



AS CONTRIBUIÇÕES DE HANS-GEORG GADAMER PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marlene Rozek – PUCRS

RESUMO

Este artigo propõe-se a analisar as idéias de Hans-Georg Gadamer e suas contribuições para o estudo da formação docente. A hermenêutica permite, no contexto educativo, o esclarecimento necessário sobre a produção de sentidos acerca do ser professor e do ato de educar. A perspectiva hermenêutica na compreensão da docência mostra-se relevante, pois permite a construção de horizontes interpretativos acerca de si mesmo e do outro. No campo educativo, entende-se que a formação docente pode ser pensada como uma relação hermenêutica, logo, uma relação de produção de sentidos, portanto, a formação de professores, como prática que compreende e interpreta, desvenda e produz sentido, estaria contribuindo para a ampliação do horizonte compreensivo das relações do professor com os seus alunos.

Palavras-chave: Formação docente. Hermenêutica filosófica. Relação professor-aluno. Diálogo.

Introdução

Este estudo teórico se propõe a analisar as contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer para o campo da formação docente. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada durante o Doutorado em Educação, cujo propósito foi compreender os movimentos e percursos do processo de formação pessoal e profissional do sujeito-professor, bem como as produções de sentido que configuram a docência com alunos que apresentam deficiências. Desta forma, pretendeu-se compreender os efeitos de sentido que possibilitam avançar no entendimento sobre o complexo campo da formação docente, tendo em vista a Educação Inclusiva.

O encontro com os referenciais da Hermenêutica Filosófica permite vislumbrar um horizonte compreensivo acerca da formação docente e seus desdobramentos na relação com o Outro.

Entende-se que a formação de professores deve passar pelo desenvolvimento de experiências de produção de si mesmo como eventos potencializadores do exercício de valores, visto que o ensino e a própria relação pedagógica são empreendimentos éticos,

manifestam-se pelos modos como os professores se relacionam com o conhecimento e com os outros.

Compreende-se que a relação entre professores e alunos e o próprio fazer pedagógico revelam, de forma mais ou menos explícita, um modelo de racionalidade. Da mesma maneira, a formação pessoal e profissional/acadêmica do professor está alicerçada em um modelo de racionalidade que a sustenta e a legitima. Portanto, torna-se importante compreender trajetórias, processos, percursos, movimentos e sentidos do processo de formação; significa pensar o processo de formação do sujeito-professor e a produção de si mesmo.

Nesta perspectiva, o caminho hermenêutico é a possibilidade de um ensaio de autoesclarecimento e, também, de autoconfronto, pois se trata de um processo de interpretação da própria experiência como um ato de construção de sentidos sobre si. Este estudo aponta para a importância da compreensão dos horizontes discursivos que constituem o ser professor em seu percurso de formação pessoal e acadêmico-profissional, pois pensar o processo de formação do sujeito-professor pressupõe pensar o processo de produção de si mesmo.

Portanto, torna-se possível pensar filosoficamente a formação do professor, buscando conferir um olhar/sentido singular ao conceito de formação, pois se considera fundamental compreender como o sujeito-professor está construindo e configurando sua existência como professor. Esta compreensão da docência como uma experiência de relação pode permitir a procura do saber-viver consigo mesmo e com o outro.

A Hermenêutica Filosófica da Hans-Georg Gadamer

No contexto da Modernidade a hermenêutica ressurge para mostrar que há outras formas de conhecer a realidade. Sua nova forma de compreender situa-se na mudança do pensamento contemporâneo que Rorty (1990) nomeia como *giro lingüístico*. Esta expressão demarca um ponto de clivagem com as bases filosóficas do projeto moderno e rompe com as tradições filosóficas que deram sustentação ao ideal científico da Modernidade ocidental. Desta forma, tem sido colocada sob suspeita a ideia de verdade como correspondência com o real. A verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo e da vida, não existindo como essência fora de sua historicidade.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) define a filosofia como uma reflexão permanente sobre aquilo que deve ser a configuração da vida humana, constrói uma concepção própria de

hermenêutica¹ enquanto filosofia que tem raízes no pensamento grego, extraindo dele, principalmente, a arte do diálogo socrático-platônico bem como o conceito aristotélico de *phronesis*, geralmente traduzido por *prudência* ou *sabedoria prática*². A filosofia é nele, um interminável diálogo, na qual a compreensão é uma forma de existir e mesmo a mais universal das formas de existência. O ato compreensivo torna-se mais fundamental e mais abrangente do que o conhecer e do que o pensar, compondo-se como a condição de possibilidade de outras dimensões do existir. A compreensão tem, para o autor, uma dimensão originária, à medida que reconhece nela o comportamento essencial do homem em sua relação com o mundo. Pode-se afirmar que a hermenêutica gadameriana organiza-se em uma postura, um modo de ser que articula a compreensão da verdade e do bem, por meio do exercício dialógico.

Experimentamos nossas próprias vivências enquanto submersos em nossa historicidade (GADAMER, 2002). A verdadeira experiência é a experiência desta mesma historicidade humana. Deste modo, é possível entender a si mesmo e aos outros como seres históricos, cuja identidade e categorias do conhecer resultam do respectivo pertencimento a uma história particular.

Verdade e Método, obra de Gadamer, publicada pela primeira vez em 1960, insere-se nos movimentos de denúncia do paradigma metodológico positivista. No seio de uma cultura marcada pelo predomínio da ciência e da técnica, o autor procura romper com a barreira positivista que impede uma relação adequada entre a filosofia e a ciência. Critica e responsabiliza o Positivismo pelos aspectos desumanos da sociedade contemporânea; ratifica que na sequência das transformações ali operadas, a tendência para a desumanização acentua-se cada vez mais.

Nesta perspectiva, a hermenêutica preocupa-se com a formação ética da existência, com o reconhecimento de que o ser humano é um ser em formação, sempre habitado pela alteridade e pelo efeito da relação.

Gadamer aproxima-se da crítica à razão instrumental e à razão unidimensional desenvolvida pela escola de Frankfurt, ao sustentar que o domínio do pensamento objetivador leva o selo de uma subjetividade rígida, instrumentalizada com o propósito de autoafirmação.

¹ Nas palavras de Gadamer, a hermenêutica “não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga à totalidade de nossa experiência do mundo” (2007, p. 31).

² A *phronesis* “é uma sabedoria prática porque diz respeito à ação que envolve os casos particulares, por isso as ações humanas não podem ser pensadas com os conceitos da ciência teórica. Trata-se de um conhecimento que nos envolve, que estamos desde já implicados” (HERMANN, 2007, p. 366).

Neste sentido, propõe-se a pensar uma prática humana e social que não se resume à aplicação mecânica da técnica. Busca mostrar que, além do método científico, existem outras formas de conhecer a realidade. Sua questão central é compreender a experiência humana, do saber e fazer humanos, questões máximas, decisivas para o Homem e para a escolha do bem.

A hermenêutica que cuida dessa verdade não se submete às regras metódicas das ciências humanas, razão pela qual é chamada de *hermenêutica filosófica* e é compreendida como uma arte e não um procedimento mecânico. Sua tarefa é esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão, e não desenvolver um procedimento compreensivo. A hermenêutica precisa perguntar pelo modo como isso acontece, o que implica elevar ao primeiro plano a distância temporal e seu significado para a compreensão.

Os sentidos produzidos historicamente pela linguagem são condições de possibilidade de agir no mundo, pois não há ação possível num vácuo de sentido, não existe experiência que não seja mediada pela linguagem. Entende-se que toda ação humana decorre de certa compreensão/interpretação de algo que faz sentido, num contexto/universo repleto de inúmeras chaves de sentido, numa existência composta linguisticamente. Desta forma, ao adotarmos uma perspectiva interpretativa hermenêutica no campo educativo, a formação do sujeito-professor passa a operar com um conceito nomeado como realidade linguística, possível de diversas leituras. Isto permite pensar a formação docente como um texto, pois se compreende que é dentro deste repertório de sentidos sociais que a formação, como prática interpretativa, vai acionar ênfases e construir uma via compreensiva do complexo campo da formação docente. Desta forma, a formação docente, como prática que compreende e interpreta, desvenda e produz sentido, estaria contribuindo para a ampliação do horizonte compreensivo das relações do professor com os seus alunos.

A hermenêutica assume a consciência da impossibilidade de pensar um sujeito desvinculado de sua história. O conhecimento revela-se na historicidade e na linguagem e vincula o sujeito que compreende à historicidade. Para Gadamer, a história é sempre compreendida em referência ao presente e a compreensão não é essencialmente uma atividade subjetiva, mas uma inserção no processo de transmissão em que se mediatizam o passado e o presente.

A Formação Docente

A vida humana é configurada como um processo dialógico. Para Gadamer, a prioridade da relação com o outro, em que esse possa também ter razão, determina a alma da

hermenêutica. Para ele, uma palavra que não alcança o outro é morta. O diálogo é uma experiência que evidencia, essencialmente, a dimensão intersubjetiva da vida e da vida ética.

Precisamos de palavras que nos remetam ao diálogo, palavras que não se esgotem em verdades absolutas, mas que busquem verdades provisórias e se constituam considerando a vulnerabilidade da condição humana em relação aos outros, isto é, a permanente necessidade que temos do outro para nos estabelecermos como sujeitos históricos. Somente compreendemos quem é o outro ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem. Assim, a relação entre a narrativa, o ato compreensivo e a autocompreensão é estreita.

Neste contexto, a escolha da profissão pode ser considerada um acontecimento biográfico, acontecendo em um campo sócio-histórico de sentidos e significações, no qual se dão as escolhas e as identificações inscritas nas trajetórias dos professores. Biografia e profissionalização concorrem para a formação de um sujeito, que é sempre social e que traz as marcas da tradição e de suas inserções. Logo, os percursos biográficos e de profissionalização são espaços importantes na compreensão do sujeito-professor, bem como os sentidos e significados que foram sendo construídos em relação à docência.

No campo educacional, entende-se que a formação docente pode ser pensada como uma relação hermenêutica, logo, uma relação de produção de sentidos. Construimos sentidos e significações frente ao vivido. Assim, o texto de nossa vida, bem como todo texto, pode ser objeto de múltiplas interpretações. Dar sentido ao que nos acontece é traduzir os signos em suas múltiplas formas.

Cada ser humano necessita atravessar a história do próprio gênero humano e da cultura para delas constituir-se parte viva e operante. Tem de assumir o sentido da própria existência com a capacidade de articular, na intersubjetividade da palavra e da ação, sua própria experiência biográfica.

Enquanto sujeito que aprende, inscrito e constituído pelo que aprende, o ser humano não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade reflexiva (MARQUES, 2003). E é justamente na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – que consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e sobre o mundo.

Apoiando-se nas ideias de Gadamer, Marques (2003) afirma que a formação significa a ruptura com o imediato e o natural; implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista. Formação implica um espaço alargado onde cada qual possa se mover sem constrangimentos, tenha a capacidade de ver tudo com olhos sempre

novos, indagadores e possa ter sensibilidade e tato para perceber situações e exigências, o que requer embasamento teórico de saberes, construídos na tradição da cultura e da construção de outros (novos) saberes.

A formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995). Esta se constrói com base no significado dos movimentos dos docentes e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que se quer e o que não se quer e o que se pode como professor. Veiga (2006), refletindo sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nisto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência.

De maneira geral, a formação de docentes tem ignorado a dimensão pessoal do professor, “não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” (NÓVOA, 1995, p. 24).

No presente estudo, o conceito de formação é tomado não somente como uma atividade de aprendizagem realizada em tempos e espaços precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio. Formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação (MOITA, 2002).

Nesta perspectiva, a formação passa pela experiência, pelo ensaio do novo, passa por processos de investigação, diretamente articulados às práticas educativas. O desafio, para Nóvoa, consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Para este autor, a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida, do tempo e do conhecimento. Desta forma, cada professor, apesar de viver o *mesmo* acontecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular.

O estudo da formação docente requer a compreensão dos diferentes movimentos que se fazem constitutivos deste processo. Vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser

professor não pode ser uma definição *a priori*; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção e a reconfiguração de subjetividades não pode estar descolada da formação do sujeito-professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação.

A formação de professores de forma geral e a própria Pedagogia necessitam da atitude filosófica como instrumento intelectual. Atitude filosófica é aqui compreendida, como o refletir, o indagar, o escavar a superfície do real para chegar às bases que orientam e justificam o agir pedagógico. Assim, entende-se que se torna necessário construir o sentido da educação por meio da reflexão filosófica.

Estamos imersos em um contexto histórico que não só constituiu as práticas pedagógicas, como também as próprias subjetividades docentes.

A vida humana pode ser experimentada com acontecimentos diversos; existem aqueles que são vividos de modo muito pessoal, haja vista o que passam de forma intransferível. Também existem outros que têm um significado, não somente enquanto sujeitos individuais, mas como seres humanos. Considerando tal perspectiva, entende-se que a formação de professores necessita de uma reflexão profunda sobre a cultura e a história em que insere seu conceito de educação e seus discursos. Faz-se referência à educação como uma prática ética interessada na formação do sujeito, em uma relação educativa ética, que tem como base a ideia de responsabilidade frente ao outro.

A educação, a autêntica experiência de formação, constitui um acontecimento de ordem ética dentro do qual se encontra uma relação humana, ou seja, um sujeito que transcende o outro e frente ao qual se tem o compromisso de assumir uma responsabilidade.

Arendt, em *A Condição Humana* (2008), afirma que a Idade Moderna perdeu sua confiança na sabedoria dos sentidos e nas aparências. A realidade se manifesta em suas aparências, o que significa que a época moderna tem perdido sua confiança na realidade. A construção da realidade é sempre de ordem simbólica. Aqui, o simbólico é compreendido como esse gesto que remete sempre a um sentido que não se encontra claramente visível de modo imediato. É algo que representa um significado que não lhe é inerente.

A educação, na concepção de Arendt, tem que fazer referência à figura do outro, ou seja, é preciso que o nível de experiência vá além do fenômeno da empatia. Isso conduz a entender a educação como empreendimento ético como resposta à demanda do outro. Uma

perspectiva ética imprime uma lógica de inclusão, lógica esta que se pauta no reconhecimento e na valorização do outro.

Como ser interpretativo, em busca de sentido e compreensão, o ser humano é um ser hermenêutico, um mediador, um ser que tem necessidade de transitar em espaços intermediários e textuais; ele tem de aprender a arte de decifrar significações, a arte mesma da hermenêutica.

Considerações Finais

As sociedades contemporâneas marcadas e orientas pelo predomínio da razão instrumental, em que prevalecem os conceitos e as práticas de ordem técnica, não conseguem perceber os frutos das interações humanas. Gadamer associa esta característica do mundo contemporâneo – a incapacidade para o diálogo – ao desenvolvimento técnico-científico. Esta incapacidade para o diálogo forma-se em um impedimento importante para o agir pedagógico, pois todo o processo educativo ocorre nas interações entre e com os sujeitos. O diálogo não pode existir entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta.

O pensamento gadameriano nos auxilia a perceber a incapacidade para o diálogo para além dos muros da instituição escolar, ou seja, como uma tendência quase generalizada do mundo contemporâneo, envolvendo pessoas, instituições, grupos e tantos outros segmentos da sociedade. É neste contexto que o diálogo necessita ser resgatado como eixo central das ciências humanas e da própria Pedagogia.

O mundo moderno tem construído recursos que possibilitam o conhecimento por diferentes meios, no entanto, há que se ter o discernimento de que estes meios não dispensam a necessidade das interações, pois trazem consigo os conceitos de ordem técnica, como eficiência e competitividade. De forma geral, o campo educativo tornou-se um espaço de recursos e técnicas procedimentais, afastando-se de uma racionalidade teórico-reflexiva, passando a agir com base no senso comum, empobrecendo o processo formativo de seus sujeitos. Na ausência da reflexão, a instituição escolar fecha-se para o diálogo, seja com as teorias já sistematizadas, seja com seus pares no contexto educacional.

O diálogo humano implica uma relação de sujeitos que partilham a palavra, com a possibilidade da escuta, pois sem ela, o diálogo não se efetiva; o diálogo pressupõe a existência de saberes que não são absolutos, fazendo com que o sujeito perceba-se inconcluso e reconhecendo que o outro é capaz de possuir saberes diferentes. A presença do diálogo

autêntico no processo educativo é de fundamental importância, pois além de favorecer vínculos mais fraternos, conduz à compreensão do horizonte existencial do outro.

O diálogo, por não ser um procedimento metodológico, organiza-se na própria força do educar e do ensinar, no sentido de uma constante confrontação consigo mesmo, com suas opiniões e crenças (HERMANN, 2002). Para a autora, o diálogo conduz a abertura de horizontes, o que “permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (HERMANN, 2002, p. 95).

Assim, no campo educativo, há necessidade de reconhecer o diálogo como elemento mediador de práticas e relações pedagógicas mais inclusivas e humanizadoras. Tem-se percebido dificuldades em estabelecer, na dialogicidade, uma possibilidade compreensiva mais ampliada do outro.

O agir pedagógico exige uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que compõem este processo, pois junto ao diálogo vivido³, reside a capacidade de buscar o encontro com o outro, de querer escutá-lo e, com isso, compreendê-lo. Neste sentido, o agir pedagógico pode ser compreendido como diálogo vivido, um movimento processual que constrói uma dinâmica interna própria, distante de um fazer mecânico e sem sentido, indiferente às necessidades do outro. Assim, no processo de construção de conhecimento, algo se faz compreender na medida em que o sujeito que busca a compreensão seja capaz de ouvir o outro, de estabelecer uma relação de alteridade em um encontro dialógico autêntico, no qual já não somos mais os mesmos, pois nos transformamos nesta relação.

Gadamer nos ensina que o conhecimento é uma construção da experiência, estruturada hermeneuticamente, na qual a verdade é múltipla, historicamente localizada e ligada ao contexto em que o conhecimento se dá. O conhecimento é hermeneuticamente construído a partir do fenômeno com o qual o conhecedor entra em contato e não uma simples representação ou cópia do real, o que exige uma contínua interação.

Ao acreditarmos que aquilo que sabemos não revela essências, mas são construções humanas, torna-se possível desenvolver uma subjetividade aberta e favorável à aceitação do outro, com sua maneira particular de ser, de viver e a satisfação de estarmos ao seu lado. Assim, o outro passa a ser concebido como uma fonte de riqueza, antes desconhecida.

³ Para caracterizar o diálogo vivido, Gadamer coloca-o no contexto da distinção grega entre *techné* e *práxis*. Considerando que a *techné* orienta-se por uma racionalidade que visa à fabricação de um produto, cuja ação humana reside fora dela mesma, a *práxis* constitui-se por uma racionalidade que exige uma ação que reside na ação mesma e não fora dela, o que significa a exigência da reflexão pessoal e a compreensão própria do sujeito sobre o seu agir, assim como a responsabilização frente a decisões.

O cotidiano escolar é, sobretudo, um espaço-tempo de organização da docência, experiência esta que somente pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível. Portanto, pensar a formação docente como uma experiência de relação, implica uma escuta atenta e sensível do outro e a busca da compreensão dos múltiplos movimentos que fazem da docência uma experiência, no sentido gadameriano, considerando que a nossa experiência de mundo é fundamentalmente interpretativa (HERMANN, 2002).

Vivemos em um mundo que só pode existir se o criarmos com o outro. A aceitação do outro passa a ser condição ontológica para que possamos existir enquanto humanos. Então, entendo ser uma condição necessária que o sujeito-professor desenvolva uma subjetividade aberta às diferenças e às especificidades do outro. Desta forma, esse outro passa a ser visto não mais como uma ameaça, mas como fonte de riqueza, justamente por ter uma verdade diversa da minha. Percebe-se, assim, na hermenêutica gadameriana, uma relação de alteridade, onde somos convidados a repensar nossa postura frente ao outro. Entende-se que a abertura ao outro é elemento fundamental do reconhecimento da necessidade de um processo de humanização.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Verdade e método II**. Complementos e Índice. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. *Phronesis*: a especificidade da compreensão moral. **EDUCAÇÃO**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 365-376, maio/ago. 2007.

_____. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

MARQUES, Mario O. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 111-140.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Instituto de Inovação educacional, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

RORTY, Richard. **El giro lingüístico**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Maria et al. (Orgs.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.