

EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura
Reitora

Enrique Huelva
Vice-Reitor

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho Editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)

Ana Flávia Magalhães Pinto

Andrey Rosenthal Schlee

César Lignelli

Fernando César Lima Leite

Gabriela Neves Delgado

Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo

Liliane de Almeida Maia

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Roberto Brandão Cavalcanti

Sely Maria de Souza Costa

Apoio:



EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa
contribuição prestada à educação
e pela amizade de décadas.*

Sumário

Apresentação 8

Primeira parte:

Bases conceituais da formação

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:

A formação humana em exercício

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação	233
Nara Aparecida Peruzzo	
Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?	251
Norberto Mazai	
A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....	270
Odair Neitzel	
A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....	289
Dionei Martello Francisco Fianco	
A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i>	311
Marcelo J. Doro	
Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo	330
Marli Teresinha Silva da Silveira	
Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento	354
Diandra Dal Sent Machado	
Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...	373
Renata Maraschin	
A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa	397
Enrique Sérgio Blanco	
Formação inicial de professores: capacidades ou competências?	418
Catia Piccolo Viero Devechi	
Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades	440
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
Sobre os autores	465

Segunda parte:
A formação humana
em exercício



A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa

Enrique Sérgio Blanco

O pensamento crítico e a aula dialogada

O pensamento crítico¹ tem sido trabalhado na educação básica e superior de forma transversal, visando formar cidadãos conscientes, autônomos, solidários e críticos em relação à sociedade em que vivem. Para tanto, são empregados métodos e processos diversos em sala de aula, dentre os quais, as aulas dialogadas. Uma das propostas assumidas pelos docentes para que possam desenvolver a prática do diálogo com seus estudantes, durante

¹ Apresento uma alternativa à compreensão do que vem a ser pensamento crítico no campo da educação, em minha tese de doutorado, *O diálogo vivo e o pensar crítico: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica* (Blanco, 2023). Trago diversas reflexões que fiz nesta tese para o presente texto, relacionando-as ao processo formativo dos sujeitos em situação de ensino e aprendizagem.

os processos de ensino e aprendizagem, baseia-se em Paulo Freire². Como Freire (1987, p. 47) enfatiza:

não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.

Outro caminho que é bastante utilizado por docentes para o desenvolvimento de práticas dialogadas com os estudantes é defendido por Anastasiou (2005, p. 79), para quem a aula dialogada:

É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer a análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.

A proposta indicada por Anastasiou (2005, p. 79) está centrada na “exposição de conteúdos”, de modo que os docentes podem lançar mão de diferentes formas de “obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes”. Assim, de forma geral, quando docentes trabalham com o pensamento crítico em sala de aula por meio de práticas dialó-

² Freire desenvolve a proposta de um pensar crítico que pode ser efetivado por meio do diálogo, especificamente, em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 29): “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor”. O objetivo do diálogo crítico entre as “lideranças revolucionárias” e os “oprimidos” é estabelecida por Freire (1987, p. 31): “a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”. Reconheço a relevância da concepção freiriana acerca do pensar crítico, que faz parte de uma proposta pedagógica complexa, a *pedagogia do oprimido*. No entanto, a proposta que apresento está vinculada à hermenêutica filosófica e à pedagogia hermenêutica.

gicas seguem uma dessas principais propostas que, por sua vez, estão fundamentadas em distintas³ concepções sobre o que é pensamento crítico, como desenvolvê-lo em processos de ensino e aprendizagem e quais são seus objetivos, a partir de duas linhas principais: a) Emancipadora e libertária: essa abordagem se baseia em pressupostos teóricos que consideram o pensamento crítico como a capacidade de o sujeito intervir na realidade a partir da crítica ao senso comum, a fim de se constituir como um sujeito emancipado, consciente, autônomo, livre, responsável e solidário. Os processos de ensino e aprendizagem devem desenvolver um senso crítico em relação a todas as formas de domínio, opressão e exploração de uma sociedade controlada por superestruturas (sistema capitalista, racionalidade técnica e demais formas de exercício de poder); b) Cognitivista e racionalista: o pensamento crítico é assumido por essa abordagem como a capacidade de o indivíduo solucionar problemas, elaborar argumentações lógicas e consistentes, tomar decisões corretas e coerentes a partir da análise de cenários complexos. Para tanto, os estudantes devem ter condições de superar os constantes e novos desafios em um mundo em constante transformação.

Em que pese a relevância dessas duas linhas interpretativas⁴, entendo que seja mais adequado compreender o pensamento crítico a partir de outra perspectiva, quando se pretende integrá-lo aos processos de ensino e aprendizagem como forma de contribuir para a formação dos sujeitos. Essa possibilidade estabelece um vínculo entre o pensar crítico e a *práxis* do diálogo vivo, como apresento a seguir.

³ Esta compreensão é resultado do Estado do Conhecimento desenvolvido em Blanco (2023). O objetivo com esse estudo foi entender como o desenvolvimento do pensamento crítico está sendo trabalhado em sala de aula, a partir de pesquisas de mestrado e doutorado no país, na área da educação. Empreendi este estudo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), contemplando a produção acadêmica entre os anos de 2018 e 2019.

⁴ Enquanto a linha emancipadora e libertária fundamenta-se nas abordagens do materialismo histórico-dialético, da teoria crítica e da pedagogia histórico-crítica (pedagogia da autonomia e do oprimido), a linha cognitivista e racionalista parte das abordagens da psicologia cognitiva, da lógica e da teoria da argumentação (Blanco, 2023, p. 32).

O pensar crítico e o diálogo vivo como processo de formação

Normalmente, o substantivo “pensamento” (crítico) é entendido como um estado final, um resultado a ser alcançado, *algo* que o sujeito possui ou pode vir a possuir para que possa exercê-lo nas mais variadas situações da vida cotidiana. Essa concepção justifica toda uma linha de ação no campo da educação, especificamente, a abordagem cognitivista e racionalista, que trabalha com o pensamento crítico como um *objeto* possível de ser medido e mensurado por meio de índices, escores, critérios, testes psicométricos, questionários, entrevistas e análises de fragmentos discursivos orais e escritos. Considera-se o valor dessas pesquisas, mas, em vez do substantivo “pensamento”, podemos empregar o verbo “pensar” (crítico), no que diz respeito aos processos formativos. Isso porque o verbo “pensar” indica a ideia de movimento, de um processo em constante construção e reelaboração. Essa mudança de compreensão, como problematizei em outro momento (Blanco, 2023), não representa um mero detalhe semântico, pois o sujeito não detém ou, simplesmente, possui um pensamento crítico, mas, antes, está inserido em um processo constante de construção e reconstrução do seu pensar. A possibilidade de *possuir* um pensamento crítico induz à ideia de que, uma vez de posse desse *tipo* de pensamento, passaríamos a agir de forma crítica, pois seria uma capacidade nossa, uma técnica aprendida e passível de ser repetida. Contudo, não é bem assim que ocorre na realidade. Nada garante que um estudante que tenha desenvolvido *seu* pensamento crítico o exerça efetivamente. A série de testes e análises não garante que o sujeito que passou por toda essa fase de avaliação, ao sair do laboratório de pesquisa, não possa cometer uma ação que contradiga frontalmente os critérios e os objetivos pré-estabelecidos pelo pensamento crítico que ele pensava possuir. Portanto, não detemos um pensamento crítico, mas, antes, devemos desenvolver um pensar crítico, reconhecendo-o e aceitando-o como um processo de

abertura à incerteza e à contingência. Essa perspectiva nos possibilita integrar, do ponto de vista teórico, o pensar crítico aos processos formativos em sala de aula, considerando a própria dinâmica da *práxis* do diálogo vivo. Mas, como estabelecer esse processo formativo em sua dimensão prática?

Compreender o pensar crítico como forma de contribuir para o processo de formação dos sujeitos abre a possibilidade de contextualizar aspectos da hermenêutica filosófica em sala de aula, especificamente, a *práxis*⁵ do diálogo vivo. É importante ressaltar, no entanto, que, mesmo reconhecendo o pensar como processo e não como uma capacidade adquirida, não há garantia de que o sujeito não pratique ações que contradigam *seu* pretensão senso crítico. Por isso, ao nos desfazermos da certeza de possuímos um pensamento crítico, devemos atribuir-nos a responsabilidade de, a cada nova situação concreta, reassumir uma postura ética, ponderada e prudente⁶ diante de

⁵ Emprego o conceito de *práxis* enquanto ação intencional que busca orientar o sujeito que delibera sobre como agir em relação a si, ao outro e à sociedade, no sentido de relacionar o contexto pedagógico à dimensão ética. Essa compreensão apoia-se na interpretação gadameriana do conceito aristotélico de *práxis*, relacionada a outro conceito de Aristóteles – sabedoria prática (*phronesis*). Dessa maneira, assumo um possível vínculo entre a dimensão ética e a *práxis* pedagógica que pode ser efetivado em situações e contextos contingentes. A noção de *práxis* aqui empregada diz respeito, portanto, ao modo como conduzimos nossa vida, e não significa uma mera aplicação prática da teoria, pois tem relação direta com a tarefa da compreensão em seu sentido hermenêutico, como nos diz Batista (2018, p. 63): “O traço prático encontra-se efetivamente implicado em toda a descrição gadameriana do compreender [...] que é, ao mesmo tempo, identificado com o modelo de saber próprio da filosofia prática de Aristóteles, no que diz respeito ao modo de ser característico do homem em toda atuação ética”. Segundo Aubenque (2003, p. 24), para Aristóteles (Livro VI da *Ética a Nicômaco*), a *práxis* não está vinculada ao saber científico, como na Metafísica, mas a uma virtude *dianoética* (virtudes da parte racional da alma), que “[...] diz respeito ao contingente, é variável segundo os indivíduos e às circunstâncias”.

⁶ Em *O papel da phronesis aristotélica na elaboração do problema hermenêutico em ‘verdade e método’*, Polesi (2008, p. 45) ressalta que: “Para haver *phronesis* no prudente [sujeito] é preciso que se constate certa disposição para agir, o que só pode ser feito e constatado efetivamente no mundo contingente”. Batista (2018, p. 52) também ressalta: “A descrição aristotélica da virtude que orienta o homem em seu ser ético, isto é, a *phronesis* (prudência, saber prático), é exemplar para que se entenda, de acordo com o projeto de Gadamer, o modo como a compreensão orienta a nossa condição interpretativa de ser-no-mundo. Nesse sentido, o modo de ser da *phronesis* se confunde com o modo de ser da compreensão”. Desse modo, o presente texto considera a apropriação que Gadamer faz desses conceitos e os contextualiza ao processo de formação dos sujeitos, por meio da *práxis* pedagógica do diálogo vivo.

nós mesmos e do outro, frente a um mundo contingente. Em outras palavras, em vez de aceitarmos a ideia de desenvolver um *tipo* de pensamento que nos orientaria a agir de forma eficiente e eficaz na solução de problemas e favoreceria o desenvolvimento de uma consciência autônoma e solidária, poderíamos assumir o pensar enquanto processo diante da incerteza. Um movimento de formação que deve ser reiteradamente reelaborado frente a uma realidade que está em transformação e exige que os sujeitos assumam a responsabilidade eticamente sustentada de deliberar e decidir, não apenas acerca de situações que lhe afetam, mas que também envolvem, necessariamente, o outro. Assumir a dinâmica do pensar crítico como processo também implica passar pela experiência de reelaboração de nossas formas de ser, pensar e agir. Nesse sentido, o processo de formação de estudantes e docentes no espaço-tempo escolar e universitário não prescinde de considerar as implicações éticas que envolvem esse encontro formativo. Isso porque aceitar que não apenas os estudantes estão aprendendo e passando por uma experiência de formação e autoformação exige do docente uma atitude, uma postura ética diante de si e da alteridade. O docente compreende que não detém todas as respostas, pois, como aprendiz, está em busca de seu próprio autodesenvolvimento na interação com o outro e, desse modo, assume uma postura de escuta em relação ao que o outro tem a dizer, colaborando para uma relação mais simétrica entre os sujeitos.

Uma experiência hermenêutica de formação exige do sujeito, portanto, uma sabedoria prática⁷ que oriente seu agir ético enquanto “atitude firme” (Gadamer, 1999, p. 466), tal como Gadamer compreende o conceito aristotélico de *hexis*. Ressalto que Aristóteles conside-

⁷ De acordo com Lawn e Keane (2011, p. 114, tradução nossa): “Gadamer encontra nos conceitos aristotélicos de *práxis* e *phronesis* um espaço de pensamento ético independente no respeito à teoria e à técnica”. Aubenque (2003, p. 8) também relaciona os conceitos aristotélicos de *práxis* e de *phronesis* à hermenêutica filosófica de Gadamer: “A *phronesis* aristotélica é a que melhor cumpriria o programa de uma hermenêutica da existência humana voltada para a *práxis*”.

ra *hexis* enquanto disposição de caráter⁸, uma prática habitual a ser realizada não de forma meramente mecânica, mas de acordo com as circunstâncias contingentes. Gadamer destaca, em *O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles* (2003, p. 48): “Lembremo-nos que, segundo a teoria de Aristóteles, são a repetição e o hábito que se encontram na base da *Areté*, o que mostra o significado do próprio nome ‘ética’”. Assim, o exercício ético da atitude firme da *hexis* (hábito) diz respeito à sabedoria ética da *phronesis*, pois, nessa situação, o sujeito “relaciona-se ao que não é sempre como é e que pode também ser diferente do que é neste ou naquele momento. Somente nas coisas que são desse modo [as coisas que não são imutáveis] pode a ação humana intervir” (Gadamer, 2003, p. 50). Esse aspecto é crucial para que os sujeitos participem do diálogo vivo e continuem neste caminho rumo a uma experiência hermenêutica de compreensão do outro e de si, que pode ocorrer de forma mais solidária e simétrica, ao ser mediada pela experiência de compreensão hermenêutica. Como Dalbosco, Santa e Baroni (2018, p. 148) consideram:

A ideia de um diálogo vivo presente na hermenêutica gadameriana, pensado como relação franca e simétrica em que os interlocutores constroem conjuntamente novos significados, abre espaço para se pensar nas pesquisas educacionais e no conhecimento humano de modo geral, em seu caráter contingente e falível.

⁸ Sobre esse aspecto, Aristóteles (EN, II, 1, 1103a) faz uma importante consideração: “nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza [...]. Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza, que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito”. Em *O conceito de areté em Aristóteles*, Manieri (2017, p. 17) reitera que *areté* tem um sentido de virtude ética e está associado à educação, o que permite a aquisição de disposições (*hexis*): “A *areté* é subdividida por Aristóteles em *areté ethiqué* (virtude ética) e intelectual. No caso da virtude ética, especial atenção se dá às disposições (*hexis*). É com a prática de determinados atos que adquirimos as disposições; assim, a virtude ética é obtida pela educação, através da aquisição de disposições”. Ainda, de acordo com Gadamer (1999, p. 466): “O conceito da ética carrega já no seu nome a relação com essa fundamentação aristotélica da *areté*, no exercício e no *ethos*”.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas dizem respeito à efetivação de uma pedagogia hermenêutica⁹ em sala de aula, ao trazer o diálogo vivo para construir uma relação formativa entre os interlocutores¹⁰, permitindo que eles se escutem mutuamente. Durante esse processo, estudantes e docentes podem expor-se e promover autorreflexões, ao refletirem sobre a pergunta do outro, pois, muitas vezes, o sujeito se percebe na resposta que o outro deu à sua pergunta, como enfatiza Flickinger (2010). Nessa ambiência, todos são *pro-jetados* a se expor, inclusive o docente:

É na pergunta que este se empurra para fora de sua reserva, expondo-se [...]. O compreender exige, por isso, em primeiro lugar, o aprendizado de como perguntar, a saber, de como preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença, dentro do próprio horizonte do encontro (Flickinger, 2010, p. 74).

No jogo dialógico, a preservação da alteridade ressaltada por Flickinger significa considerar que o outro pode ter razão no que diz. Isso não significa que o outro tem necessariamente razão, mas que ele pode ter razão. Além disso, enfatizar a presença da alteridade em nosso próprio processo formativo implica considerar que a fala do outro não precisa ser necessariamente assumida por mim enquanto verdade inquestionável, mas que devo reconhecer, efetivamente, que a presença da diferença e da diversidade de visões de mundo move o meu processo formativo, enquanto uma experiência formativa hermenêutica com a alteridade. Nesse sentido, Rohden (2000, p. 173) ressalta: “Compreender significa que eu posso ponderar e considerar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão com aquilo que ele diz e de fato

⁹ Flickinger (2003, 2010) analisa em profundidade os fundamentos da pedagogia hermenêutica. Parto desses aprofundamentos, a fim de propor possíveis desdobramentos relativos à *práxis* da pedagogia hermenêutica em sala de aula (Blanco, 2023).

¹⁰ Gadamer (1999) ressalta que os participantes do diálogo vivo são considerados interlocutores. Quando trata da linguagem como médium da experiência hermenêutica, ele diz: “Costumamos dizer que ‘levamos’ uma conversação, mas a verdade é que, quanto mais autêntica é a conversação, menos possibilidade têm os interlocutores de ‘levá-la’ na direção que desejariam” (1999, p. 559). De fato, a perspectiva de diálogo hermenêutico não aposta na disputa entre debatedores, entre opositores que buscam chegar ao ponto final do embate, com a consagração de um vencedor, isto é, aquele que conseguiria “levar” a disputa para onde quis.

quer dizer. Compreender não é, pois, um domínio do oposto, do outro e em geral do mundo objetificado”. Escutar o que o outro tem a dizer, em vez de buscar exercer um “domínio do oposto”, como destaca Rohden, e arriscar-se a compreender a alteridade como aspecto constituinte do seu processo formativo trazem algumas implicações éticas importantes para o sujeito que envereda por esse caminho. Ressalto o caráter de risco, no sentido de encontro com o diferente, quando nos deparamos com as incertezas de compreender uma realidade que não nos é dada *a priori*. Nesse percurso, o sujeito aventura-se na compreensão do outro e de si, ou seja, aventura-se em direção ao desconhecido, movimento que amplia seus horizontes compreensivos. Gadamer observa o caráter produtivo da aventura de compreender e compreender-se, ao analisar o caráter de vivência, a partir de Georg Simmel. Segundo Gadamer (1999, p. 130), Simmel “alude certa vez ao fato de que cada vivência tem algo de aventura”. A partir dessa consideração, Gadamer (1999, p. 130) se questiona e reflete sobre o sentido deste aventurar-se:

Mas o que vem a ser uma aventura? A aventura não é, de forma alguma, apenas um episódio [...] a aventura permite que se sinta a vida no todo, na sua amplitude e na sua força. Nisso reside o fascínio da aventura. Dispensa as condicionalidades e os compromissos sob os quais se encontra a vida costumeira. Ousa partir rumo ao que é incerto.

O sujeito é impelido, nesta aventura de compreender a alteridade e a si mesmo, a ousar a partir de suas próprias incertezas. Por isso, o diálogo vivo representa uma experiência vivencial significativa, que proporciona novos sentidos em relação ao que pensamos conhecer. Mas, qual o sentido dessa experiência? Em *A noção de experiência vivencial significativa em Hans-Georg Gadamer*, Neubauer (2015, p. 12) destaca o papel do diálogo nesse processo:

[...] a noção de experiência vivencial significativa de Gadamer demanda um esforço da autocompreensão de si e do outro no reconhecimento e na suspensão do que nos constitui para, então, na circularidade de um diálogo, ganhar força e peso de entendimento participado e partilhado. Assim, esse esclarecimento envolve uma vivência intencional associada ao exercício de uma experiência significativa comprometida com o modo como conduzimos a vida.

Trata-se, pois, de o sujeito se expor “ao risco de perder sua autocerteza inicial” (Flickinger, 2010, p. 172). Dinâmica de dupla exposição dos sujeitos que estão envolvidos pela linguagem, de modo que o *des-cobrimto* do outro implica o nosso próprio *des-velamento*. Em sala de aula, esse movimento de desvelamento e encobrimento manifestado pela linguagem¹¹ pode ser aproveitado pelo docente, a partir do vínculo estabelecido entre os temas problematizados pelo diálogo e as vivências dos estudantes, para que os assuntos trabalhados em aula se tornem meios e não fins em si mesmos. Como a vivência tem caráter factual e produtivo, ao vinculá-la a situações do cotidiano, problematizam-se, no presente, modos de pensar e de compreender a realidade que podem ser reexaminados, ponderados, reconsiderados e colocados em perspectiva a partir do diálogo com o outro. Educador e educandos envolvem-se em um processo de compreensão e autocompreensão acerca de seus próprios pré-conceitos e pré-juízos¹² sobre os temas propostos em aula, que são evocados, suscitados e contextualizados durante o diálogo. Portanto, evidenciar nossos pré-conceitos e pré-juízos durante o diálogo vivo que se estabelece enquanto processo formativo mostra-se como uma possibilidade de contextualizar aspectos relevantes da hermenêutica filosófica em sala de aula. Como Lawn (2007, p. 58) destaca:

A palavra preconceito se divide, etimologicamente, em pré-conceito ou pré-julgamento. O julgamento não é possível sem o ‘pré’ que o acompanha. Todos os julgamentos estão condicionados pelos pré-julgamentos. Este é um senso mais antigo, pré-moderno, do preconceito para o qual Gadamer quer chamar a atenção.

¹¹ A linguagem se apresenta como movimento de desvelamento e velamento, isto é, a linguagem desoculta e oculta o que se pretende manifestar. Gadamer parte da tradução proposta por Heidegger de *aletheia* (verdade, realidade), em *Heidegger e a linguagem* (Gadamer, 2012, p. 36), como “desvelamento” e da interpretação de Humbolt, como “desocultamento”, para dizer: “A linguagem ‘arranca’ do ‘velamento’, traz para o desvelamento, para a palavra e para o risco do pensamento”.

¹² Emprego do termo “pré-conceito”, com hífen, para diferenciá-lo de uma atitude reprovável e pejorativa, como em “preconceito de raça”, “preconceito de gênero”, etc. Do mesmo modo, o termo “pré-juízo”, grafado com hífen, tem a intenção de diferenciá-lo da ideia corrente de perda, dano ou desvantagem.

Considerar os pré-conceitos e os pré-juízos, no sentido exposto pela hermenêutica filosófica, a fim de que possam ser explorados durante a experiência de formação, permite que os sujeitos possam refletir sobre suas próprias pré-estruturas de compreensão de mundo:

[...] os julgamentos são possíveis, não por uma razão neutra e abstrata, mas sim por um conjunto de envolvimento pré-refletidos com o mundo que está por trás dos julgamentos e, de fato, o tornam possível. Uma condição para fazer julgamentos refletidos e estimativos sobre o mundo é a posse de preconceitos: sem pré-julgamentos não pode haver julgamentos (Lawn, 2007, p. 58).

Em sala de aula, os temas curriculares podem ser trabalhados como bases sobre as quais serão elaborados questionamentos que convoquem estudantes e docentes a ponderarem criticamente sobre suas formas de pensar e sobre suas formas de ser e agir em relação a si, ao outro e à sociedade (Blanco, 2023). Esse movimento de reflexão retorna ao sujeito como possibilidade de autorreflexão e autocompreensão, dinâmica essa que é desenvolvida e externalizada conjuntamente pelos sujeitos. Como Gadamer (1999, p. 394) enfatiza, a compreensão de “externalizações da vida ou textos” implica a seguinte condição: “todo compreender acaba sendo um compreender-se [...] aquele que compreende se compreende, projeta-se a si mesmo rumo a possibilidades de si mesmo”. Nessa linha de entendimento, Rohden (2002, p. 210), ao explicar o desenvolvimento do diálogo hermenêutico, ressalta que “a pergunta dialógica des-cobre e des-vela quem pergunta e quem é perguntado”, por isso: “Na pergunta dialógica, quem pergunta, necessariamente, revela-se ao perguntar” (Rohden, 2002, p. 220). Ora, esse movimento de *des-cobrimento* pode ser efetivado em sala de aula, exatamente, pela *práxis* pedagógica do diálogo vivo, tendo em vista o desenvolvimento de pensar crítico. Isso porque os interlocutores são autoimplicados durante o diálogo, no sentido de desenvolver um processo de compreensão do outro e de si, estabelecido pelo jogo de perguntas e respostas, o que permite que os sujeitos tenham condições de reavaliar seus modos de ser, pensar e agir: um processo de compreensão

e autocompreensão crítica e eticamente sustentado acerca dos temas problematizados e compartilhados dialogicamente (Blanco, 2023). Por isso, ao trazer aspectos da hermenêutica filosófica para a sala de aula por meio do diálogo vivo, a pedagogia hermenêutica revela-se enquanto *práxis* pedagógica, não como método ou técnica, mas como estrutura de compreensão, na qual convergem filosofia e pedagogia em uma dimensão prática: “A dimensão prática da filosofia e da pedagogia, bem como o elo de ligação entre elas reside, portanto, no conceito de *práxis*” (Dalbosco, 2003, p. 14). Logo, o processo de compreensão de si e do outro¹³ altera nossa forma de interpretar e intervir na realidade pela linguagem que, no caso do diálogo, é exercida por seus interlocutores. Como esclarece Pereira (2015, p. 40), ao pensar sobre a relação entre a filosofia prática e a hermenêutica filosófica, nossa interpretação pode transformar nossa forma de ver o mundo:

De um modo ou de outro, a interpretação surge na relação com um outro e se mantém através dos efeitos que aí atuam reciprocamente, podendo gerar e transformar os significados das palavras que integram a nossa forma de ver o mundo. Nesse sentido, temos que reconhecer que não somente a compreensão e a interpretação fazem parte de um processo unitário e integrante, mas também a aplicação.

Outro ponto a destacar em relação à *práxis* pedagógica hermenêutica é que a experiência formativa proporcionada pelo pensar crítico não fica circunscrita ao ambiente escolar, pois, enquanto experiência vivencial significativa, ela o transcende, ganhando novas perspectivas e reelaborações durante as relações e as interações que os sujeitos estabelecem no espaço público de convívio social. Assim, o processo formativo pode trazer desdobramentos éticos importantes, que serão brevemente explicitados a seguir.

¹³ Como Pereira (2015, p. 40) destaca: “Trata-se de admitir, por um lado, que a compreensão sempre exerce uma espécie de influência sobre algo, seja sobre si mesmo, o outro ou o mundo e, por outro lado, que ela depende dos efeitos de uma linguagem a ela exterior, do distanciamento de si mesmo, da escuta do outro, do diálogo”.

A dimensão ética de um dialogar formativo

No diálogo vivo, há a presença marcante da alteridade no processo formativo dos sujeitos, de modo que essa relação não pode prescindir de uma experiência ética constitutiva. Mas, qual o significado dessa experiência? Faço referência a Lawn (2007) para esclarecer este aspecto, quando o autor analisa o sentido de verdade como experiência em Gadamer, ao fazer alusão ao caráter de não repetitividade da experiência hermenêutica:

Considere, por exemplo, uma frase que se refere a algo fora do comum: “Ontem à noite eu fiz algo que nunca tinha feito antes, foi uma experiência e tanto!”. O caráter essencial da experiência foi sua primazia, sua não repetitividade. Este tipo de experiência (*Erfahrung*, que significa pura vivência, ao contrário de *Erlebnis*, que significa a experiência vivida) é o que Gadamer chama de “experiência hermenêutica” (Lawn, 2007, p. 86-87).

O diálogo vivo propicia, assim, uma experiência (*Erfahrung*) hermenêutica de compreensão entre os interlocutores, devido ao encontro revelador entre os sujeitos.

A experiência (*Erfahrung*), na perspectiva hermenêutica, expressa *uma vivência, pela qual aprendemos*. Não se trata de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro, um processo revelador que descobre a realidade como acontecer (Hermann, 2010, p. 115).

De fato, no encontro irrepitível entre os sujeitos em sala de aula, do ponto de vista de uma experiência hermenêutica de compreensão de si e do outro, os sujeitos são tocados pela alteridade de forma recíproca em relação às suas experiências de mundo. Há uma passagem significativa, em *Verdade e método II*, em que Gadamer destaca, exatamente, o valor do diálogo para a experiência de mundo dos sujeitos. O filósofo diz que o diálogo é “aquilo que deixou uma marca” (Gadamer, 2002, p. 247). Mas, para que o diálogo marque o sujeito, deve haver a presença da alteridade. Por isso, Gadamer (2002, p. 247) observa: “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novamente, mas termos encontrado no outro algo

que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”. Em *Verdade e método II*, Gadamer considera o outro como alteridade em um sentido amplo, abarcando o texto e também o sujeito com o qual dialogamos e procuramos compreender na construção de uma experiência vivencial significativa entre os sujeitos. Experiência hermenêutica entre um eu e um tu, como lembra Neubauer (2015, p. 120), que pode “gerar e transformar os significados em um modo dialógico que integra a nossa forma de compreender o mundo”. Portanto, esse processo de compreensão e autocompreensão é recíproco, isto é, perfaz um movimento de vaivém, tal qual o próprio jogo de perguntas e respostas, de modo que esse movimento de “gerar e transformar os significados em um modo dialógico” (Neubauer, 2015, p. 120) se estabelece durante a relação entre os horizontes compreensivos dos sujeitos que estão em interação durante o diálogo.

Vaivém ou vai e volta, *Hin und Her* (Gadamer, 1990), no original alemão, representa a metáfora do movimento intencionado por Gadamer para o diálogo, que também está presente em sua concepção de jogo. Desse modo, a pergunta encaminhada ao outro espera por um retorno, que é a resposta à pergunta feita. Essa expectativa de retorno é motivada, efetivamente, pela responsabilidade ética de se responder ao outro:

É o termo responsabilidade, como eixo do discurso ético, que nos lembra disso. Porque ser eticamente responsável quer dizer, como no jogo, levar o outro a sério, e isso significa a disposição de dar respostas às perguntas lançadas por ele (Flickinger, 2010, p. 121).

Almeida (2002, p. 190) também destaca a dinâmica do vaivém originada pelo diálogo, ao abordar o sentido ontológico-hermenêutico inerente à relação entre jogo e diálogo, fazendo uma analogia entre eles, pois pretende ressaltar a ideia de que o jogo é marcado pela dinâmica de perguntas e respostas. Nesse sentido, conforme Almeida (2002, p. 191), o movimento do jogo e do diálogo é o “autorrepresentar-se”, um movimento de abertura ao novo.

O jogo é uma experiência que não pode ser repetida [...]. Se tomarmos o diálogo na mesma perspectiva, vamos perceber que a compreensão que se dá na conversação, por uma construção, leva os parceiros a reconhecerem-se nela (Almeida, 2002, p. 191-192).

Ao contextualizar a dinâmica do jogo do vaivém de perguntas e respostas para o processo formativo dos sujeitos no espaço-tempo de ensino e aprendizagem, o docente se coloca à disposição para responder ao outro (estudante) e “inversamente, ao exigir-me, dando-me direito à resposta, ele [o outro, o estudante] me dá a chance de tornar, para mim mesmo, transparente e legítimo o meu comportamento” (Flickinger, 2010, p. 121). Trata-se de um processo de dupla abertura que não representa uma transparência idealizada, ou seja, um movimento que traria à luz todos os modos de ser e pensar dos sujeitos, desimpedidos de pré-juízos e pré-conceitos. Mas, ao contrário, é pelo fato de trazer à tona exatamente nossos pré-juízos e pré-conceitos que o jogo dialógico nos impele a elaborar reflexões sobre nós mesmos – autorreflexões que, em geral, não estamos habituados a fazer. Tal processo não fica restrito ao momento de ensino-aprendizagem, pois, enquanto experiência vivencial significativa, acompanha o sujeito durante o convívio social no espaço público. No processo de compreensão da alteridade, a experiência hermenêutica dialógica faz com que o movimento de compreensão do outro se volte sobre nós mesmos, porque a compreensão dialógica da alteridade permite que nós nos transformemos pela presença marcante do outro:

Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós que nos transformou (Gadamer, 2002, p. 247).

Nesse sentido, o que surge durante a *práxis* dialógica que nos impele à transformação aludida por Gadamer são os nossos pré-conceitos e pré-juízos, que estavam encobertos e que são *des-velados* pelo jogo de perguntas e repostas com o outro. Durante o curso do diálogo, a pré-estrutura compreensiva constituída por nossos horizontes his-

tóricos e linguísticos, que foram sendo formados ao longo de nossas experiências de vida, é trazida à tona. Pré-estrutura esta que orienta nossas formas de pensar, ser e agir e vai se desvelando ao longo do diálogo, pelo movimento do jogo de perguntas e respostas. Como esclarece Neubauer (2015, p. 135):

Em toda experiência está posta a exigência de reconhecer os preconceitos – que se configuram por vivências anteriores – e, com isso, afastá-los, para que as coisas possam nos falar, ou melhor, mostrar-se como tal, e o que em cada acontecimento é único e insubstituível. Somente reconhecendo nossos preconceitos é que podemos instaurar um diálogo sério e respeitoso com o que nos é estranho e distinto, reconhecendo nossos limites, para encontrar um sentido apropriado das coisas e dos acontecimentos.

O diálogo vivo permite não apenas afastar ou pôr em suspenso nossos pré-conceitos e pré-juízos, mas, também, evidencia-os e joga luz sobre eles, para que possam ser *objetos* do diálogo entre os interlocutores. Nesse movimento, reflexões e autorreflexões acerca de visões de mundo particulares podem ser exteriorizadas, socializadas e problematizadas pelos sujeitos autoimplicados em um processo de formação compartilhado. Como Rohden (2002, p. 206) enfatiza, “é condição do diálogo hermenêutico que seus parceiros se desdobrem e se descubram nele”. Mas, qual o sentido dessa descoberta ressaltada por Rohden? Ele mesmo responde: “O diálogo hermenêutico fundamenta-se na exigência de que os parceiros descubram-se em seus pré-juízos, em suas decisões mais internas. Sem esta predisposição, sem esta abertura, um diálogo é ilusório” (Rohden, 2002, p. 206).

Desse modo, trazer à tona pré-conceitos e pré-juízos é tarefa fundamental para que os sujeitos envolvidos no processo formativo e autoformativo, movimentado pela dinâmica da *práxis* pedagógica hermenêutica do diálogo, passem a se conhecer e a se descobrir, pois eles são condições de nossa compreensão. De fato, “Gadamer se refere aos preconceitos como condições da compreensão” (Melo, 2016, p. 75), de modo que:

[...] a ideia de condição aponta para a descrição dos elementos que permitem que algo se dê, uma relação de dependência, na qual os preconceitos enquanto condições delimitam a estrutura por meio da qual a compreensão ocorre (Melo, 2016, p. 75).

Levar em consideração esse aspecto para a *práxis* pedagógica do diálogo vivo é fundamental, do ponto de vista de uma experiência hermenêutica da compreensão vinculada ao processo formativo. Como Gadamer (1999, p. 406) ressalta: “Somente um tal reconhecimento do caráter essencialmente preconceituoso de toda compreensão leva o problema hermenêutico à sua real agudeza”. Ressalto que, durante os diálogos, busca-se, exatamente, o caráter negativo de experiência no sentido estabelecido pela hermenêutica filosófica e, por isso, produtivo, em seu sentido de abertura e incompletude em relação aos limites de nossa própria compreensão. O ato de perguntar já é a aceitação da incerteza, da incompletude, do caráter negativo da experiência hermenêutica. “Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva. O fato de que surja uma pergunta rompe igualmente o ser do interrogado” (Gadamer, 1999, p. 534).

Nesse sentido, Grondin (1999, p. 165) explicita que “a primeiríssima tarefa de qualquer interpretação sincera deve ser a de trazer à consciência a própria pré-estrutura da compreensão”. A dimensão negativa da experiência da compreensão¹⁴ deixa em aberto todo um mundo de possibilidades diante do sujeito. Por isso, Gadamer (1999, p. 520) destaca que, em comparação ao estatuto de positividade da experiência da ciência, “a negatividade da experiência possui, por conseguinte, um particular sentido produtivo. Não é simplesmente um engano que se torna visível e, por consequência, uma correção, mas o que se adquire é um saber abrangente”. Tal potência compreensiva provoca uma constante resignificação acerca do vivido, da situação presente e, con-

¹⁴ O caráter negativo da experiência hermenêutica é explicitado por Ribeiro (2020, p. 71) em *Experiência e negatividade em Gadamer*: “Uma experiência que recoloca as perguntas a este, lançando suas ideias na interrogação, sem o abono da resposta definitiva, o que transforma a interpretação numa tarefa a ser cumprida. Ora, essa intranquilidade do contato com a tradição, que depende da disposição ativa do intérprete para desdobrar a tensão com ela, aponta para o lado eminentemente negativo da experiência hermenêutica”.

sequentemente, sobre a possibilidade de se abrigar uma multiplicidade de visões de mundo, uma pluralidade de horizontes interpretativos trazidos pela prática reiterada do diálogo. Nessa perspectiva, Ribeiro (2020, p. 86) ressalta:

Para Gadamer, ser negativo contra as próprias opiniões é a condição necessária para ouvir o outro, enquanto um particular. Todavia, isso não implica submissão, pois entender a particularidade do outro também é o requisito necessário para não aderir a ele cegamente, mas por livre escolha, o que significa também recusá-lo se necessário.

Assim, ser negativo em relação às nossas próprias opiniões, no sentido de uma experiência hermenêutica de formação, significa assumir uma atitude ética perante nós mesmos e o outro. É um movimento recíproco que se estabelece entre os interlocutores, como ressalta Ribeiro (2020, p. 86):

[...] a negatividade da experiência hermenêutica deve operar em mão dupla. Por um lado, quando se defronta com algo novo, o intérprete faz uma experiência e aprende a ter em vista o caráter situado particular de suas ideias, que são chocadas com o outro.

Portanto, a atitude de exercitar uma negatividade produtiva em relação às nossas próprias formas de pensar representa o movimento autoformativo desempenhado pelo pensar crítico, que traz impactos significativos para nossas formas de ser e agir em relação a nós e ao outro – uma possibilidade de nos transformarmos pela marca que o diálogo vivo nos deixa na inter-relação com a alteridade. Como Gadamer (1999, p. 541-542, grifo nosso) destaca:

[...] a negatividade da experiência implica a pergunta. Na realidade, o impulso, que é representado por aquilo que não quer integrar-se nas opiniões pré-estabelecidas, é o que nos move a fazer experiências. Por isso também o perguntar é mais um padecer que um fazer. A pergunta se impõe, chega um momento em que não mais se pode desviar-se dela, nem permanecer agarrados à opinião costumeira.

Como somos seres linguísticos, somos na linguagem; linguagem que faz a mediação entre mim, o mundo e o outro no decurso da história. Portanto, é durante o exercício do dialogar vivo que podemos par-

participar de um processo de fusão de horizontes compreensivos, quando evocamos nossas próprias vivências e as articulamos a problematizações que nos afetam no presente, permitindo que nossos pré-conceitos e pré-juízos sejam revistos e reavaliados de forma crítica por meio do jogo intersubjetivo de perguntas e respostas.

Referências

ALMEIDA, C. L. S. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro em Hegel*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias em aula*. Joinville: Univille, 2005. p. 68-100.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Os pensadores. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. Porto Alegre: Globo, 1973.

AUBENQUE, P. A *prudência em Aristóteles*. Trad. Marisa Lopes. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

BATISTA, G. S. *Hermenêutica e práxis em Gadamer*. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_d920797befbb42f084a8d41c4764f36a.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

BLANCO, Enrique Sergio. *O desenvolvimento do pensar crítico e o diálogo vivo: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica*. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10688>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DALBOSCO, C. A. Racionalidade prática e práxis pedagógica: considerações introdutórias. In: DALBOSCO, C. A. (org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 13-28.

DALBOSCO, C. A.; SANTA, F. D.; BARONI, V. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/24967>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FLICKINGER, H.-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, H.-G. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: DALBOSCO, C. A. (org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 46-59.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H.-G. Heidegger em retrospectiva. In: GADAMER, H.-G. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 241-253. Originalmente publicado em 1990.

GADAMER, H.-G. *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. c. B. Mohr (Paul Siebeck), 1990.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, H.-G. O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles. In: GADAMER, H.-G. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 47-56. Originalmente publicado em 1958.

GRONDIN, J. *Introdução à hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

LAWN, C. *Compreender Gadamer*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LAWN, C.; KEANE, N. *The Gadamer dictionary*. New York: Library of Congress Cataloguing-in-Publication Data, 2011.

MANIERI, D. O conceito de areté em Aristóteles. *Synesis*, Petrópolis, v. 9, n. 2, p. 15-29, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/1362/644>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MELO, R. F. *Verdade, finitude e lugar: para uma hermenêutica topológica*. 2016. 352 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/12188/1/Tese%20-%20Rebeca%20Furtado%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

NEUBAUER, V. S. *A noção de experiência vivencial significativa em Hans-Georg Gadamer*. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5033>. Acesso em: 17 dez. 2022.

PEREIRA, V. M. Hermenêutica filosófica como filosofia prática. *Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 38-52, jul. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/16826/13352>. Acesso em: 17 dez. 2022.

POLESI, R. *O papel da phronesis aristotélica na elaboração do problema hermenêutico em “verdade e método”*. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Dissertacoes/o_papel_a_phronesis_aristotelica_na_elaboracao_do_problema_hermeneutico_em_verdade_e_metodo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

ROHDEN, L. Hermenêutica e linguagem. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H-G.; ROHDEN, L. (org.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 151-202.

RIBEIRO, F. Experiência e negatividade em Gadamer. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 69-88, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/162983>. Acesso em: 15 set. 2022.



Sobre os autores

Aldenora Conceição de Macedo: Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

Angelo Vitória Cenci: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Bernardete A. Gatti: Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

Carlota Boto: Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

Catía Piccolo Viero Devechi: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Claudio Almir Dalbosco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

Diandra Dal Sent Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dionei Martello: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

Dirk Stederoth: Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

Enrique Sérgio Blanco: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Francisco Fianco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

Hans-Georg Flickinger: Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

Jürgen Oelkers: Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

Marcelo José Doro: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Marli Teresinha Silva da Silveira: Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

Miguel da Silva Rossetto: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Nara Aparecida Peruzzo: Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

Norberto Mazai: Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

Odair Neitzel: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Pedro Goergen: Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Maraschin: Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

