

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENRIQUE SÉRGIO BLANCO

**O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR CRÍTICO E O DIÁLOGO VIVO: POSSIBILIDADES DE
UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA**

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ENRIQUE SÉRGIO BLANCO

**O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR CRÍTICO E O DIÁLOGO VIVO:
POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre
2023

ENRIQUE SÉRGIO BLANCO

**O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR CRÍTICO E O DIÁLOGO VIVO:
POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS (Orientadora)

Profa. Dra. Valderez Marina do Rosario Lima – PUCRS

Prof. Dr. Sérgio Augusto Sardi – PUCRS

Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger – UNIVERSITÄT KASSEL

Porto Alegre
2023

À minha amada Erika, que tem acompanhado o meu processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico, sempre com muito amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos, pelo cuidado, respeito e confiança.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, apoio fundamental para o desenvolvimento da pesquisa no país.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

À Profa. Dra. Valderéz Marina do Rosario Lima, por ter me acompanhado desde o Mestrado, com suas ponderações acerca de meu desenvolvimento teórico.

Ao Prof. Dr. Sérgio Augusto Sardi, por sua amizade e dedicação durante o Estágio Supervisionado em Filosofia (PUCRS), quando dialogamos sobre o desenvolvimento desta tese e pude compreender o valor e a intencionalidade ética da prática docente.

Ao Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger, por ter compartilhado por meio de diálogos vivos sua compreensão acerca do tema desta tese e de aspectos teórico-práticos fundamentais de minha pesquisa.

Aos meus colegas do SENAI-RS, que me ajudaram com nossas conversas sobre ensino e aprendizagem.

Ao professor Roberto Machado (*in memoriam*).

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

*Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.*

*Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.*

*Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.*

*Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que um pássaro sem voos.*

*Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
por isso se declara e declama um poema:*

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.

Antonio Cícero

(1996)

RESUMO

Esta tese parte da possibilidade de construir uma relação dialógica entre educador e educando mediada pela problematização – uma experiência possível de ensino e de aprendizagem contextualizada em sala de aula pela prática do diálogo vivo. Busco, assim, estabelecer uma práxis pedagógica a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, especificamente no que diz respeito à prática do jogo dialógico de perguntas e respostas em sala de aula, como forma de contribuir para o desenvolvimento do pensar crítico dos estudantes, tendo em vista a contextualização de suas próprias vivências pessoais sob a ótica da problematização. Para tanto, busco compreender: o que significa pensar criticamente? Como é possível desenvolver o pensar crítico em sala de aula? O desenvolvimento do pensar crítico pode contribuir para deliberações e decisões éticas por parte dos sujeitos? Tais questionamentos representam a base desta pesquisa e são respondidos a partir da análise de minha prática docente efetivada em uma instituição de ensino, durante os Estágios Supervisionados no Ensino de Filosofia, do Curso de Licenciatura em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Este percurso está registrado nos Relatórios dos Estágios no Ensino de Filosofia, com as descrições textuais dos acontecimentos ocorridos antes, durante e após as aulas, acompanhadas de minhas reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem e dos relatos diretos dos estudantes e de suas participações. Desse modo, a metodologia desta tese tem uma abordagem exploratória baseada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, especificamente, no círculo hermenêutico, como estrutura de compreensão e interpretação. Desenvolvo uma compreensão hermenêutica em relação ao que foi experienciado durante o período da Licenciatura em Filosofia, analisando os caminhos percorridos por mim e pelos estudantes, com nossos depoimentos e reflexões acerca dos processos de sala de aula, registrados nos Relatórios dos Estágios Supervisionados. Essa compreensão permitiu-me elaborar possíveis linhas de atuação docente em sala de aula, baseadas no diálogo de perguntas e respostas, como propõe a hermenêutica filosófica da Hans-Georg Gadamer e a pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger. O processo de desenvolvimento desta tese está elaborado em três momentos, por meio da estrutura do círculo hermenêutico: i) Esclareço minha situação hermenêutica, a partir de minha pré-estrutura de compreensão acerca desta pesquisa e busco compreender o que

significa pensar criticamente, tendo por base a prática do diálogo vivo de perguntas e respostas; ii) Analiso as práticas em sala de aula ocorridas no período dos Estágios Supervisionados em Filosofia, à luz da hermenêutica filosófica, por meio dos registros, depoimentos e reflexões dos estudantes e de minhas reflexões e planejamentos ocorridos antes, durante e após os encontros. Investigo se essas práticas podem estar relacionadas à proposta de uma pedagogia hermenêutica como possibilidade de desenvolvimento do pensar crítico em sala de aula; iii) Proponho possíveis linhas de atuação docente em sala de aula, baseadas no jogo do diálogo vivo de perguntas e respostas, como possibilidade de desenvolvimento do pensar crítico como forma de contribuir para que os estudantes possam compreender as implicações éticas práticas decorrentes da reelaboração de seus valores, crenças pessoais, pré-conceitos e pré-juízos.

Palavras-chave: pedagogia hermenêutica; hermenêutica filosófica; diálogo vivo; pensar crítico.

ABSTRACT

This thesis starts from the possibility of developing a dialogic relationship between educator and student mediated by problematization - a possible experience of teaching and learning contextualized in the classroom through the practice of lively dialogue. Thus, I seek to establish a pedagogical praxis based on the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer, specifically, with regard to the practice of question-and-answer dialogue in the classroom, as a way of contributing to the development of critical thinking, with a view to contextualization of students' personal experiences from the perspective of problematization. Therefore, I try to understand: What does it mean to think critically? How is it possible to develop critical thinking in the classroom? Can the development of critical thinking contribute to people's ethical deliberations? These questions constitute the basis of this Doctoral research and will be answered from the analysis of my teaching practice carried out in an educational institution, during the Supervised Internships in Philosophy Teaching, of the Degree in Philosophy at PUC-RS. This course was the object of planning, application, reflection and replanning actions noted in the Internships in Philosophy Teaching Reports. In the reports, there is information about what happened before, during and after classes, accompanied by my reflections on the teaching and learning processes and direct reports of students and their participation. The methodology of this thesis has an exploratory approach based on philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer, specifically, on the hermeneutic circle, as a structure of understanding and interpretation. I develop a hermeneutic understanding in relation to Supervised Internship period, analyzing the paths taken by myself and by the students, with our testimonies and reflections on the processes that took place in the classroom. This hermeneutic understanding aims to develop some possibilities of teaching action in the classroom, based on the dialogue of questions and answers, as proposed by Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics and by Hans-Georg Flickinger's hermeneutic pedagogy. This process will be developed in three moments, through the research of the structure of the hermeneutic circle: i) I clarify my hermeneutical situation, starting from my pre-structure of understanding it, and I try to understand what it means to think critically, starting from the understanding of the lively dialogue of questions and answers.; ii) I analyze the classroom practices that took place in the period of the Supervised Internship, based on philosophical hermeneutics, through the

records, testimonies and studies of the students and my plans and studies carried out before, during and after the meetings. I investigate whether these practices can be related to the proposal of a hermeneutic pedagogy established by Hans-Georg Flickinger, as a possibility for the development of critical thinking in the classroom; iii) I propose some possibilities of teaching action in the classroom, based on the dialogue of questions and answers, as a possibility for the development of critical thinking to help students understand the ethical implications arising from the reassessment of their values, personal beliefs, prejudices and preconcepts.

Keywords: hermeneutic pedagogy; philosophical hermeneutics; lively dialogue; critical thinking.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 Problema de pesquisa	20
2.2 Objetivos	21
2.2.1 <i>Objetivo geral</i>	21
2.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	22
2.3 Análise dos resultados	22
2.4 Procedimentos éticos.....	25
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: AS TENDÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO	26
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
5 PRIMEIRO MOMENTO: A SITUAÇÃO HERMENÊUTICA DO INTÉRPRETE	45
5.1 Pensar sobre o <i>pensamento crítico</i>	47
5.2 O pensar crítico e a aula dialogada.....	50
6 SEGUNDO MOMENTO: AS MEDIAÇÕES ENTRE O PROJETO DE COMPREENSÃO E A EXPERIÊNCIA A SER INTERPRETADA	61
6.1 Dialogar com as vivências	62
6.2 A dimensão ética do diálogo e o jogo de perguntas e respostas	71
6.3 A produtividade dos pré-conceitos e pré-juízos para a autorreflexão ética... 80	
6.4 A força transformadora do diálogo vivo.....	87
6.5 Conceber a sala de aula como “sala de espelhos”: compreensão do outro e compreensão de si	91
6.6 Considerações acerca das incapacidades para o diálogo e o pensar crítico	100
6.6.1 <i>Algumas objeções da psicologia cognitiva sobre o pensamento crítico</i> .	101
6.6.2 <i>O que significa ser capaz ou incapaz para o diálogo</i>	112
6.6.3 <i>O pensar crítico e o pensamento ideológico</i>	127
6.6.3.1 <i>Algumas definições sobre ideologia</i>	128
6.6.3.2 <i>Ideologias como visões de mundo</i>	131
6.6.3.3 <i>O pensamento ideológico e os modos de ser, pensar e agir em sociedade</i>	137
6.6.3.4 <i>O pensar crítico diante do pensamento ideológico</i>	144

6.6.3.5 Possibilidades práticas para o pensar crítico	150
6.7 A disposição ética para a práxis do diálogo	152
6.7.1 <i>Disposição como postura a ser assumida por educador e educandos</i>	154
6.7.2 <i>Aprender a agir com prudência em relação a si e ao outro</i>	157
7 TERCEIRO MOMENTO: A CONVALIDAÇÃO DO PROJETO NA COISA	
INTERPRETADA – O DIÁLOGO VIVO E O PENSAR CRÍTICO EM SALA DE	
AULA	165
7.1 Mediação e autmediação da experiência de aprendizagem	165
7.1.2 <i>Escolha de conteúdos e temas dialógicos</i>	170
7.1.3 <i>Atitudes dos interlocutores</i>	174
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS.....	182
REFERÊNCIAS	186

1 INTRODUÇÃO

A intenção de contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica acerca de temas contemporâneos por parte dos estudantes é um propósito que me acompanha desde a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, na PUCRS. Durante o Mestrado, procurei investigar como o livro didático de filosofia poderia auxiliar os estudantes do Ensino Médio a participarem de debates críticos sustentados por argumentações plausíveis e consistentes. Para esta pesquisa de Doutorado, busco compreender se determinados processos de ensino e de aprendizagem efetivados em sala de aula contribuem para que os estudantes desenvolvam um pensar crítico¹, a partir da contextualização de suas vivências pessoais por meio do diálogo vivo².

Esse propósito decorre de meu processo formativo, desde que iniciei o primeiro Bacharelado em Comunicação Social, ainda no Rio de Janeiro. Naquele momento, fui *convocado* pela filosofia, ao cursar a disciplina Filosofia I, em 1996, quando percebi a importância da reflexão e da autorreflexão filosófica para a vivência prática dos sujeitos em sociedade, de modo que, ao concluir esse primeiro Bacharelado, iniciei um novo Bacharelado, agora em Filosofia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). Tive a oportunidade de conviver com docentes que me fizeram compreender ainda mais a relevância prática da filosofia, entre eles o professor Roberto Machado. Filósofo admirável, que encantava os estudantes com seu amor pelo ensino e por sua generosidade em compartilhar o que aprendia com quem aprendia com ele. Sua humildade em querer aprender com os estudantes e sua vontade em pensar filosoficamente sobre a vida, para que se pense e viva melhor, são marcas que acompanham minha trajetória.

¹ Quando se tratar da abordagem específica que dou a este termo nesta pesquisa, utilizo o termo pensar crítico como está grafado. A intenção é distinguir de *pensamento crítico*, em itálico, no sentido em que é comumente empregado. Em citações diretas e indiretas manterei o termo pensamento crítico grafado como no original (sem itálico).

² A dimensão viva do diálogo é um dos aspectos mais relevantes da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e está presente na pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger. 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”. Na Introdução desta tese, faço algumas referências ao diálogo vivo. Ao longo desta pesquisa, aprofundo seu papel para o desenvolvimento do pensar crítico.

Passei, assim, a caminhar na trilha aberta pela relação entre a filosofia e a educação, pois entendi que a prática filosófica não estava depositada em livros, mas no seu exercício prático. A práxis dialética do ensinar e do aprender revelou-se como a oportunidade de efetivamente colocar em prática o pensar e o agir filosófico. Desse modo, antes mesmo de concluir o Bacharelado em Filosofia, ingressei na Especialização em Filosofia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quando tive o prazer de obter a primeira colocação no processo seletivo. Durante o curso, concentrei-me no estudo sobre Friedrich Schiller, *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos* (SCHILLER, 1994), autor que tinha conhecido durante as aulas do professor Roberto Machado, quando ele desenvolvia, juntamente com os estudantes, o seu penúltimo livro, *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche* (MACHADO, 2006). No final da Especialização em Filosofia, cursei a última turma para leigos no Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro, estudando lógica e latim.

Durante esse período, planejava o Mestrado em Filosofia no IFCS, com o professor Roberto Machado, buscando relacionar a ética aristotélica à educação estética de Schiller, mas, quis o *destino* que eu conhecesse minha futura e atual esposa. Assim, concluí os estudos no Rio de Janeiro e mudei-me para Porto Alegre, em 2005. Aqui, cumpri algumas disciplinas como aluno ouvinte na Licenciatura em Filosofia e iniciei o processo seletivo para o Mestrado em Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Não consegui seguir esse processo porque, novamente, o *destino* me conduziu a aceitar um convite para trabalhar na Editora Artmed. Como não tinha fonte de renda, me vi *obrigado* a aceitar a oferta e declinar do Mestrado em Filosofia na UFRGS.

Passei a trabalhar com a adaptação pedagógica de conteúdos técnicos-científicos da área da medicina e da saúde. A partir dessa experiência, que durou cinco anos, entendi que era hora de investir mais na educação, quando entrei no Senai para trabalhar com formação docente e desenvolvimento de cursos da área técnica, onde atuo desde 2011. Fiz uma Especialização em Educação e me senti novamente convocado para a academia. Ingressei no Mestrado em Educação na PUCRS e dei continuidade ao atual Doutorado. Durante o Doutorado, percebi que deveria atuar de forma mais efetiva na educação e passei a cursar a Licenciatura em Filosofia na PUCRS. No Senai, tenho contato diário com os docentes, apoiando-os, entre outras ações, no desenvolvimento de estratégias mediadoras em sala de aula. Desse modo,

entendi ser bastante adequado cumprir os Estágios Supervisionados da Licenciatura em Filosofia em uma instituição de educação profissional, experiência a partir da qual surgiu a proposta da presente tese.

Na instituição de ensino escolhida, os processos de ensino e de aprendizagem ocorreram durante três semestres, tempo de duração dos Estágios Supervisionados no Ensino de Filosofia, nas disciplinas Filosofia I, Filosofia II, Filosofia III, Ética e Cidadania, e Bioética, na modalidade EJA. Esse processo ocorreu durante a Licenciatura em Filosofia na PUCRS, entre os anos de 2018 e 2019³, que foi enriquecido com as reflexões e problematizações compartilhadas com os colegas da Licenciatura e, principalmente, com o supervisor do estágio, professor Sérgio Sardi, que me acompanhou durante todo esse tempo, com orientações de planejamento e reflexões sobre as práticas, intensificando alguns questionamentos: o que significa pensar criticamente? Como é possível desenvolver o pensar crítico em sala de aula? O desenvolvimento do pensar crítico pode contribuir para deliberações e decisões éticas por parte dos sujeitos? Seria possível estabelecer uma práxis⁴ pedagógica sustentada pela hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, compreendida como uma pedagogia hermenêutica?

No decorrer desta pesquisa, traço algumas possíveis respostas aos questionamentos aqui apresentados, a partir da compreensão de minha experiência⁵ docente efetivada durante os Estágios Supervisionados no Ensino de Filosofia, tendo a hermenêutica filosófica como processo investigativo, especificamente o círculo hermenêutico como modo de compreensão e interpretação.

³ Durante o segundo semestre de 2018, cumpri as atividades como observador nas disciplinas Filosofia I, Ética e Cidadania, e Bioética. No primeiro semestre de 2019, dividi as atividades entre observação e docência. A prática docente continuou durante a segunda parte desse semestre, nas disciplinas Filosofia II e Filosofia III, seguindo os planos de ensino do professor titular, mas aplicando os planos de aula desenvolvidos por mim. No segundo semestre de 2019, assumi integralmente a disciplina Filosofia III, elaborando o plano de ensino, os planos de aula e as avaliações, até o final do semestre.

⁴ No caso da pedagogia e sua relação com a dimensão ética, 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. Essa compreensão apoia-se na interpretação gadameriana do conceito aristotélico de práxis que está relacionada a outro conceito de Aristóteles, a sabedoria prática (*phronesis*). Portanto, nesta tese, assumo o vínculo entre a dimensão ética relacionada à práxis pedagógica e seus respectivos contextos contingentes que envolvem os sujeitos. Como Testa (2021, p. 149) observa: “O conceito aristotélico de *phronesis* está na base de todo pensamento de Gadamer. Ele é um tema constante no pensar gadameriano, desde sua formação acadêmica e escritos da juventude até suas produções da velhice”. Segundo Aubenque (2003), 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” (AUBENQUE, 2003, p. 24).

⁵ No final desta Introdução apresento o sentido de experiência que assumo nesta pesquisa.

Poder-se-ia objetar que, pelo fato de minha experiência docente ter ocorrido entre 2018 e 2019, eu não teria condições de efetivar uma análise rigorosa acerca do que ocorreu. No entanto, devo esclarecer que, de acordo com a estrutura de compreensão do círculo hermenêutico, **o tempo transcorrido é um aspecto constituinte fundamental**. A distância histórica faz parte da estrutura de compreensão de forma inevitável e não deve ser percebida como um obstáculo, mas como aspecto integrante. O caráter movente do intérprete traz junto consigo em seu horizonte de compreensão, que também não é fixo, pois está sempre em movimento, a abertura para novas possibilidades interpretativas. Assim, é a partir da dimensão da história efetual (*Wirkungsgeschichte*) (GADAMER, 1999, 2002e), isto é, os efeitos que o horizonte histórico traz constantemente e de forma produtiva para a situação hermenêutica presente do intérprete, que a atual compreensão pode ser realizada.

O tempo não é primeiramente um abismo que se deve ultrapassar porque separa e distancia. É na verdade o fundamento sustentador do acontecer, onde se enraíza a compreensão atual. Desse modo, a distância temporal não é algo que deva ser superado [...] Na verdade, o que importa é reconhecer a distância temporal como uma possibilidade positiva e produtiva da compreensão. (GADAMER, 2002e, p. 79).

A dimensão histórica não está perdida no passado como simples acontecimentos que ocorreram. A história segue exercendo seus efeitos no presente, mediando nossa compreensão atual acerca do que agora ocorre. Não sou mais a mesma pessoa que assumiu a docência e se relacionou com aqueles estudantes, naquele momento. Os questionamentos agora são outros, mas não prescindem dos questionamentos pretéritos, pois os integram e os ampliam no presente, em minha situação atual de compreensão. Portanto, o contexto de compreensão é inexoravelmente enriquecido. Se futuramente eu vier a interpretar o que ocorreu naquele momento, minhas possibilidades interpretativas serão mais enriquecidas, pois estarão sempre abertas de forma prospectiva para o futuro, a partir do presente, tendo a dimensão histórica inscrita em meu horizonte compreensivo. “A finitude do próprio compreender é o modo como e onde a realidade, a resistência, o absurdo, e o incompreensível alcança validade. Quem leva a sério essa finitude tem de levar a sério também a realidade da história” (GADAMER, 1999, p. 24).

A partir desses pressupostos, busco compreender como é possível contribuir para que os estudantes desenvolvam um pensar crítico, partindo da interpretação do

conceito aristotélico de sabedoria prática (*phronesis*) proposta por Gadamer⁶, vinculando-a à disposição ética (*hexis*) para agir, outro conceito da ética aristotélica apropriado por Gadamer, interpretado como “atitude firme” (GADAMER, 1999, p. 466). Do ponto de vista teórico, proponho o vínculo entre esses conceitos e, do ponto de vista prático, entendo que tal vínculo pode ser concretizado por meio de uma práxis intencionalmente orientada pelo diálogo vivo, em sala de aula. Desse modo, os interlocutores autoimplicados no diálogo, educandos e educador, poderiam desenvolver um pensar crítico a partir do processo de compreensão do outro e de si que seria estabelecido pelo jogo de perguntas e respostas, o que permitiria que tivessem condições de reavaliar seus modos de ser, pensar e agir – um processo de compreensão e autocompreensão crítica e eticamente sustentada.

Entendo, pois, que esta tese caminha entre a pedagogia e a filosofia tendo a práxis pedagógica como eixo de diálogo entre as duas áreas. Como Dalbosco (2003) destaca, em *Filosofia prática e pedagogia*, em seu capítulo introdutório sobre racionalidade prática⁷ e práxis pedagógica, tanto a filosofia como a pedagogia podem confluir rumo a um sentido comum, pois “os conceitos de racionalidade e de ação, em seu sentimento eminentemente prático constituem o ponto de confluência entre ambas” (DALBOSCO, 2003, p. 14). De fato, ao trazer aspectos da hermenêutica filosófica para serem aplicados em sala de aula por meio do diálogo vivo, a pedagogia hermenêutica revela-se enquanto práxis pedagógica na qual convergem filosofia e pedagogia em uma dimensão efetivamente 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).

Portanto, para compreender os sentidos do pensar crítico a partir da possibilidade de aplicação prática do diálogo vivo em sala de aula, acompanho os caminhos abertos pela pedagogia hermenêutica, estabelecida por Hans-Georg Flickinger, especificamente *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (2010) e *Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista* (2003), além de

⁶ Assumo a relação proposta por Gadamer entre sabedoria prática e práxis: “Gadamer encontra nos conceitos aristotélicos de práxis e *phronesis* um espaço de pensamento ético independente no respeito à teoria e à técnica” (LAWN; KEANE, 2011, p. 114, tradução nossa). Além disso, Aubenque (2003, p. 8) 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”.

⁷ Alguns autores utilizam o termo racionalidade prática em vez de sabedoria prática. Nesta tese, utilizarei sabedoria prática quando estiver fazendo referência ao conceito de *phronesis*.

obras e textos complementares: *Gadamer e a educação* (2014) e *Da experiência da arte à hermenêutica filosófica* (2000).

Em relação à hermenêutica filosófica propriamente dita, tenho como base *Verdade e método I* (GADAMER, 1999) e *Verdade e método II* (GADAMER, 2002e). Nessas obras, analiso os conceitos de horizonte de compreensão, pré-conceitos, pré-juízos, história efetual, experiência hermenêutica, jogo, diálogo, círculo hermenêutico e a interpretação gadameriana de dois conceitos aristotélicos fundamentais para a hermenêutica filosófica: sabedoria prática (*phronesis*) e disposição de caráter ou hábito (*hexis*), compreendida por Gadamer como “atitude firme” (GADAMER, 1999, p. 466). Quanto à sabedoria prática, analiso outros escritos de Gadamer: *O problema da consciência histórica*⁸ (2003), particularmente a *Conferência 4: o problema hermenêutico e a ética de Aristóteles*, que consta na obra citada. Consequentemente, recorro à *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles (1973), obra na qual o conceito de sabedoria prática está vinculado às ações éticas, em especial nos Livros I, II e VI. Além dessas obras basilares, analiso escritos posteriores de Gadamer, a fim de entender, de forma mais aprofundada, a concepção de diálogo desenvolvida pelo filósofo e sua possível relação com a sabedoria prática, do ponto de vista de uma hermenêutica filosófica aplicada: *A razão na época da ciência* (1983) e *A ideia da filosofia prática* (2012a)⁹.

Para me acompanhar nessa jornada compreensiva acerca da hermenêutica filosófica, da pedagogia hermenêutica e da ética aristotélica e suas possíveis relações, compartilho, principalmente, das reflexões apresentadas em Almeida (2002), Almeida, Flickinger e Rohden (2000), Angioni (2011), Aubenque (2003), Coreth (1973), Cruz (2016), Dalbosco (2003, 2007), Dalbosco, Santa e Baroni (2018), Grondin (1999), Hermann (2002, 2014), Lawn (2007), Neubauer (2015), Paviani (2014, 2016), Rohden (1999, 2000, 2002, 2012, 2020), Sardi (1999, 2002, 2003) e Silva (1992, 1994, 1995, 2009a, 2009b).

Para entender o sentido da sala de aula como “sala de espelhos” e sua possível relação com a práxis pedagógica do diálogo vivo, utilizo as obras de Donald Schön: *The reflective practitioner: how professionals think in action* (1983) e *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem* (2000). Como reflexões complementares acerca do desenvolvimento do pensar crítico em sala de

⁸ Originalmente publicado em 1958.

⁹ Originalmente publicado em 1983.

aula, analiso alguns autores da área da psicologia da cognição, como Daniel Willingham (*How to teach critical thinking* [2019] e *Critical thinking: why is it so hard to teach* [2007]) e Jonathan Haidt (*The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment* [2001] e *A mente moralista: por que pessoas boas se separam por causa da política e da religião?* [2020]), pois trazem um olhar importante sobre os limites e as possibilidades do *pensamento crítico* e contribuem para o desenvolvimento do pensar crítico.

A fim de propor uma prática dialógica eticamente sustentada em sala de aula, além da pedagogia hermenêutica, dos fundamentos da hermenêutica filosófica e da concepção da sala de aula como “sala de espelhos”, de Schön (1983, 2000), trago importantes contribuições de Freire e de Anastasiou para o desenvolvimento do diálogo em sala de aula. Em relação à concepção de diálogo em Freire, investigo, especialmente, as obras *Educação como prática da liberdade* (1967), *Extensão ou comunicação* (1971), *Ação cultural para a liberdade* (1981) e *Pedagogia do oprimido* (1987). Quanto à concepção de diálogo proposta por Anastasiou, analiso *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (2005). No decorrer desta tese, ainda exploro algumas reflexões sobre a relação entre o pensar crítico e o que considero como pensamento ideológico. Sustento minhas análises, principalmente, em Arendt (1989), Weber (1982), Mannheim (1968) e Eagleton (1993, 1997), com apoio das reflexões de Wirth (1968), Mills & Gerth (1982), Silva (2006), Deffacci (2012), Mazucato (2013), Mazucato e Antônio (2020).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta tese tem uma abordagem exploratória baseada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, especificamente, no círculo hermenêutico¹⁰, como modo de compreensão e interpretação (ALMEIDA, 2002; ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000; CORETH, 1973; GADAMER, 1999, 2002e; GRONDIN, 1999; LAWN, 2007; ROHDEN, 2002; SILVA, 1992). Nesse percurso metodológico, sou guiado pelos “*modelos estruturais*” (ROHDEN, 2012, p. 29) da hermenêutica filosófica:

Se para Heidegger, com certa razão, não há método que nos possibilite acessar a verdade, para Gadamer há *modelos estruturais* [como **diálogo, círculo, jogo**] que contribuem para compreendê-la e explicitá-la – afinal, ela é também histórica – sem, porém, esgotá-la. (ROHDEN, 2012, p. 29, grifo nosso).

Assumo, assim, o círculo hermenêutico como modo de compreender a experiência em sala de aula, durante os Estágios Supervisionados, nos quais exerci a docência. Essa compreensão me permite reconhecer se aspectos fundamentais da hermenêutica filosófica e da pedagogia hermenêutica estiveram presentes na práxis pedagógica desenvolvida por mim, juntamente com os estudantes, como: diálogo vivo, horizonte de compreensão, pré-conceitos, pré-juízos, experiência hermenêutica e jogo (GADAMER, 1999, 2002e). Para tanto, interpreto as práticas efetivadas em sala de aula, acompanhadas de minhas reflexões realizadas sobre esses processos e dos relatos diretos dos estudantes e de suas participações, registradas nos Relatórios de Estágio, que representam os dados primários desta pesquisa e me permitem compreender os processos de ensino e de aprendizagem ocorridos como diários de campo¹¹.

¹⁰ O círculo hermenêutico foi adotado como técnica de interpretação de textos, na fase nomeada como hermenêutica romântica ou epistemológica, ou, ainda, metodológica, como sublinha Rohden (2002), especificamente por Schleiermacher, que o considerava como método, e por Dilthey e sua hermenêutica historicista (LAWN, 2007). Não é essa a visão do círculo hermenêutico assumida nesta tese. Sigo a proposta do círculo hermenêutico gadameriano, que parte da “estrutura circular fundamental da compreensão” (CORETH, 1973, p. 81). Portanto, emprego o círculo hermenêutico como estrutura ontológica de compreensão e autocompreensão.

¹¹ Como explicita Neto: “O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a

2.1 Problema de pesquisa

Durante os três semestres de Estágio no Ensino de Filosofia, realizados em uma instituição de ensino, pretendi construir uma relação dialógica entre educador e educandos – uma práxis pedagógica orientada ao desenvolvimento do pensar crítico dos estudantes, a partir da contextualização de suas próprias vivências pessoais, sob a perspectiva do diálogo vivo.

Desse modo, o problema de pesquisa desta tese é compreender como é possível desenvolver o pensar crítico em sala de aula por meio de uma pedagogia hermenêutica. Posto isso, elaborei os seguintes questionamentos, como perguntas norteadoras:

- O que significa pensar criticamente?
- Como é possível desenvolver o pensar crítico em sala de aula, não apenas para disciplinas da área da filosofia?
- O desenvolvimento do pensar crítico pode contribuir para deliberações e decisões éticas por parte dos sujeitos?
- É possível estabelecer uma práxis pedagógica, sustentada pela hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, compreendida como uma pedagogia hermenêutica?

Ressalto que minha intenção não é compreender como se estabelecem processos de ensino e de aprendizagem do ponto de vista disciplinar, mas como o estudante pode desenvolver o pensar crítico que, a meu ver, está diretamente associado à dimensão ética em seu sentido prático, isto é, aos modos de pensar, ser e agir dos sujeitos em sociedade. Como o docente está diretamente envolvido nesse processo, minha preocupação não se restringe aos aspectos cognitivos da aprendizagem, mas à intencionalidade docente (ensino) e à intencionalidade discente (aprendizagem). O conceito prático de intencionalidade discente permite que o próprio estudante busque responder algumas questões¹²: o que o estudante busca ao

existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer” (NETO, 1994, p. 63-64).

¹² Durante os diálogos promovidos em sala de aula, questionamentos como esses foram contextualizados e problematizados, tendo em vista a reflexão e a autorreflexão dos sujeitos, a fim

aprender? Para que o estudante quer aprender? Qual é a intencionalidade que move o seu aprender? Desse modo, não me proponho a refletir sobre técnicas e metodologias que facilitem o ensino, por mais relevantes que sejam esses estudos, mas, antes, compreender como a prática do diálogo vivo pode contribuir para que os sujeitos promovam reflexões e autorreflexões acerca de suas próprias visões de mundo.

2.2 Objetivos

A partir da análise teórica elaborada acerca da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e da pedagogia hermenêutica desenvolvida por Hans-Georg Flickinger, investigo se as práticas efetivadas durante os Estágios Supervisionados em Filosofia podem ser consideradas estratégias de ensino e de aprendizagem fundamentadas no exercício prático do diálogo vivo. Intenciono, assim, compreender como uma práxis pedagógica hermenêutica (pedagogia hermenêutica) pode ser trabalhada em sala de aula, de modo que os educandos possam repensar seus pré-conceitos e pré-juízos que antecedem suas formas de pensar, ser e agir, por meio da experiência do diálogo vivo em sala de aula. Assim, procuro atender aos objetivos descritos a seguir.

2.2.1 Objetivo geral

- Compreender se o desenvolvimento do pensar crítico, a partir de uma pedagogia hermenêutica, pode contribuir para que os sujeitos reelaborem valores, crenças pessoais, pré-conceitos e pré-juízos, tendo em vista as implicações desses modos de pensar em questões éticas práticas (modos de ser e de agir), não apenas para o ensino de filosofia, mas para outras áreas do conhecimento.

de aprofundar a compreensão e a autocompreensão dos estudantes acerca de suas próprias visões de mundo, tendo suas vivências pessoais tematizadas por meio da problematização.

2.2.2 Objetivos específicos

- Investigar se a prática da pergunta e da resposta, de acordo com o diálogo vivo, pode estabelecer um jogo dialógico entre sujeitos, a partir do vínculo entre suas vivências e os temas contextualizados e problematizados em sala de aula, em busca de novas compreensões e significados.
- Analisar se o jogo dialógico pode ser considerado um caminho possível para a explicitação de pré-conceitos e pré-juízos, tanto do educador como dos educandos, acerca dos temas problematizados.
- Analisar se a experiência desenvolvida com os estudantes durante os Estágios Supervisionados, tendo em vista o desenvolvimento do pensar crítico, pode ser considerada uma práxis pedagógica hermenêutica.
- Propor estratégias de mediação voltadas ao desenvolvimento do pensar crítico, fundamentadas em práticas orientadas pelo diálogo vivo, como forma de contribuir para que os estudantes possam compreender as implicações éticas práticas decorrentes da reelaboração de valores, crenças pessoais, pré-conceitos e pré-juízos.

2.3 Análise dos resultados

Para elaborar a análise desta pesquisa, utilizarei o círculo hermenêutico procurando estabelecer um diálogo entre intérprete e a coisa mesma¹³ a ser interpretada – a experiência em sala de aula. Com objetivo de explicitar o sentido do

¹³ “Coisa mesma” assume o significado de unidade de sentido, de acordo com a hermenêutica filosófica de Gadamer, isto é, algo que precisa ser compreendido. O fundamental que procuro destacar é que o caminho de compreensão acerca da coisa mesma é o questionamento constantemente enviado ao *interrogado*, promovido pela dinâmica da pergunta hermenêutica. Gadamer explicita, em *Verdade e método I*, quando trata da primazia da pergunta na compreensão hermenêutica, que “só se chega a saber a coisa mesma quando se resolvem as instâncias contrárias e quando a vista perpassa os contra-argumentos na sua incorrectura” (GADAMER, 1999, p. 537). Gadamer refere-se à dialética da pergunta e da resposta, aspecto fundamental para a hermenêutica filosófica e para esta tese.

círculo hermenêutico como estrutura de compreensão¹⁴, cito esta passagem que, apesar de extensa, é esclarecedora¹⁵:

O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é nem objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão de um texto, não é um ato da subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Porém, essa nossa relação com a tradição, essa comunhão está submetida a um processo de contínua formação. Não se trata simplesmente de uma pressuposição, sob a qual nos encontramos sempre, porém nós mesmos vamos instaurando-a, na medida em que compreendemos, em que participamos do acontecer da tradição e continuamos determinando-o, assim, a partir de nós próprios. (GADAMER, 1999, p. 439-440).

De fato, por não ser um círculo vicioso fechado em si mesmo, a própria compreensão hermenêutica se alarga e se aprofunda a cada giro compreensivo, não em direção a uma verdade única e definitiva, mas como possibilidade de compreensão de novos sentidos, devido ao horizonte histórico e finito do intérprete. Como esclarece Custódio de Almeida (2002, p. 63), o círculo hermenêutico pode-se estabelecer em três momentos:

a caminhada fenomenológica inicia na *coisa* projetada (antecipada no projeto de compreensão), continua se processando a partir das mediações entre o projeto e a *coisa*, e termina quando se encontra a verdadeira possibilidade ou as verdadeiras possibilidades de interpretação a partir da convalidação do projeto na *coisa*. Houve aí um diálogo em que o intérprete põe em discussão seus pré-juízos – os juízos prévios que ele tinha sobre a *coisa* antes de conhecê-la – tendo, desse modo, ampliado seu horizonte de compreensão através da abertura efetivada.

Desse modo, tendo em vista os três momentos do círculo hermenêutico apresentados por Almeida (2002, p. 63), a “caminhada fenomenológica”¹⁶ do percurso metodológico desta tese está desenvolvida da seguinte maneira:

¹⁴ A relação entre o conceito de tradição e o movimento do intérprete, citado por Gadamer em relação ao círculo hermenêutico, é esclarecida por Linck, Camargo e Neubauer (2015, p. 285, grifo nosso): “A Gadamer é atribuída a tradição que reconhece a historicidade como um **estado de intencionalidade**, a qual orienta nossa interpretação nos horizontes de nossa (pré) compreensão. Assim, o legado da tradição vem a nós através da linguagem, cujo papel é central/primordial. Na teoria gadameriana, a tradição terá uma dimensão linguística e envolve a necessidade de compreender-se”.

¹⁵ Ressalto que nesta passagem específica de *Verdade e método I*, Gadamer (1999) analisa o processo de compreensão aplicado a textos, mas o filósofo entende o círculo hermenêutico em um sentido bem mais amplo, como estrutura de compreensão ontológica da realidade que vai além da experiência hermenêutica com textos, mas com a alteridade, com o outro, com o interlocutor do diálogo que se busca compreender.

¹⁶ A presença da fenomenologia aqui colocada não quer dizer que a utilizarei como método. Como explica Almeida (2002, p. 105): “Gadamer passou por Hegel, mas confessa que não ficou ileso. A hermenêutica carrega as intuições hegelianas da *universalidade* e da *historicidade* e assume o caminho da *Fenomenologia do Espírito*, com a via autêntica da *cientificidade* filosófica”.

- I. Primeiro momento: a situação hermenêutica do intérprete (início na *coisa* projetada) – esclareço minha situação hermenêutica, a partir de minha pré-estrutura de compreensão¹⁷ acerca desta pesquisa (*coisa* projetada) e busco compreender o sentido do *pensamento crítico* e do pensar crítico. Apresento reflexões sobre a possibilidade de desenvolver o pensar crítico por meio da estratégia da aula dialogada¹⁸, a partir de algumas experiências em sala de aula.
- II. Segundo momento: as mediações entre o projeto de compreensão e a experiência a ser interpretada (mediações entre o projeto e a *coisa*) – realizo as mediações entre o projeto e a coisa a ser interpretada, isto é, minha própria experiência docente enquanto sujeito autoimplicado¹⁹, tendo como base a interpretação das práticas em sala de aula e dos relatos diretos dos estudantes e de suas participações, ocorridas no período dos Estágios Supervisionados, registradas nos Relatórios de Estágio. Investigo se essas práticas podem estar relacionadas à proposta de uma pedagogia hermenêutica como estabelecida por Hans-Georg Flickinger, como possibilidade de desenvolvimento do pensar crítico em sala de aula, por meio do diálogo vivo. Ainda, analiso as reflexões acerca da concepção da sala de aula como “sala de espelhos”, de Donald Schön, e os estudos complementares da psicologia da cognição, de Jonathan Haidt e Daniel Willingham, além de outras reflexões necessárias quanto às incapacidades para o diálogo.

¹⁷ A pré-estrutura da compreensão aqui apresentada, como o primeiro momento metodológico desta tese, faz referência à hermenêutica da facticidade de Heidegger, que é assumida por Gadamer no desenvolvimento do círculo hermenêutico (ALMEIDA, 2002; ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000; CORETH, 1973; GADAMER, 1999, 2002e; GRONDIN, 1999; LAWN, 2007; ROHDEN, 2002; SILVA, 1992).

¹⁸ Neste momento, eu ainda não conhecia a perspectiva do diálogo vivo, trazida pela hermenêutica filosófica, como possibilidade de aplicação em sala de aula, de acordo com a pedagogia hermenêutica. Desse modo, considero essas primeiras experiências mediadas pela estratégia conhecida como aulas expositivas dialogadas.

¹⁹ Como Rohden (2002, p. 163) observa: “Do ponto de vista ontológico, com o círculo hermenêutico, toda compreensão é autocompreensão, todo autêntico ato filosófico é auto-implicativo [sic]”. Estar autoimplicado no processo de compreensão é uma das principais características do círculo hermenêutico e da hermenêutica filosófica que é assumida nesta tese. Desse modo, a dimensão de autoimplicação pode ser considerada, tanto na experiência vivenciada em sala de aula a partir da relação educador-educando quanto na própria experiência investigativa desta tese, um movimento dialético de compreensão e autocompreensão.

- III. Terceiro momento: a convalidação do projeto na coisa interpretada – o diálogo vivo e o pensar crítico em sala de aula (possibilidades de interpretação a partir da convalidação do projeto na *coisa*) – proponho possíveis linhas de atuação docente em sala de aula, baseadas no jogo do diálogo vivo de perguntas e respostas, tendo em vista o desenvolvimento do pensar crítico, a fim de que os estudantes possam compreender as implicações éticas práticas decorrentes da reelaboração de seus valores, crenças pessoais, pré-conceitos e pré-juízos.

2.4 Procedimentos éticos

O projeto foi encaminhado para a Comissão Científica da Escola de Humanidades de PUC-RS, que aprovou o projeto, sustentada na Resolução 51/2016, que estabelece a conduta ética na pesquisa das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, de modo que o presente projeto de pesquisa visa cumprir todos os preceitos éticos requeridos para a realização de estudos científicos com pessoas, tal como a privacidade de dados e confidencialidade das informações pessoais.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: AS TENDÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Durante o período do Estágio Supervisionado I (segundo semestre de 2018), intensifiquei os estudos sobre hermenêutica filosófica e pedagogia hermenêutica. No decorrer do Estágio Supervisionado II (primeiro semestre de 2019) e do Estágio Supervisionado III (segundo semestre de 2019), passei a perceber que havia duas tendências principais na área da pedagogia sobre o que significava o *pensamento crítico* e como desenvolvê-lo em sala de aula. Essa percepção decorria de pesquisas preliminares que eu vinha empreendendo sobre como o *pensamento crítico* era trabalhado na área da educação. Ao longo do período da docência, eu não tinha conseguido desenvolver um aprofundamento mais sistemático sobre esse aspecto, que pudesse ou não corroborar essa percepção. No entanto, com o final da Licenciatura, consegui me dedicar a essa análise.

Os resultados desse estudo representam o estado do conhecimento desta tese, pois corroboram a percepção que tive durante o período de docência. De acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 71):

a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/tese.

O estado do conhecimento²⁰ representa um levantamento teórico acerca do tema pesquisado, elaborado de forma consistente e de acordo com uma metodologia específica, que contribui para colocar os próprios pré-conceitos do pesquisador em causa, o que vai ao encontro da proposta desta tese.

O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar. E, para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento

²⁰ O estado do conhecimento apresentado nesta tese segue as etapas de desenvolvimento desse método: “O estado de conhecimento estrutura-se nas fases metodológicas a seguir especificadas: escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do *corpus* de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o *corpus* de análise; construção das categorias analíticas do *corpus*: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação” (MOROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021, p. 72).

deste cotidiano. A isso se denomina **o processo de ruptura com os seus pré-conceitos**. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 27, grifo nosso).

Buscando a “*ruptura*” com os meus pré-conceitos acerca das tendências para o desenvolvimento do *pensamento crítico*, elaborei o estado do conhecimento acerca deste tema, empreendendo uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), entre 14 de abril e 25 de maio de 2020, durante a disciplina Estado do Conhecimento da Dissertação-Tese, oferecida pela professora Marília Costa Morosini, no Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, no primeiro semestre de 2020. Utilizei como descritor desta pesquisa o termo “desenvolvimento do *pensamento crítico*”, pois este era o meu objetivo principal.

Utilizando apenas esse descritor, efetivei dez tipos de busca. Nas pesquisas, mantive o descritor e selecionei campos de busca distintos – primeiramente, com buscas simples e, posteriormente, com buscas avançadas. Optei por não utilizar datas definidas nos dez tipos de busca, para que os resultados fossem os mais abrangentes possíveis. Do mesmo modo, não defini a área de conhecimento nem o programa, para observar como os termos “*pensamento crítico*” e, mais especificamente, “desenvolvimento do *pensamento crítico*” estavam sendo trabalhados nas pesquisas de Mestrado e Doutorado no país. A seguir, apresento uma síntese das buscas de acordo com os critérios estabelecidos:

- a) Ao utilizar o descritor “desenvolvimento do *pensamento crítico*”, sem aspas, em todos os campos, os resultados não se mostraram significativos para os meus objetivos, com 2.332 resultados. Diversas ocorrências apresentaram a palavra “desenvolvimento”, “pensamento”, “crítico” e “crítica” de forma separada ou relacionada com outras construções frasais que não tinham relação com meus objetivos.
- b) Ao utilizar o descritor “desenvolvimento do *pensamento crítico*”, utilizando aspas, em todos os campos, os resultados se mostram mais significativos para os meus objetivos, com 114 resultados. Diversas teses e dissertações apresentaram no título ou no resumo a construção completa “desenvolvimento do *pensamento crítico*”.

- c) Ao utilizar o descritor “desenvolvimento do *pensamento crítico*”, utilizando aspas, definindo o campo título, os resultados também se mostraram mais significativos para os meus objetivos, com nove resultados.

Assim, decidi utilizar o tipo de busca “b” (descritor “desenvolvimento do *pensamento crítico*”, com aspas, em todos os campos) e o tipo de busca “c” (descritor “desenvolvimento do *pensamento crítico*”, com aspas, definindo o campo título). Defini como período de pesquisa os anos mais recentes de defesa das teses e dissertações. Assim, assumi os tipos de busca “b” e “c”, definindo os anos de 2018 a 2019, a fim de apresentar os resultados mais abrangentes e atuais possíveis em relação às concepções acerca do *pensamento crítico* e como desenvolvê-lo. Após realizar a pesquisa a partir dos critérios apresentados, obtive no período analisado oito resultados: três dissertações e uma tese em 2018 e duas dissertações e duas teses em 2019. Não busquei analisar a frequência de trabalhos por área, por ano, nem por instituições, pois não são esses meus interesses. A minha intenção foi saber como os pesquisadores definem o que é *pensamento crítico* e como desenvolvê-lo. Os resultados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Corpus de análise

Ano	Título	Nível
2019	A relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino profissional como condição para emancipação	D
2019	Estudo de caso em aulas de ciências: contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação básica	D
2019	A construção de vivências como uma metodologia de ensino de ciências	T
2019	Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna	T
2018	Indo além da natureza da ciência: o filosofar sobre a química por meio da ética química	T
2018	Ensino de ecologia em uma perspectiva crítica: o desaparecimento de abelhas como estudo de caso socioambiental no ensino médio	D
2018	Formação do fisioterapeuta como profissional crítico e reflexivo na perspectiva dos docentes	D
2018	Sensibilizando o olhar docente através de estratégias dialógicas problematizadoras na formação inicial em química	D

Fonte: elaborado pelo autor.

Com a análise do *corpus*, pude constatar uma tendência nas pesquisas, independentemente do nível (tese ou dissertação) e da área de pesquisa, que refletia diretamente meu interesse. Os pesquisadores compreendiam o significado do que seria *pensamento crítico* de maneira bem específica. Em linhas gerais, ora o *pensamento crítico* estava associado ao desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores do raciocínio lógico-formal, ora o *pensamento crítico* era o resultado de um processo de tomada de consciência do sujeito que o libertaria da visão do senso comum. Constatei, assim, que havia duas propostas bem delimitadas para desenvolver o *pensamento crítico* por meio dos processos de ensino e de aprendizagem. Alguns pesquisadores propuseram que o *pensamento crítico* fosse desenvolvido por meio da crítica ao pensamento do senso comum, tipo de pensamento definido como forma de pensar do *status quo*. Essa forma de pensar (senso comum) mantinha, segundo essas pesquisas, as condições socioeconômicas da população limitadas ao controle do capitalismo e aos sistemas de opressão de classe, entre outras formas de dominação. Outros pesquisadores compreenderam que o *pensamento crítico* permitiria aos estudantes adaptarem-se a um mundo em constante transformação, a fim de solucionar problemas (*Problem Based Learning*) e tomar decisões em cenários complexos e diversos. Com base em taxonomias, testes psicométricos, variações de indicadores e aplicação de questionários, tendo em vista o atingimento de metas e escores classificatórios, esse segundo tipo de pesquisa procurava medir e avaliar se o estudante teria desenvolvido a capacidade analítica e o raciocínio lógico-argumentativo. A partir dessa primeira aproximação, decidi incluir na bibliografia sistematizada referente ao *corpus* de análise, o campo de pressupostos teóricos, além dos campos relativos ao ano de defesa, tipo de pesquisa, objetivos, metodologia, instrumentos, programa, resultados e assuntos. Esse novo campo me permitiu perceber uma relação causal entre os pressupostos teóricos e a forma de compreensão do que viria a ser *pensamento crítico* e como desenvolvê-lo, por meio de processos de ensino e de aprendizagem. Foi a partir desse entendimento que pude definir três categorias de análise, estabelecendo o seguinte quadro compreensivo (Quadro 2).

Quadro 2 – Quadro compreensivo das categorias de análise

Categoria 1 - Abordagens e pressupostos teóricos	Categoria 2 - Concepções sobre o que é <i>pensamento crítico</i>	Categoria 3 - Concepções sobre como desenvolver o <i>pensamento crítico</i> e seus objetivos
Tipo A: Emancipadora e Libertária	<i>Pensamento crítico</i> é: a capacidade de o sujeito intervir na realidade a partir da crítica ao senso comum, a fim de se construir como um sujeito emancipado, consciente, autônomo, livre, responsável e solidário.	Deve-se: desenvolver uma crítica ao “sistema” e educar os estudantes para que eles tenham a capacidade de desenvolver a consciência de sujeitos emancipados e autônomos, a partir da crítica 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).
Tipo B: Cognitivista e Racionalista	<i>Pensamento crítico</i> é: a capacidade de o indivíduo solucionar problemas, elaborar argumentações lógicas e consistentes, tomar decisões corretas e coerentes a partir da análise de cenários complexos.	Deve-se: desenvolver a capacidade de superar desafios e educar os estudantes para que tenham a capacidade de elaborar argumentos e participar de debates por meio do raciocínio lógico e da análise de cenários complexos, a fim de que eles tomem as melhores decisões e superem os constantes e novos desafios de um mundo altamente complexo e em constante transformação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Além desses resultados, analisei um artigo que não fez parte do estado de conhecimento desta tese, *Bases teóricas de pensamento crítico na enfermagem ibero-americana: revisão integrativa da literatura* (CEOLIN *et al.*, 2017), que buscou identificar as bases teóricas que fundamentam os conceitos de *pensamento crítico* na enfermagem ibero-americana nos últimos 10 anos, cuja pesquisa foi realizada nas bases de dados PubMed, CUIDEN e SciELO, entre 2006 e 2015. Apresentarei, de forma sintética, as semelhanças dos resultados desse amplo estudo com o estado do conhecimento desenvolvido nesta tese. Das 1.654 publicações identificadas pelo estudo, foram analisadas 32 publicações que estavam de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Os autores do estudo dividiram os resultados também em dois grupos, a partir da seleção de pensadores que orientaram as bases teóricas das publicações. O grupo A do estudo compreende o *pensamento crítico* como

[...] uma habilidade para o raciocínio clínico, que está presente em diversas ações e decisões assistenciais em enfermagem: no diagnóstico dos

fenômenos, na escolha de intervenções apropriadas e na avaliação dos resultados obtidos. (CEOLIN *et al.*, 2017, p. 11).

Já o grupo B busca construir, segundo os autores da pesquisa, o *pensamento crítico* a partir dos seguintes pressupostos:

As definições de pensamento reflexivo, prática reflexiva, consciência crítica, autonomia e ação comunicativa sustentam o conceito de PC [pensamento crítico] como um processo cooperativo de disposição para o entendimento mútuo entre as pessoas. O propósito deste processo é o desenvolvimento da consciência crítica e o exercício da autonomia do cidadão. (CEOLIN *et al.*, 2017, p. 11).

Como é possível observar, os resultados do grupo A têm semelhança com o grupo B do meu estado do conhecimento, enquanto o grupo B do estudo citado têm semelhança com o grupo A do estado do conhecimento aqui apresentado. Em outras palavras, de acordo com essa ampla pesquisa que cobriu 10 anos de produção científica e acadêmica dos países ibero-americanos na área da enfermagem, enquanto um grupo identificado de pesquisas compreende que o *pensamento crítico* deve ter o foco na solução de problemas e na avaliação de resultados, isto é, uma visão mais racionalista e científica, com o objetivo de tomada de decisões no enfrentamento de problemas práticos²¹ (semelhante ao grupo B do meu estado do conhecimento), o outro grupo procura desenvolver o pensamento crítico a partir da consciência crítica e da autonomia²² que, nesse caso, é semelhante ao grupo A do meu estado do conhecimento – abordagem emancipadora e libertária. Portanto, apesar das diferenças de campo de análise e de pesquisa entre o estado do conhecimento aqui apresentado e esse amplo estudo²³, os resultados convergem, em linhas gerais. Essa convergência corrobora minha análise: que há dois grupos

²¹ Os principais autores deste tipo de abordagem são, por ordem: Alfaro-Lefreve (13%), Scheffer e Rubinfeld (13%), Peter Facione (11%) e Richard Paul (9%) (CEOLIN *et al.*, 2017).

²² Os principais autores deste tipo de abordagem são, por ordem: Donald Schön (18%), John Dewey (13%), Jürgen Habermas (9%) e Paulo Freire (7%) (CEOLIN *et al.*, 2017). Os autores do estudo constataam que Paulo Freire é “[...] muito influente na enfermagem ibero-americana” (CEOLIN *et al.*, 2017, p. 6) e ainda “Paulo Freire é considerado uma base teórica e pedagógica de ensino [...] Freire não define PC [*pensamento crítico*], mas tece um referencial que o fundamenta” (CEOLIN *et al.*, 2017, p. 9).

²³ Ressalto que os autores concluem a pesquisa escolhendo uma corrente de pensamento específica para o desenvolvimento do *pensamento crítico* na área da enfermagem: “O desafio para o futuro da pesquisa sobre PC [*pensamento crítico*] em enfermagem encontra-se em adotar, de forma majoritária, um paradigma que sirva de base para formular uma definição universal do conceito e estratégias de ensino decorrentes. Considerando que o sujeito do cuidado de enfermagem é o ser humano inserido em um contexto sociocultural e histórico, a orientação deste estudo é de incluir a perspectiva do grupo B – Dewey, Schön, Freire e Habermas – no currículo e na prática de enfermagem, pois estes pensadores tecem uma rede de conceitos e um marco teórico dinâmico em relação ao PC” (CEOLIN *et al.*, 2017, p. 11).

delimitados que compreendem de forma distinta o que é *pensamento crítico*, como desenvolvê-lo e quais devem ser seus objetivos, a partir de abordagens e pressupostos teóricos distintos. Como percebo, há duas linhas bem definidas que buscam responder a essas questões:

- Linha emancipadora e libertária: construída a partir das abordagens do materialismo histórico-dialético, da teoria crítica e da pedagogia histórico-crítica (pedagogia da autonomia e do oprimido).
- Linha cognitivista e racionalista: construída a partir das abordagens da psicologia cognitiva, da lógica e da teoria da argumentação.

Conhecer o cenário das pesquisas nacionais sobre o desenvolvimento do *pensamento crítico* foi importante, pois consegui compreender a existência dessas duas tendências. Uma delas afirma que o *pensamento crítico* está associado ao desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores do raciocínio lógico-formal, que permitem aos estudantes adaptarem-se a um mundo em constante transformação a fim de que consigam solucionar problemas e tomar decisões em cenários complexos e diversos – abordagem cognitivista e racionalista. A outra sustenta que o *pensamento crítico* é resultado de um processo de tomada de consciência do sujeito que o liberta da visão do senso comum acerca da realidade, compreendida como a visão de mundo do *status quo*, permitindo que as pessoas se tornem mais autônomas e solidárias em um mundo organizado por interesses de classe e de exercício de poder sobre as parcelas mais frágeis da sociedade – abordagem emancipadora e libertária.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta tese perpassa as áreas da educação, da psicologia cognitiva e da filosofia, em especial da hermenêutica filosófica. Entendo que, ao trabalhar com teorias dessas áreas, que são aprofundadas ao longo desta tese, posso elaborar uma visão mais abrangente acerca das relações que se estabelecem entre o ensino e a aprendizagem. Ressalto que a proposta de levar aspectos da hermenêutica filosófica para a sala de aula diz respeito a sua possibilidade de aplicação, não como método ou técnica, mas como uma estrutura de compreensão. Em outras palavras:

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. (PEREIRA, 2015, p. 40).

De fato, o processo de compreensão de si e do outro altera nossa forma de interpretar e intervir na realidade por meio da linguagem que, no caso do diálogo vivo, é exercida por seus interlocutores de forma efetivamente prática. Pereira (2015) relaciona a hermenêutica filosófica à filosofia prática, ressaltando o sentido da aplicação da hermenêutica filosófica para Gadamer:

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. (PEREIRA, 2015, p. 40).

Nesse sentido, o diálogo vivo pode ser uma possibilidade concreta de aplicação prática da experiência hermenêutica de compreensão, em seu sentido histórico e linguístico. Como Maria Luísa Portocarrero Silva (1995) observa, a experiência hermenêutica em seu sentido de aplicação concerne e afeta o sujeito concreto na relação com o outro. “É sempre a experiência de alguém concreto, pessoal e singular; de alguém que faz experiências porque é capaz de sair de si, encontrar o Outro (diferença), ser por ele afectado [sic], e por isso se espantar” (SILVA, 1995, p. 315). De fato, estar disposto a afetar e ser afetado pelo outro diz respeito à experiência decorrente do processo de compreensão do outro e de si mesmo. “É antes de mais, um acontecimento vivido que pressupõe as expectativas de um ser de carne e osso,

na sua vivida relação linguística com os outros, num espaço e num tempo determinados” (SILVA, 1995, p. 315).

Compreendo, assim, que a proposta de uma pedagogia hermenêutica contextualizada no espaço-tempo da sala de aula contribui para a construção de uma experiência vivencial significativa para os interlocutores do diálogo. Mas qual seria o sentido dessa vivência? Neubauer (2015) explicita, em *A noção de experiência vivencial significativa em Hans-Georg Gadamer*, o significado deste termo: “O uso geral da palavra *Erlebnis* [vivência] possui o caráter de ligação imediata com a vida no reconhecimento do exercício da existência e no fortalecimento da constituição do ser finito e histórico” (NEUBAUER, 2015, p. 15). Por isso, em relação ao “horizonte do mundo da vida”, o sujeito está “[...] passível a reformulações, de maneira que não se vivencia algo por meio do legado de uma tradição que nos é imposta, mas, sim, num movimento de plasticidade e sensibilidade para consigo e para o mundo” (NEUBAUER, 2015, p. 15). A autora ainda sustenta que

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. (NEUBAUER, 2015, p. 12, grifo nosso).

No processo do diálogo vivo, os movimentos de reconhecimento e de suspensão dizem respeito a reconhecer e suspender **pré-juízos e pré-conceitos** que estruturam nossa compreensão no encontro com o factual e de se abrir à alteridade com a disposição de escutar o outro, partindo do princípio de que o outro pode ter razão.

A experiência será reconhecida como acontecimento, implicada diretamente ao **reconhecimento e suspensão de nossos preconceitos**, os quais se formam a partir de nossa condição humana histórica e finita. Em outras palavras, o acontecimento de uma experiência estará implicado na curiosidade, ou seja, no que desejamos saber, ou melhor, é a partir do querer da pré-compreensão que direcionamos nossas perguntas. (NEUBAUER, 2015, p. 100, grifo nosso).

Portanto, como a vivência tem caráter factual, produtivo, dinâmico e ativo, ao vinculá-la a situações do cotidiano, problematiza-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 vivo com o outro. Educador e educandos podem, assim, se envolver em um processo de compreensão

e autocompreensão acerca de seus próprios pré-conceitos²⁴ e pré-juízos²⁵ sobre os temas propostos em aula, que são evocados, suscitados e contextualizados durante o diálogo vivo. O ato de compreender assume, desse modo, uma dimensão mais ampla do que o desenvolvimento de capacidades que são trabalhadas em sala de aula por meio do ensino de conteúdos. Como Gadamer (1983, p. 76) destaca:

A compreensão é algo mais que a aplicação artificial de uma capacidade. É sempre também o atingimento de uma autocompreensão mais ampla e profunda. Mas isto significa que a hermenêutica é filosofia e, enquanto filosofia, filosofia prática.

Por isso, uma práxis pedagógica vivenciada hermenêuticamente pode articular a dimensão prática da reflexão e autorreflexão à práxis pedagógica, permitindo que haja uma relação de escuta e compreensão entre educador e educando a partir da interação dialógica. Em *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (2010), Flickinger observa como a pedagogia hermenêutica se estabelece entre docente e estudante: “O diálogo vivo traz de volta o ouvido como fonte autêntica de nosso conhecimento, fato este que não pode ser subestimado na relação mestre e educando” (FLICKINGER, 2010, p. 43). Paviani (2016), ao analisar os elementos filosóficos da pedagogia hermenêutica proposta por Flickinger, enfatiza que esse tipo de diálogo tem algumas características específicas:

A hermenêutica pode ser considerada um modo básico de conhecer, ao lado da analítica e da dialética, que enfatiza a linguagem, não a esse ou aquele tipo de linguagem, mas a linguagem em forma de diálogo. Não é suficiente a troca de ideias ou de emoções. Trata-se do diálogo essencializado pela **disposição de ouvir o outro**, uma vez que somente ouvir o outro permite a compreensão hermenêutica. Não a compreensão como ato cognitivo, porém a compreensão como ato, ao mesmo tempo, afetivo e cognitivo. (PAVIANI, 2016, p. 47-48, grifo nosso).

²⁴ Maria Luísa Portocarrero Silva explica que “o preconceito em Gadamer tem um sentido eminentemente crítico, dialógico e inovador [...] os preconceitos da razão humana histórica têm um **carácter dialógico, provisório e processual** – e não um conteúdo definitivo” (SILVA, 2009b, documento *on-line*, grifo nosso). Desse modo, nesta tese, assumo a compreensão de Gadamer em relação a esse conceito, mas utilizo hífen, grafando “pré-conceito”, para diferenciar de um atitude reprovável e pejorativa, como em “preconceito de raça”, “preconceito de gênero”, etc.

²⁵ Utilizo também o termo “pré-juízo”, grafado com hífen, para diferenciar da ideia corrente de perda, dano ou desvantagem. Assim, além de “pré-conceito”, empregarei “pré-juízo” como instâncias prévias do ato de conceituar e de ajuizar, respectivamente. Desse modo, entendo que tanto os “pré-conceitos” como os “pré-juízos” fazem parte da pré-estrutura da compreensão do sujeito. 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”.

É importante ressaltar que a prática de associar novos conteúdos à realidade dos estudantes e trabalhar com seus conhecimentos prévios não é nenhuma novidade²⁶. Docentes nos mais diversos níveis e modalidades de ensino trabalham desse modo para que os estudantes aprendam novos conhecimentos de forma mais significativa, a partir do que eles já sabem e conhecem. Todavia, a diferença da proposta aqui apresentada não é facilitar o aprendizado de novos conteúdos que, até então, eram desconhecidos; mas, sustentar que o diálogo vivo pode permitir que o sujeito problematize suas próprias visões de mundo, seus modos de ser, pensar e agir consigo mesmo e com o outro, de modo a ampliar seu horizonte compreensivo.

Com efeito, o que busquei em sala de aula não foi, especificamente, o ensino da filosofia, mas a problematização²⁷ de temas que tivessem eco nas vivências dos estudantes, a fim de que desenvolvessem um processo de reflexão e autorreflexão acerca de seus modos de ser, pensar e agir em sociedade. O conteúdo filosófico não foi abordado em sala de aula como fim em si mesmo, mas como meio, isto é, como contextualização e pano de fundo para que as problematizações suscitassem as vivências pessoais significativas dos educandos no desenvolvimento do diálogo.

Refletindo sobre a afirmação de Gadamer (2011, p. 92, tradução nossa), “que só se pode aprender através do diálogo”, Gil Ferreira observa:

o que irá definitivamente ajudar quem aprende a ampliar seus horizontes são as situações em que ele se verá obrigado a **pôr em jogo seus próprios preconceitos**, questionando sua legitimidade e buscando alternativas a eles. É nessas situações em que podemos considerar que há efetivamente um aprendizado. Para o pensamento hermenêutico de Gadamer, devemos perceber aqui o papel fundamental representado pelo **diálogo**, uma vez que, somente através dele, é possível a aprendizagem. (FERREIRA, 2020, p. 79, grifo nosso).

²⁶ Trabalhar em sala de aula com a realidade sociocultural dos estudantes e com seus conhecimentos prévios faz parte de teorias e práticas educacionais já estabelecidas, especialmente por Vygotsky (1989, 2003), Ausubel (2003) e Ausubel, Novak e Hanesian (1980). Esses autores me fizeram pensar que haveria possibilidades de ensino e de aprendizagem que fossem além do mero ensino conteudístico e de práticas descompromissadas com o aprendizado do estudante. Em outras palavras, possibilidades que pudessem ampliar a relação entre educando e educador para além do formalismo do ensinar, de modo que o aprender significativo tivesse sentido para o educando e fosse uma preocupação central para o educador.

²⁷ A noção de problematização aparece em vários autores e teorias em relação às práticas desenvolvidas em sala de aula, como explicam Zanotto e De Rose (2003). Como meu foco não é trabalhar a problematização como um método, mas desenvolver o pensar crítico por meio do diálogo vivo, a noção de problematização que sustento é a ação de compreender “[...] qualquer situação que inclua a possibilidade de uma alternativa” (ABBAGNANO, 1988, p. 796). Abbagnano refere-se, nessa definição, ao significado de problema, que não tem necessariamente o caráter subjetivo e não é redutível à dúvida: “Trata-se mais do caráter de uma situação que não tem um significado único ou que inclui alternativas de qualquer espécie” (ABBAGNANO, 1988, p. 796). Portanto, submeto a noção de problema aqui apresentada à atividade do sujeito que busca investigar uma situação por diversos ângulos de compreensão como alternativas possíveis.

Desse modo, entendo que além de trazer novos conhecimentos para a sala de aula, o jogo dialógico de perguntas e respostas permite que os próprios estudantes questionem seus pré-conceitos e pré-juízos, enfatizando, assim, “a condição dialógica do pensar humano, a sua natureza questionante fundamental” (SILVA, 2009b, documento *on-line*). Para esclarecer esse aspecto, cito uma passagem de Silva, que analisa a importância da reavaliação dos pré-conceitos, por meio da experiência da compreensão em Gadamer.

Pensar a partir de preconceitos significa reconhecer que na abertura do homem à verdade reside simultaneamente a possibilidade do erro ou mal-entendido. Por isso, a compreensão humana parte sempre de conceitos prévios, que devem explicitar-se e, se não se confirmarem, devem ser substituídos por outros mais adequados. (SILVA, 2009b, documento *on-line*).

Partindo dessa possibilidade, os diálogos com os estudantes são encaminhados durante as aulas, enfatizando-se o caráter de falibilidade de todos nós e a necessidade de explicitarmos nossos próprios pré-conceitos e pré-juízos²⁸ acerca dos temas tratados, para que possamos reavaliá-los. Assumir essa perspectiva tem um caráter efetivamente crítico e autocrítico, pois:

A verdade dos preconceitos exige o seu exercício dialético [sic] num aprofundamento da relação, que todos somos e nenhum pode possuir por si só. É fundamentalmente dialógica, isto é, uma práxis de ordem comunicativa na qual cada um se expõe ao outro, oferecendo-lhe, por sua vez, **a possibilidade de se expor e transformar**. (SILVA, 2009b, documento *on-line*, grifo nosso).

Considerando a relevância de tais reflexões para a práxis pedagógica, acompanho a proposta de Flickinger, em “pôr em relevo a fertilidade da hermenêutica gadameriana para a atuação pedagógica concreta” (FLICKINGER, 2014, p. 65). Uma atuação pedagógica que tenha em sua base o diálogo vivo e as implicações ético-morais dos processos pedagógicos e da fundamentação do espírito crítico (FLICKINGER, 2000, 2003, 2010, 2014), envolvendo tanto educandos como

²⁸ Para deixar explícita minha intenção com o emprego dos termos pré-conceito e pré-juízo nesta tese, recorro a Lawn (2007, p. 58): “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”. Ainda de acordo com o autor, “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, grifo nosso).

educadores. Isso porque, como o diálogo vivo não é uma técnica de enunciação e inquirição, mas uma troca constante de compreensões e autocompreensões acerca do que está sendo *jogado* no diálogo, o docente também se expõe ao jogo livre das perguntas e respostas de forma séria e ética. De acordo com Flickinger (2003, p. 47), “somente tomando a sério os argumentos do outro é possível tornar transparente, para nós mesmos, a nossa própria posição”. Os envolvidos se responsabilizam perante si e perante o outro em responder aos questionamentos que são apresentados:

a pedagogia hermenêutica cria as condições de desenvolvimento de uma aprendizagem maiêutica, de tipo socrático, como a demonstrada, por Platão, nos diálogos. A **experiência de um diálogo vivo** sempre é reveladora de sentidos. Professor e aluno são conduzidos por um processo de reflexão, de perguntas e respostas, de descoberta permanente e não de transferência de um saber pronto. (PAVIANI, 2016, p. 51, grifo nosso).

A responsabilização pela resposta implica uma atitude ética, tanto dos estudantes como do docente, em relação à busca pelo saber, pois somos conduzidos pela descoberta constante, movida pela reflexão e pela autorreflexão instaurada pela pergunta. Um processo de questionamento e autoquestionamento que estabelece a relação entre as dimensões ontológica, epistemológica e ética, como explicita Paviani (2016) ao enfatizar as características hermenêuticas inerentes ao diálogo vivo:

Essas características hermenêuticas desembocam necessariamente num processo educacional de efetivação ética, pois o respeito pelo outro, pelo diferente, a responsabilidade de quem pergunta ou de quem responde e de quem concorda e de quem discorda requerem postura ética-moral. Desse modo, a autonomia da razão e os pressupostos epistemológicos estão submetidos aos padrões das relações éticas, que estão na base de toda e qualquer postura pedagógica. (PAVIANI, 2016, p. 51).

A prática do diálogo vivo revela-se, pois, como condição de possibilidade para que se possa estabelecer um “processo educacional de efetivação ética” (PAVIANI, 2016, p. 51). Percebi esse processo em movimento quando dialogamos em sala de aula à luz da problematização lançada em direção a nossas próprias compreensões sobre os assuntos tratados. Compreendemos e interpretamos nossas vivências cotidianas a partir de uma relação dialógica viva. Assim, entendo que, ao suscitar as vivências pessoais dos estudantes, a fim de tecer vínculos entre elas e as problematizações acerca dos temas tratados, participamos de uma experiência hermenêutica em sala de aula, enquanto algo único e, por isso, constituinte de novos

sentidos²⁹, que trazem novas formas de pensar (pensar crítico) acerca de valores, crenças e visões de mundo. Por isso, trabalhar com a dimensão da experiência estabelecida pela hermenêutica filosófica em sala de aula permite a participação ativa do sujeito, ao se integrar compreensão e experiência rumo a um conhecimento prático. Nesse sentido, Lawn e Keane (2011, p. 47, tradução nossa) esclarecem:

A teoria hermenêutica da experiência é exposta em *Verdade e método* juntamente com a noção de compreensão (*Verstehen*), destacando a maneira pela qual a experiência e a compreensão estão sempre conectadas, e como o conhecimento prático é adquirido por evidência direta daqueles que tiveram experiência. Ou seja, elas estão conectadas na medida em que exigem participação ativa e, neste contexto, a experiência assume um significado cognitivo e concreto, que não é simplesmente epistemológico nem intelectual, mas sim prático.

A dimensão prática conecta, assim, a experiência e a compreensão, de modo que é possível pensar em um conhecimento prático, um conhecer não meramente teorizante, mas que se efetive na vida dos sujeitos.

O uso da categoria aristotélica de práxis, de fato, anda de mãos dadas com a retomada das categorias de facticidade e mundo da vida – extraídas de Heidegger inicial e Husserl tardio – e, a esse respeito, toda forma de experiência hermenêutica é de alguma maneira uma forma de conhecimento prático. (LAWN; KEANE, 2011, p. 47, tradução nossa).

Para explicitar o sentido da experiência hermenêutica a ser efetivada em sala de aula, refiro-me a Lawn (2007), quando ele analisa o sentido de verdade como experiência em Gadamer, fazendo 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).

²⁹ De acordo com determinadas linhas teóricas e autores, há diferenças entre os termos sentido e significado. Utilizarei a interpretação de Gadamer, que entende ambos os conceitos de forma indistinta. Como esclarecem Lawn e Keane (2011, p. 78, tradução nossa), a distinção desses termos “na obra de Gadamer é borrada, pois os dois são intercambiáveis”. Para exemplificar essa indistinção, cito uma passagem de Neubauer (2015, p. 9), na qual a autora diz que, para Gadamer, “falar de experiência significativa implica estar comprometido com a experiência de sentido para com a própria existência, a qual é significativa, antes de tudo, quando compreende e expressa o sentido de vida humana considerada como vida boa”.

Tendo em vista a articulação entre o sentido de experiência (*Erfahrung*), em sua dimensão hermenêutica, e as vivências³⁰ (*Erlebnis*), busquei desenvolver em sala de aula, com os estudantes, novos sentidos sobre a realidade que nos cerca e traz novas circunstâncias com as quais devemos lidar diariamente. Como observa Neubauer (2015), a ideia de vivência denota o que é factual, tem imediatez e significabilidade como unidades de sentido, enquanto a noção de experiência permite que nós nos modifiquemos:

O acontecimento factual é a abertura para uma realização dialética de uma experiência da qual **podemos sair modificados**. A possibilidade de o ser humano encontrar-se e reinventar-se possui correferência com o que constitui a noção de jogo como experiência hermenêutica da facticidade. (NEUBAUER, 2015, p. 142, grifo nosso).

Assim, é na elaboração das experiências vivenciais “que se estrutura a interpretação e se direciona **o modo de agir** do próprio ser” (NEUBAUER, 2015, p. 12, grifo nosso). Portanto, ambas as dimensões, vivências e experiências, são diferentes entre si e ontologicamente significativas para o sujeito, mas “não podem ser compreendidas como se uma subordinasse à função da outra” (NEUBAUER, 2015, p. 142). Durante os diálogos, busca-se 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.

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. 111).

Nessa linha de compreensão, acredito que o diálogo vivo permite que haja um encontro com o acontecer da realidade compartilhado entre educador e educandos, como um processo aberto a significações. Esse caráter de abertura assumido em sala de aula permite aos estudantes perceberem novos ângulos interpretativos acerca dos

³⁰ “A vivência é o acontecimento necessário, primordial, para que a experiência seja significativa. Ela acontece em um jogo hermenêutico de fusão de horizontes sem que nenhum horizonte predomine sobre o outro. Nesse movimento circular de igualdade, estabelece-se uma relação de entendimento nos alicerces da compreensão” (NEUBAUER, 2015, p. 33). Horizonte de compreensão e fusão de horizontes (*Horizontverschmelzung*) de compreensão são aspectos fundamentais na hermenêutica filosófica de Gadamer e dizem respeito à aproximação entre os horizontes históricos e linguísticos dos sujeitos. Ressalto que Gadamer não restringe a dimensão prática desses conceitos aos processos de compreensão que se estabelecem entre intérprete e texto, mas a amplia para as relações intersubjetivas que não prescindem de uma postura ética dos envolvidos nessas relações. Nesse sentido, a fusão de horizontes de compreensão a partir do diálogo vivo pode estabelecer-se na relação intersubjetiva entre docente e estudantes no espaço-tempo da sala de aula.

temas que estão sendo contextualizados por meio do diálogo. Entendo que essa *descoberta* é possível porque os educandos experimentam um processo de aprendizado em seu sentido hermenêutico. Ao se dizer, “Eu ainda não tinha visto por esse lado”, o interlocutor enuncia sua admiração de quem vivencia o sentido de uma experiência hermenêutica de abertura, que diz respeito a sua própria compreensão. Enunciações como essa não têm o mesmo valor de uma afirmação como “agora entendi”, mas, sim, que “entendi de forma diferente”. Percebe-se, em tais situações, a transformação pela qual o sujeito passa durante a práxis do diálogo vivo, em relação a sua própria forma de pensar e, conseqüentemente, de ser e agir.

Portanto, a experiência ambientada em sala de aula em seu sentido hermenêutico não deve se ater a processos transmissivos de conhecimentos teóricos, pois o conhecimento por si só não torna o ser humano experiente, visto que não permite que o sujeito saiba lidar com sua vida enquanto abertura para o imprevisível. Ao passar pela experiência do conhecimento em seu sentido prático, o sujeito passa a viver a dimensão do pensar crítico como processo de abertura ao novo e, por isso, não se torna dogmático, preso a verdades rígidas e absolutas. O pensar crítico, assim, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e não dogmáticos em relação a suas formas de pensar e de se relacionar com a alteridade. Essa maneira de perceber-se e de perceber o outro e a realidade diz respeito à formação humana do sujeito em um sentido mais abrangente, diametralmente oposta a uma educação restrita ao domínio cognitivo de conteúdos ou uma valorização excessiva de saberes científicos e instrumentais³¹.

Entendo, pois, que o caminhar na direção do pensar crítico contribui para evitar a construção de visões de mundo dogmáticas que sejam refratárias a críticas externas e autocríticas, o que inviabiliza o diálogo entre os sujeitos. Gadamer³² (2002a, p. 250) ilustra essa *incapacidade para o diálogo* entre as pessoas no espaço social:

Dizemos: “com você não se pode conversar”. E o outro tem a sensação ou a experiência de não ser compreendido. Isso faz com que a pessoa emudeça de antemão ou tranque os lábios, amargurada. Nesse sentido, “incapacidade para dialogar”, é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se

³¹ Nesse sentido, Zatti e Pagotto-Euzebio (2022) fazem referência a Gadamer, ao tratar da “*Bildung* moderna” (p. 84) que põe em relevo uma formação não restrita à dimensão científica e instrumental para pensar “a fecundidade da *Bildung* para a educação na atualidade” (p. 95). Nessa linha de compreensão, de acordo com Gadamer (1999, p. 50), “o resultado da formação não se produz como o resultado de uma finalidade técnica, mas nasce de um processo interno de constituição, por isso permanece em constante evolução e aperfeiçoamento”.

³² Originalmente publicado em 1972.

presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre a própria incapacidade.

Partindo dessa provocação de Gadamer, questiono-me sobre o que significaria desistirmos do diálogo. Haveria possibilidades de diálogo com pessoas envolvidas em visões de mundo rígidas e refratárias à autocrítica? Para questionamentos como esses, reconheço que não há respostas simples nem definitivas. Entendo que não basta desenvolver um *pensamento crítico* como forma de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes por meio de abordagens cognitivistas e racionalistas, ou emancipadoras e libertárias, se partimos de concepções já pré-estabelecidas sobre o mundo. Isso porque, por mais valorosos que sejam nossos princípios, o mundo está sempre em transformação, aberto ao imprevisível e ao inesperado. *Nossas respostas* aos questionamentos que fazemos à realidade não são determinações fixas e imutáveis, como verdades últimas sobre o mundo, pelo simples fato de que essas respostas não são estritamente *nossas*, mas decorrem de uma realidade que não controlamos, pois, como somos finitos e limitados, nosso conhecimento é provisório e incompleto.

Nesse sentido, conforme Gadamer observa, para perguntar devemos ter consciência de que não sabemos e, ainda, como a maiêutica socrática enfatiza, tão cara à hermenêutica filosófica, “a famosa *docta ignorantia* socrática” (GADAMER, 1999, p. 534), devemos saber que não sabemos. Portanto, como endereçar perguntas a um mundo que já pré-figuramos e determinamos, com sendo desta ou daquela forma, visto que a realidade está em constante mudança? Quando definimos a *verdade* sobre a realidade, interrompemos a busca por entender o que nos cerca e colocamos um ponto final em um processo que é efetivamente contínuo. Assim, tendemos a trazer tudo o que aparece ao nosso dispor para corroborar e justificar o que já definimos como sendo a interpretação *correta* da realidade. Não estamos de posse da *verdade*, porque as verdades são provisórias e mutáveis e não há como ter posse sobre elas. Isso não quer dizer que devemos, necessariamente, nos adaptar a visões de mundo decorrentes da contínua transformação da realidade apenas pelo fato de elas existirem, mas, antes, que é necessário desenvolver uma abertura à compreensão da realidade que seja efetivamente crítica, em vez de simplesmente negar e anular formas de pensar distintas das nossas.

Reconheço a complexidade de assumir essa atitude de autoexposição em relação a nós e ao outro, mas entendo que devemos vivenciar o sentido da

experiência, tal qual Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24) explicita, a fim de que possamos:

[...] pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos.

Portanto, o vivenciar a experiência³³ depende que algo aconteça e nos envolva, o que, por sua vez, depende de nossa disponibilidade e abertura, como aponta Larrosa (2002, p. 24): “como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. Estar **aberto à autoexposição** permite que o “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002, p. 24) possa ser considerado um “sujeito ‘ex-posto’” (LARROSA, 2002, p. 24). Por isso, o autor considera que:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2002, p. 25).

Entendo que a incapacidade para dialogar também tem relação com a incapacidade de nos “ex-pormos”, explicitada por Larrosa, visto que estamos arraigados em defender nossa posição e lutar contra a posição do outro, ao mesmo tempo que procuramos propor e impor nossa visão de mundo ao outro.

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 25).

Desse modo, por meio dessas reflexões, entendi a necessidade de desenvolver em sala de aula uma forma de pensar efetivamente crítica sobre a realidade que nos cerca. Uma forma de pensar que não excluísse o diferente apenas pelo fato de o outro pensar de maneira distinta da nossa, salvo, obviamente, os casos de flagrante desrespeito à dignidade humana e aos ordenamentos jurídicos e constitucionais da

³³ De acordo com Larrosa (2011), a experiência é algo que nos atravessa e pressupõe uma acontecimento que envolve o outro, a alteridade. “Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar” (LARROSA, 2011, p. 5-6).

sociedade. Uma forma de pensar que pudesse ser crítica, mas também autocrítica, e não visse o outro como inimigo a ser eliminado ou um adversário de uma disputa entre visões de mundo antagonistas. Entendi, assim, que haveria possibilidade de se evitar a reprodução da lógica da polarização entre visões de mundo, pois esse estado de coisas extrapolava demais o campo político da batalha³⁴ argumentativa e da defesa de visões de mundo, e trazia impactos para toda a sociedade.

Partindo desses pressupostos e práticas, e buscando refletir sobre os caminhos que percorri durante o Mestrado, agora observo que não basta ter condições de construir argumentações plausíveis a fim de que o sujeito participe de debates críticos sobre temas contemporâneos, é preciso preocupar-se com o desenvolvimento do próprio pensar crítico. Desse modo, é por meio do desenvolvimento do pensar crítico mediado pelo diálogo vivo que os estudantes podem perceber novas formas de ler e ver o mundo e novas compreensões de si e da realidade (perspectiva ontológica), bem como novas formas de agir em relação ao outro e intervir na realidade (dimensão ética).

Foi com essa intencionalidade que pretendi efetivar práticas que não se restringissem apenas à dimensão cognitiva, aos aspectos lógico-formais da argumentação e à estruturação lógica do discurso. Isso porque o exame de ideias e de seus pressupostos para que o sujeito não as aceite acriticamente não prescinde da análise de valor dessas mesmas ideias e pressupostos. Por isso, a dimensão ética está diretamente envolvida com o ato de pensar criticamente.

Vivências e experiências contextualizadas em sala de aula mediadas pelo diálogo vivo entre estudantes e docente, movimento que pode ser entendido como uma forma de contribuir para que os sujeitos desenvolvam novas formas de pensar e agir em sociedade; movimento para o qual nem sempre estamos preparados, mas, no espaço-tempo da sala de aula, podemos ser *jogados*, *projetados* no sentido dessa busca. Foi a partir desse espanto, em um sentido filosófico, uma mescla de estranheza e admiração, que me lancei nessa caminhada, juntamente com os estudantes. Percurso este que agora investigo nesta tese.

³⁴ No campo da política, por exemplo, essa disputa entre visões de mundo, ou melhor, entre ideologias, reproduz e perpetua uma luta interminável entre compreensões da realidade, uma negando e tentando eliminar a outra como condição de luta entre opostos, situação já naturalizada em nossa sociedade. Desse modo, caberia apenas aceitar como as coisas são, e nos *posicionarmos* de um *lado* para combater o outro *lado*. Aprofundo esta análise em 6.6.3 *O pensar crítico e o pensamento ideológico*, pois entendo que essa compreensão da realidade, como luta entre opostos, revela-se como um obstáculo concreto para o diálogo vivo e, conseqüentemente, para o pensar crítico.

5 PRIMEIRO MOMENTO: A SITUAÇÃO HERMENÊUTICA DO INTÉRPRETE

Como já foi exposto, o percurso metodológico desta tese está desenvolvido em três momentos: i) a situação hermenêutica do intérprete; ii) as mediações entre o projeto de compreensão e a experiência a ser interpretada; iii) a convalidação do projeto na coisa interpretada – o diálogo vivo e o pensar crítico em sala de aula. Desse modo, neste primeiro momento, contextualizo as reflexões que fiz antes, durante e após os encontros, ao longo do período de Estágio Supervisionado, e as próprias participações dos estudantes que ocorreram durante as aulas, registradas nos Relatórios de Estágio Supervisionado³⁵.

De acordo com a hermenêutica filosófica, o esclarecimento da situação hermenêutica do intérprete deve ser feito a partir de sua própria pré-estrutura de compreensão, isto é, devo fazer autoquestionamentos e me lançar na direção de meus pré-conceitos e pré-juízos inscritos em meus horizontes linguísticos e históricos, decorrentes de minhas experiências de vida em diversos níveis e sentidos. Assim, esclarecerei a situação hermenêutica na qual estava implicado durante a experiência docente e o próprio desenvolvimento desta tese, no sentido de compreender as possibilidades para o desenvolvimento do pensar crítico em sala de aula, por meio do diálogo vivo. Custódio de Almeida (2002, p. 62) destaca: “Um projeto de interpretação nunca começa no vazio, mas já pertence a uma situação hermenêutica específica. Quem quer interpretar já põe nesse projeto várias possibilidades de conhecimento”. Essas possibilidades de conhecimento constituem “determinadas perspectivas de mundo e uma prévia formação histórica herdada das tradições em que está inserido, ou seja, quem interpreta está marcado por uma prévia estrutura que condiciona qualquer compreensão possível” (ALMEIDA, 2002, p. 62).

³⁵ Todas as citações referentes aos registros dos Relatórios de Estágios Supervisionados serão indicadas pela abreviatura RES (Relatório de Estágio Supervisionado), seguida pelos algarismos romanos I, II ou III, fazendo referência, respectivamente, ao primeiro, segundo e terceiro Estágio Supervisionado, e pela data do referido registro. Não menciono nomes de docentes, discentes ou instituição de ensino, pois, como na época eu não tinha considerado a possibilidade de desenvolver uma pesquisa de campo sobre os processos de ensino e de aprendizagem a partir da experiência docente, não elaborei termos de consentimento livre e esclarecido. Como já explicitar, não era esta minha intenção, pois ainda não tinha percebido esse percurso como uma possibilidade de pesquisa.

Estabelecer agora esse esclarecimento³⁶ evita que eu siga por caminhos interpretativos acrílicos sobre minha própria experiência docente, pois, “quem descarta soberanamente sua própria situação hermenêutica, corre o risco de pôr-se à sua mercê de forma tanto mais acrílica” (GRONDIN, 1999, p. 165). Sobre esta questão, Grondin esclarece que, de acordo com Heidegger, “a pré-compreensão fornece o ‘antes do que’” (GRONDIN, 1999, p. 159). Trata-se, pois, de uma compreensão prática antecipada sobre si mesmo, como explica Heidegger³⁷, de acordo com Grondin:

Essa compreensão (ou maneira de entender) – chamemo-la de prática – Heidegger concebe-a como “existencial”, isto é, como modo de ser ou modo básico, por força do qual nós conseguimos e procuramos situar-nos neste mundo. (GRONDIN, 1999, p. 160-161).

A compreensão antecipada sobre a condição de ser no mundo é um “situar-se” e é fundamental para que eu possa entender-me na coisa. Seria um “entender-se sobre algo” (GRONDIN, 1999, p. 160). Como Grondin (1999, p. 160) esclarece: “‘Entender de uma coisa’ significa estar apto a ela, poder arranjar-se com ela”. Desse modo, como primeiro aspecto a destacar, devo dizer que não busquei trabalhar de forma planejada, antecipada e intencional com os pressupostos teórico-práticos da hermenêutica filosófica e da pedagogia hermenêutica antes de iniciar os Estágios Supervisionados. Não era essa minha intenção, pois ainda não tinha estabelecido para mim mesmo essa possibilidade³⁸. Foi no decorrer da experiência em sala de aula que me senti interpelado e convocado a compreendê-la: “O primeiro elemento com que se inicia a compreensão é o fato de que algo nos interpela. É a primeira de todas as condições hermenêuticas” (GADAMER, 2002e, p. 80). Assim, foi durante a experiência docente que percebi um possível vínculo entre os pressupostos da hermenêutica filosófica e da pedagogia hermenêutica com a prática da

³⁶ Reitero que o distanciamento histórico em relação à experiência vivida não deve ser percebido como um obstáculo, mas como aspecto integrante da compreensão, já que estamos marcados pela história efetual (*Wirkungsgeschichte*) (GADAMER, 1999, 2002e), que nos afeta no presente de forma produtiva, enriquecendo a atual compreensão de quem interpreta; compreensão essa que não é definitiva, mas uma possibilidade de entendimento atual, aberto a novas interpretações futuras.

³⁷ Como se sabe, a hermenêutica da facticidade de Heidegger, entre outros aspectos da ontologia fundamental da filosofia hermenêutica heideggeriana, exerceu nítida influência sobre a hermenêutica filosófica de Gadamer, como ele mesmo reconheceu em diversas passagens de seus escritos.

³⁸ Como Almeida observa: “O primeiro desdobramento da tarefa hermenêutica consiste na elaboração de um projeto adequado à coisa que se quer compreender, o que implica uma abertura projetada para o desconhecido, embora este já esteja prefigurado” (ALMEIDA, 2002, p. 62).

problematização dialógica, a fim de relacionar as vivências pessoais dos estudantes com os temas e conteúdos apresentados em sala de aula.³⁹ Além dessa possibilidade, interessava-me também trabalhar com o desenvolvimento do *pensamento crítico*⁴⁰, no sentido de contribuir para que os estudantes tivessem condições de promover uma autocrítica a respeito de seus modos de pensar, ser e agir em sociedade. Porém, como poderia relacionar esses interesses a uma práxis pedagógica exequível?

5.1 Pensar sobre o *pensamento crítico*

Partindo da interpelação decorrente da experiência em sala de aula, constatei que o *pensamento crítico* era, de fato, uma preocupação transversal presente em diversas áreas do conhecimento, pois era considerado uma necessidade para muitos espaços e atividades da sociedade contemporânea. Na educação, observei que o desenvolvimento do *pensamento crítico* estava presente desde as Matrizes Curriculares do Ensino Médio, visando formar um sujeito consciente e crítico de seu papel social, até os currículos de bacharelados e licenciaturas, seja de forma direta (citando explicitamente o termo *pensamento crítico*), seja de forma indireta (exemplificando as competências decorrentes da prática do *pensamento crítico*⁴¹). Assim, tanto profissionais da área das *humanas* como das *exatas* deveriam desenvolver e exercer o *pensamento crítico* durante suas atividades profissionais e ao longo de suas vidas.

Esse *tipo* de pensamento era visto como uma forma de contribuir para que os estudantes pudessem pensar e agir na direção da “[...] elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (BRASIL, 2020, p. 1), como enfatizado em um dos Eixos Cognitivos Comuns da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio

³⁹ Essa experiência me permitiu pensar que haveria outras possibilidades para além do mero ensino conteudístico. Possibilidades que ampliassem a relação educando e educador para além do formalismo do ensinar, de modo que o **aprender significativo** tivesse sentido para quem aprende, ao mesmo tempo que fosse uma preocupação central para o educador.

⁴⁰ Como foi dito, utilizo o termo *pensamento crítico* em itálico quando trato de analisar como ele é comumente compreendido.

⁴¹ Não apenas na Educação Básica e no Ensino Superior há referências ao termo *pensamento crítico* ou definições correlatas. Na resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (CNE/CP, nº 1, 2021), a competência profissional permite ao sujeito “[...] responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e **consciência crítica**, aos desafios do mundo do trabalho” (BRASIL, 2021, documento *on-line*, grifo nosso) e as novas competências profissionais que devem ter “[...] autonomia intelectual e **espírito crítico**” (BRASIL, 2021, documento *on-line*, grifo nosso).

(Enem)⁴². Ao analisar essa Matriz de Referência, observei que o desenvolvimento do *pensamento crítico* poderia contribuir para a formação dos educandos, pois as provas do Enem são elaboradas a partir deste documento e abrangem todas as áreas de conhecimento⁴³. Portanto, desenvolver o *pensamento crítico* contribuiria para a formação dos educandos, pois formar cidadãos críticos e conscientes não prescindia da condição básica de que os sujeitos conseguissem promover reflexões sobre a realidade em que estão inseridos, bem como autorreflexões sobre suas formas de pensar e agir, independentemente de suas escolhas acadêmicas e profissionais.

Ao reconhecer essa necessidade, compreendi o alcance e a abrangência do *pensamento crítico*, que se refletia, por exemplo, em afirmações com as da ativista e vencedora do Prêmio Nobel da Paz, em 2014, Malala Yousafzai (SANTOS, 2020, documento *on-line*): “Vemos várias informações nas redes sociais e é difícil escolher o que está certo ou errado. Nesse momento o pensamento crítico é essencial”. Seria no espaço escolar que haveria a oportunidade para que os estudantes se tornassem pensadores críticos, conforme cita Malala: “[...] precisamos dar educação e preparar as crianças para o futuro. Elas devem ser **pensadoras críticas** e ter a capacidade de digerir as informações que recebem” (SANTOS, 2020, documento *on-line*, grifo nosso). Seguindo essa linha de raciocínio, acerca da necessidade de os estudantes desenvolverem uma visão crítica sobre a realidade, recuperei os estudos que fiz sobre Martha Nussbaum, filósofa que fez parte da fundamentação teórica de minha dissertação de Mestrado, especificamente, sua obra *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades* (2015). Ela ressalta a relevância do pensar e do agir de forma crítica em relação às ações dos sujeitos em sociedade, inclusive para a consolidação das democracias atuais. Assim, muitas vezes entendido como condição para que ocorra a formação humana e profissional dos sujeitos que atuam em sociedade, o *pensamento crítico* deve envolver não apenas o ato de pensar, mas servir como orientação para o agir. De acordo com Nussbaum, o estímulo ao *pensamento crítico* e autorreflexivo contribui para manter as democracias vivas:

⁴² De acordo com a Matriz de Referência do Enem, os Eixos Cognitivos Comuns para todas as áreas do conhecimento são: Dominar linguagens (DL); Compreender fenômenos (CF); Enfrentar situações-problema (SP); Construir argumentação (CA); Elaborar propostas (EP) (BRASIL, 2020).

⁴³ As quatro áreas do conhecimento abarcadas pela Matriz de Referência do Enem são: I - Linguagens, códigos e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV - Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2020).

Devo dizer que a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter as democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. (NUSSBAUM, 2015, p. 11).

Nessa obra, a autora investiga como diversas experiências educacionais empregam o *autoexame socrático* em suas práticas, isto é, o desenvolvimento de autorreflexão crítica por parte do estudantes, e alerta para as mudanças educacionais que estão ocorrendo nos Estados Unidos, na Índia e em alguns países da Europa, no sentido de reduzir a presença de disciplinas voltadas às humanidades, tanto no ensino universitário quanto escolar⁴⁴. Nussbaum considera que está sendo privilegiado o ensino voltado à ciência e à tecnologia, enquanto o estímulo ao *pensamento crítico* e autorreflexivo vai perdendo espaço nas instituições de ensino⁴⁵. Diante desse cenário, a filósofa sustenta a necessidade de uma “pedagogia socrática” (NUSSBAUM, 2015, p. 47), ressaltando a importância da argumentação e do questionamento crítico a fim de que estudantes, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, desenvolvam “capacidades socráticas” (NUSSBAUM, 2015, p. 48) por meio do autoexame.

Para enfrentar a “crise silenciosa” (NUSSBAUM, 2015, p. 3) observada pela autora em relação à seleção de conteúdos e à forma pela qual tais conteúdos são desenvolvidos pelas instituições de ensino em diversos países, a filósofa percebe a necessidade urgente de ir além das instituições. De fato, não é apenas entre os muros das escolas e das universidades que as democracias se fortalecem ou se enfraquecem. Esse movimento é proporcionado, de acordo com Nussbaum (2015), pelo crescente descrédito das humanidades em detrimento da disseminação de

⁴⁴ Corroborar a análise de Nussbaum o crescente avanço do modelo STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) em diversos países. O objetivo do STEM é: “Ensinar e aprender nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Normalmente inclui atividades educacionais em todos os níveis de ensino – da pré-escola ao pós-doutorado – tanto em ambientes formais (por exemplo, salas de aula) quanto informais (por exemplo, programas pós-escolares)” (HALLINEN, 2021, documento *on-line*, tradução nossa).

⁴⁵ No Brasil, o modelo STEM tem ganhado força, alavancado pela instituição Educando by Worldfund (<https://educando.org>), com sede no México, para “melhorar o sistema educacional na América Latina e preparar os alunos para o mercado de trabalho do século 21” (STEM Brasil, [2022], documento *on-line*). De acordo com o STEM Brasil, o modelo está presente em 16 estados brasileiros, com 768 escolas, 6.533 educadores e 574.771 estudantes. A estratégia é a seguinte: “Em nossas formações, professores são **moldados** a fazer estudantes colaborarem em projetos e a resolverem problemas juntos, com o professor como facilitador” (STEM Brasil, [2022], documento *on-line*, grifo nosso).

valores e de visões de mundo trazidos por disciplinas focadas no ensino da ciência e tecnologia e em suas respectivas aplicações na sociedade. Não se trata de depreciar ou não reconhecer o inestimável valor das ciências ditas *exatas* para a sociedade nos mais diferentes setores, mas, antes, evitar que o pensamento instrumental e o predomínio do método cientificista e calculante se sobreponham aos valores humanos e passem a ditar de forma exclusiva os rumos da sociedade. Essas reflexões me permitiram considerar o valor do *pensamento crítico* em um sentido ainda mais amplo, além da fundamental importância que ele já tinha para mim, em relação aos ambientes escolar e universitário.

5.2 O pensar crítico e a aula dialogada

A partir das pesquisas que vinha fazendo e dos estudos sobre hermenêutica filosófica e pedagogia hermenêutica, empreendidos durante a Licenciatura em Filosofia e o Doutorado em Educação, propus-me a pensar como seria possível trabalhar com o desenvolvimento do *pensamento crítico*⁴⁶ em sala de aula. Um *pensamento crítico* como condição de possibilidade para que os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem (educador e educandos) pudessem repensar suas visões de mundo, tendo em vista a compreensão do outro e a compreensão de si. Cogitei que o mais adequado seria, então, conceber o *pensamento crítico* como um processo em constante desenvolvimento e não como um resultado acabado. Um processo de questionamento e autoquestionamento que envolvesse os conteúdos e os temas das aulas. No entanto, o que a dinâmica de perguntas e respostas poderia trazer para o desenvolvimento do *pensamento crítico*?

Antes mesmo de aprofundar os estudos, especificamente sobre o diálogo vivo, proposto pela hermenêutica filosófica e reiterado pela pedagogia hermenêutica, percebi que o termo *pensamento crítico* não seria apropriado, visto que minha ideia era relacioná-lo à prática do diálogo em sala de aula. Havia chegado a uma hipótese provisória: como o diálogo é um processo aberto e constante, não seria plausível chegar a um *ponto final* como resultado dessa dinâmica. Em outras palavras, não vi sentido em considerar o pensamento como um produto, um resultado acabado de uma prática dialógica. Portanto, desde o início dos Estágios Supervisionados, procurei

⁴⁶ Neste momento, ainda não estava claro para mim a distinção entre o desenvolvimento de um *pensamento crítico* e do pensar crítico.

observar como as aulas eram conduzidas pelos docentes e como os estudantes se relacionavam com as práticas propostas. Constatei, durante o Estágio Supervisionado I, que quando faltava a interpelação dos estudantes por parte dos docentes, a aula tornava-se monótona e desmotivante, e parecia que os próprios objetivos da aula não se concretizavam. O engajamento dava lugar à dispersão e a sala de aula perdia um pouco de seu sentido de formação, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem. Em contrapartida, quando o docente relacionava os temas que estavam sendo trabalhados em sala (seminários dos estudantes, trechos de filmes ou aspectos específicos de alguma teoria ou autor) com fatos cotidianos concretos, os debates eram intensos. Como observei em uma determinada aula: “O docente deixava os estudantes debaterem livremente e fazia intervenções pontuais sobre o que estava sendo debatido” (RES – I, 16/09/2018). Ao analisar essa postura durante a aula, constatei uma estratégia mediadora interessante:

O docente conduziu bem os debates e, a princípio, ele concordava com quase todos os posicionamentos dos estudantes fazendo análises críticas, mas quase em concordância com os estudantes. No entanto, no final da aula, ele fez considerações bem importantes e mais abrangentes do que as considerações particulares e “polarizadas” dos estudantes. (RES – I, 2/10/2018).

Analisando a dinâmica das conversas que se estabeleciam entre os estudantes e os docentes, e entre os próprios estudantes, percebi que o pensamento que estava sendo desenvolvido tinha um fluxo, como se fosse um *jogo*. Ora um argumento parecia se sobrepôr ao outro, ora uma nova ideia surgia, e o rumo das conversas ia em outra direção. Também notei que os docentes interrompiam, ocasionalmente, o fluxo das conversas. Às vezes era mesmo necessário retomar o tema e esclarecer certas conclusões apressadas e sem fundamentos, mas nem sempre a interrupção tinha essa finalidade. Algumas vezes, um questionamento bem elaborado e incisivo de um estudante ficava sem resposta por parte do docente.

A partir dessas observações, o que me chamou atenção naquele movimento em sala de aula foi o fluxo do pensamento como algo *vivo* e não estático. Por isso, em vez de desenvolver um *pensamento crítico*, o mais adequado seria assumir um **pensar crítico**, como uma dinâmica coerente com o próprio movimento do diálogo. Isso porque o substantivo “pensamento” (crítico) é compreendido como um estado final, um resultado a ser alcançado, como uma *coisa* que o sujeito possui e, assim, pode exercê-la. Por meio dessa visão, o *pensamento crítico* é objeto de mensuração

de acordo com índices, escores, critérios, testes psicométricos, questionários, entrevistas e análises de fragmentos discursivos orais e escritos, como sustentam, principalmente, as pesquisas fundamentadas em pressupostos teóricos e abordagens racionalistas e cognitivas.

Considerarei o valor desses estudos, mas entendi que em vez do substantivo “pensamento”, o mais adequado seria, de fato, empregar o verbo “pensar” (crítico), porque o verbo indica a ideia de movimento, de um processo em constante construção e reelaboração. Essa mudança de compreensão não representa um mero detalhe semântico – 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. O entendimento de possuir um *pensamento crítico* induz à ideia de que uma vez de posse desse pensamento, agiríamos continuamente de forma crítica, pois essa forma de pensar passaria a ser uma *capacidade nossa*, uma técnica aprendida e passível de ser repetida. Contudo, não é isso que ocorre na realidade.

Nada garante que um estudante que tenha desenvolvido *seu pensamento crítico* o exerça conforme pré-estabelecido, independentemente da abordagem pedagógica que orientou esse desenvolvimento. A série de testes, índices, escores e análises não garante que aquele sujeito que passou por toda essa fase de avaliação, ao sair do laboratório de pesquisa, cometa uma ação que contradiga frontalmente os critérios e os objetivos pré-estabelecidos pelo *pensamento crítico* que ele pensava possuir. Nesse sentido, entendi que não detemos, de fato, um *pensamento crítico*, mas devemos desenvolver um pensar crítico, reconhecendo-o e aceitando-o como um processo em constante abertura para o mundo que está em transformação, do mesmo modo que nós mesmos estamos em um processo de contínua abertura à mudança.

No entanto, ao aceitar essa dinâmica de constante desenvolvimento, aceitamos o fato de que mesmo sendo um pensar, também não possuímos esse pensar como *algo* que nos orienta a agir criticamente, de forma infalível e em todas as situações. Por isso, nada garante, também, que mesmo reconhecendo o pensar como processo, não venhamos a praticar ações que caminhem em um sentido contrário do que tínhamos pensado em fazer. Dessa maneira, em vez de alimentar aprioristicamente uma pretensão de certeza e infalibilidade diante das situações que vivenciamos, poderíamos nos atribuir a responsabilidade de, a cada nova situação concreta, reassumir uma postura ética diante de nós mesmos e do outro. Cogitei, então, que o **pensar crítico**, enquanto processo decorrente de uma práxis pedagógica, poderia

contribuir para que os estudantes compreendessem o caráter falível e provisório da possibilidade de agir criticamente, diante de todas as circunstâncias que enfrentamos.

Como realizar efetivamente esse processo em sala de aula? Nesse momento, como ainda não conhecia todas as implicações do diálogo vivo, entendi que a aula dialogada seria uma estratégia adequada para o desenvolvimento do pensar crítico, visto que essa prática era empregada por diversos docentes, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Entre essas iniciativas, observei que uma das mais reconhecidas era a estratégia do diálogo desenvolvida por Paulo Freire. O autor enfatiza a importância de selecionar conteúdos programáticos e temas geradores, como esclarece em *Pedagogia do oprimido* (1987). Desse modo, o educador pode estabelecer o “círculo de cultura” (FREIRE, 1967), trabalhando com situações problematizadoras que atingem os educandos do ponto de vista existencial. Os educandos apresentam suas vivências e leituras de mundo e, assim, podem desenvolver uma visão crítica sobre a realidade, conscientizando-se criticamente, segundo o autor. Para tanto, o contexto social do educando é o início do processo, a partir do qual desenvolve-se uma sequência didática de ações:

- 1) pesquisa do universo vocabular do educando;
- 2) escolha do tema gerador e da palavra geradora juntamente com os educandos;
- 3) criação de situações existenciais, promovendo debates sobre o tema gerador e a palavra geradora;
- 4) leitura e escrita da palavra geradora por meio de fichas-roteiro das famílias fonêmicas e fichas de descoberta, a partir das quais elaboram-se novos debates e palavras.

Desse modo, o diálogo faria a mediação entre os temas geradores, as palavras geradoras, as vivências dos estudantes e os conhecimentos disciplinares, tendo em vista a conscientização dos educandos por meio da construção de uma visão crítica da realidade⁴⁷. Por isso, para Freire, dialogar é problematizar, e problematizar é

⁴⁷ Freire desenvolve a proposta de um pensar crítico especificamente na *Pedagogia do oprimido*. Como ele refere: “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.

desenvolver uma crítica social, visto que a sociedade está construída sobre as bases da opressão e da desigualdade. Em *Extensão ou comunicação* (1971), Freire comenta:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. (FREIRE, 1971, p. 36).

Assim, a conscientização é um dos principais objetivos do diálogo freiriano. Mas conscientização para quê? Para que os sujeitos se mobilizem rumo à ação prática, que visa transformar a sociedade, afinal, são os sujeitos que mudam a realidade, de modo que “a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade” (FREIRE, 1981, p. 117). Não basta, assim, *desvelar* a realidade, é preciso transformá-la, e o diálogo tem papel fundamental nesse processo⁴⁸, pois a “relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico” (FREIRE, 1981, p. 116). Essa conscientização forma sujeitos emancipados, conscientes, autônomos, livres, responsáveis e solidários, bem como críticos a todas as formas de domínio, opressão e exploração de uma sociedade controlada por superestruturas. Para tanto, é fundamental compreender que essa situação de opressão e desigualdade não é permanente nem estática, pois a realidade está em constante transformação engendrada pela ação humana:

no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela [a realidade] o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de seres humanos sobre ela. Impõe-se, então, discernir a razão de ser desta prática – as finalidades, os objetivos, os métodos, os interesses dos que a comandam; a quem serve, a quem desserve. (FREIRE, 1981, p. 117).

‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 1987, p. 47). Reconheço a relevância da concepção freiriana acerca do pensar crítico, bem como a importância que Freire concede ao diálogo, às vivências dos educandos e às formas de relacionar conhecimentos com a problematização da realidade. Todavia, esses importantes aspectos fazem parte de uma proposta pedagógica complexa, a “pedagogia do oprimido”, tendo em vista a implementação de uma educação libertadora, que não é assumida nesta tese, pois minha proposta está vinculada à hermenêutica filosófica e à pedagogia hermenêutica.

⁴⁸ Freire enfatiza que o pensar e o dialogar devem estar voltados efetivamente à prática e não devem ser considerados meros jogos intelectuais. “Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, está se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p. 29-30).

Como a realidade não é a causa de sua própria transformação, cabe ao sujeito transformá-la. Assim, não adianta apenas pensarmos sobre a realidade, mas trabalharmos para sua transformação. Ao ler o mundo por esse ponto de vista, o sujeito interpreta-o e o designa. Ao designá-lo, pode transformá-lo.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1979, p. 42).

Transformar a realidade por meio da conscientização crítica e da ação prática dos sujeitos – esse é o valor do diálogo crítico⁴⁹ proposto por Freire, que trabalha com o conhecimento como ato, não como transferência de saberes entre os sujeitos.

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, des-vendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é, para mim, um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 24-25).

A estratégia do diálogo proposta por Freire está diretamente ligada aos objetivos de transformar a realidade tal como ela se apresenta, concebida como um sistema de opressão que favorece a desigualdade social em vários níveis. Por isso, a educação freiriana é considerada libertadora, pois, ao “iluminar” a realidade e *descobrir* as razões políticas e históricas que estabelecem esse estado de coisas⁵⁰, o sujeito toma consciência dessa situação, podendo e devendo transformá-la, agindo diretamente sobre as estruturas que mantêm o sistema como ele é, mas que não deveria ser. Portanto, o diálogo freiriano está diretamente associado a esses pressupostos e objetivos e a uma determinada concepção da realidade, aspectos que

⁴⁹ Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 29), diz: “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”.

⁵⁰ O papel do educador (liderança revolucionária) é claro nesse processo: “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987, p. 31). Desse modo, estabelece-se uma importante relação entre educador e educando: “a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade [sic]. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados [sic] 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” (FREIRE, 1987, p. 31).

constroem, em conjunto, uma visão de mundo, *Weltanschauung*⁵¹, que orienta formas de ser, pensar e agir em sociedade.

Além de Freire, percebi que havia outra iniciativa importante para que os docentes conseguissem efetivar a prática do diálogo em sala de aula. Tratava-se da proposta de Anastasiou, explicitada em *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (2005). A autora descreve a estratégia da aula dialogada, que é seguida por muitos docentes não apenas no Ensino Superior, mas também na Educação Básica:

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, interpretarem 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. (ANASTASIOU, 2005, p. 79).

Compreendi que a estratégia elaborada por Anastasiou (2005) estaria bem adequada ao desenvolvimento do pensar crítico, pois, de acordo com a autora, é papel do docente conduzir os estudantes a questionarem e interpretarem o objeto de estudo por meio do reconhecimento e do confronto com a realidade. Então, nesse aspecto, a proposta trazida pela autora poderia corroborar a ideia de que a aula dialogada seria uma boa estratégia. Ao analisar a dinâmica a ser praticada pelo docente, como estabelece a autora, constatei que o docente deveria buscar “o estabelecimento de conexões entre a experiência de vida dos participantes, o objeto estudado e o todo da disciplina” (ANASTASIOU, 2005, p. 79). Além disso, seria importante para o docente:

[...] ouvir o estudante, buscando identificar sua realidade e seus conhecimentos prévios, que podem mediar a compreensão crítica do assunto e problematizar essa participação. O forte dessa estratégia é o diálogo, com espaço para questionamentos, críticas e solução de dúvidas: é imprescindível que o grupo discuta e reflita sobre o que está sendo tratado, a fim de que uma síntese integradora seja elaborada por todos. (ANASTASIOU, 2005, p. 79).

⁵¹ Como Japiassu e Marcondes (1996, p. 275) definem: “*Weltanschauung*. (Al.: visão de mundo, cosmovisão) 1. Concepção global, de caráter intuitivo e pré-teórico, que um indivíduo ou uma comunidade formam de sua época, de seu mundo, e da vida em geral. 2. Forma de considerar o mundo em seu sentido mais geral, pressuposta por uma teoria ou por uma escola de pensamento, artística ou política”. Oliveira (2008, p. 33) ainda esclarece: “*Weltanschauung* é um substantivo feminino composto de duas palavras alemãs: *Welt* – mundo, e *Anschauung* – concepção, percepção, intuição. *Weltanschauungen* é sua forma plural. As diversas traduções do conceito são cosmovisão, biocosmovisão, concepção de mundo, mundividência, visão de mundo e percepção de mundo, dentre outras possíveis em português, e as já bem conhecidas *worldview* e *life-worldview*, em inglês”.

Estar atento ao que o estudante tem a dizer e empregar seus conhecimentos prévios, tendo em vista a compreensão crítica dos temas dialogados em aula, revelaram-se estratégias fundamentais, que, naquele momento, fizeram sentido para mim. Concluindo a estratégia da aula dialogada, a autora define seu processo de avaliação da seguinte maneira.

Participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando. Pela participação do estudante acompanham-se a compreensão e a análise dos conceitos. Podem-se usar 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. (ANASTASIOU, 2005, p. 79).

Desse modo, como a proposta de Anastasiou (2005) ressaltava a prática dialogada e o vínculo dos temas das aulas às vivências dos estudantes, compreendi que estava no caminho certo ao escolher a aula expositiva dialogada para o desenvolvimento do pensar crítico em vez de um pensamento crítico. Além disso, entendi que a proposta freiriana também poderia contribuir de forma bastante significativa para o desenvolvimento do pensar crítico, principalmente no que diz respeito à necessidade de haver uma relação dialógica permanente entre educador e educandos, no sentido de construírem, em conjunto, reflexões críticas que possam embasar ações práticas na sociedade.

Partindo dessas análises, percebi que os docentes da instituição de ensino que eu estava acompanhando utilizavam a estratégia da aula expositiva dialogada, com algumas diferenciações. No entanto, apesar de constatar que as práticas dialogadas engajavam parte dos estudantes e promoviam alguns debates intensos, observei que essas conversas entre os estudantes e os docentes não traziam autoquestionamentos sobre os pontos de vista apresentados por ambos. Parecia faltar algum aspecto que promovesse não apenas reflexões sobre o que estava sendo tratado, mas autorreflexões dos sujeitos diante dos temas problematizados durante o processo do diálogo.

Para exemplificar essa situação, apresento o seguinte relato: em um determinado dia, um docente teve que se ausentar por motivos particulares, e aproveitei a oportunidade para conversar com duas alunas, uma de 19 e outra de 41 anos. Como elas estavam no período de preparação para os seminários e teriam que apresentar os trabalhos para os colegas, iniciei uma conversa sobre qual seria o

significado da aula e o papel do professor para elas. Na sequência, passamos a conversar sobre a necessidade de reforço das aulas (um serviço que a instituição oferece), bem como sobre as profissões que elas queriam seguir, e a diferença entre mercado e mundo do trabalho. Ainda, analisamos os temas dos seminários e nos aprofundamos em alguns tópicos específicos. No final do nosso encontro, que durou mais de uma hora, a aluna de 19 anos disse: “Gostei da sua aula, porque é melhor do que o professor ficar só falando” (RES – I, 11/09/2018).

Cerca de um mês depois dessa situação, houve uma oportunidade semelhante, quando conversei com a mesma aluna por mais de uma hora. Questionei-a se as aulas de filosofia estavam *servindo* para ela pensar sobre questões éticas em relação a sua futura profissão. Ela comentou que não gostava das aulas porque o professor debatia com os estudantes sobre ética em vez de ensinar o que era ética. Ponderei que essa atitude era interessante para que os próprios estudantes *descobrissem* o que seria ética. Ela concordou, mas ressaltou que muitas vezes o professor interrompe os estudantes quando não concordam com ele. Retornei à conversa sobre a questão da ética na vida cotidiana, e nosso diálogo foi muito interessante, pois percebi que ela pensava profundamente sobre a amizade e as ações éticas no cotidiano, entretanto, ela mesma considerava que não “pensava muito bem sobre as coisas” (RES – I, 16/10/2018). Eu considerei o contrário, pois seus comentários eram bastante profundos e pertinentes. Ao fim de nossa conversa, ela comentou: “Legal essa 'aula', porque a gente falou e não ficou só ouvindo” (RES – I, 16/10/2018).

Após esse encontro, busquei refletir sobre a postura dessa aluna. Estranhei o fato de ela dizer que ficava só ouvindo o docente, porque ela era bastante participativa em sala de aula. Então, por que ela disse que não havia espaço para ela se expressar, já que havia? Ela considerou nossas conversas como “aulas”, porque trocamos ideias e pontos de vista sobre temas que interessavam ao mundo dela. Assim, apesar de essa aluna ter bastante espaço para falar nas aulas sobre os temas conduzidos pelo docente, algo diferente ocorreu durante nossas conversas: ela conseguiu tecer reflexões sobre temas que tinham vínculos mais diretos com a sua vida. De fato, eu não percebi uma abertura proporcionada pelos docentes para que os estudantes pudessem associar os temas trabalhados em aula com suas vivências, como procurei fazer durante as conversas com a aluna a qual me referi neste relato. Além disso, perguntas mais incisivas dos estudantes poderiam ser mais aproveitadas, como, por exemplo, quando um docente ressaltou, de forma muito interessante, alguns aspectos

éticos a respeito de uma questão bastante sensível para a vida das alunas: “As alunas discordaram veementemente” (RES – I, 04/09/2018). O docente aprofundou ainda mais a questão, estimulando mais o debate: “As alunas retornaram a discutir e o docente diz: ‘Tá pessoal, vamos voltar para o texto’” (RES – I, 04/09/2018). Nesse momento da aula, questionei-me se não teria sido importante o docente avançar no diálogo, em vez de simplesmente “voltar para o texto”.

Como meu papel no Estágio Supervisionado I era observar todos os aspectos que ocorriam em aula, refletindo sobre as estratégias e ressaltando pontos que eu considerava adequados e inadequados, considerei que as reflexões dos estudantes não precisariam ser interrompidas para que o docente pudesse manter um controle didático sobre o que havia sido planejado. Constatei também que, em algumas ocasiões, faltavam vínculos mais claros entre os temas abordados e as vivências dos estudantes. Por outro lado, entendi que nem todas as aulas precisariam ser exclusivamente dialógicas, mas integradas a momentos expositivos

Compreendo que cada docente tem a sua forma de ensinar e lança mãos das estratégias didáticas que mais lhe convêm, de acordo com sua formação pedagógica e com o desenvolvimento dos estudantes e da turma. Porém, senti falta de um autoquestionamento por parte do docente: o que os estudantes estariam aprendendo acerca de seus próprios pontos de vista sobre os temas tratados? Buscar responder a esta questão não impediria que o docente continuasse a seguir seu planejamento e, talvez, pudesse fazer com que a aluna com a qual conversei não tivesse a impressão de que apenas o docente falava em aula.

A partir desse momento, compreendi que seria possível desenvolver um pensar crítico de forma distinta da qual eu estava observando em sala de aula. Ao assumir essa possibilidade, pensei que o mais apropriado seria conceber a dinâmica do diálogo como um processo em constante desdobramento, como se fosse o movimento de um pensar dialógico; um pensar que estivesse vinculado às próprias vivências dos estudantes, de modo que o processo de reflexão e autorreflexão fizesse sentido e significado para a vida deles.

Assim, entendi que não bastava apenas ter espaço para que os estudantes pudessem expressar-se, mas que suas falas correspondessem a autorreflexões significativas para eles, a partir da problematização de temas que eram tratados em aula. A dinâmica do diálogo também deveria ter uma *vida própria*, por assim dizer, de modo que não faria sentido o docente interromper o entusiasmo e a curiosidade dos

estudantes para *retornar à aula*, como se o diálogo fosse algo acessório ou uma técnica secundária a ser aplicada. Desse modo, caberia ao próprio jogo de perguntas e respostas conduzir o dialogar entre educador e educandos e entre os próprios educandos.

6 SEGUNDO MOMENTO: AS MEDIAÇÕES ENTRE O PROJETO DE COMPREENSÃO E A EXPERIÊNCIA A SER INTERPRETADA

No capítulo anterior, explicitarei os motivos pelos quais compreendi que o pensar crítico poderia ser uma oportunidade para que os estudantes pudessem tecer reflexões e autorreflexões sobre suas formas de pensar e agir em sociedade, por meio da prática do diálogo. Busquei também esclarecer a situação hermenêutica na qual estava implicado durante o desenvolvimento da proposta desta tese, em particular quanto à distinção que assumi entre o *pensamento crítico* e o pensar crítico, partindo das experiências que tive como observador durante o Estágio Supervisionado I e dos estudos que estava desenvolvendo sobre hermenêutica filosófica e pedagogia hermenêutica.

Agora, nesse segundo momento, mantendo-me no movimento compreensivo do círculo hermenêutico, faço as mediações entre esta tese – como projeto de compreensão acerca do desenvolvimento do pensar crítico – e a experiência a ser interpretada – a prática docente a partir da qual elaborei este projeto de compreensão. Pretendo compreender se minha experiência docente pode ser considerada uma proposta efetiva de uma pedagogia hermenêutica aplicada. Esse movimento de explicitação será alcançado por meio de questionamentos e autoquestionamentos, permitindo que eu possa interpretar as experiências em sala de aula, a fim de ampliar meu horizonte compreensivo. É importante enfatizar que o círculo hermenêutico não descreve um círculo vicioso⁵². Seu objetivo não é investigar o que o intérprete procura encontrar, justificando, assim, suas hipóteses previamente estabelecidas, o que seria um círculo fechado de opiniões prévias. Ao contrário, o círculo hermenêutico permite que o intérprete reveja seus pré-juízos e amplie seu horizonte compreensivo, colocando em xeque suas próprias verdades.

Assumo, assim, que é o perguntar que faz girar a circularidade hermenêutica, abrindo a compreensão para novas possibilidades, visto que se dirige ao *outro*. “Mas que *outro*?”, questiona Almeida (2002) que, em seguida, esclarece:

⁵² Segundo Rohden (1999), considerar o círculo hermenêutico como círculo vicioso é um equívoco, porque o círculo hermenêutico “não pretende esconder ou simplesmente confirmar os pré-juízos e pré-concepções, mas trazê-los à luz, no confronto com a tradição, corrigindo-os e/ou alargando seus horizontes” (ROHDEN, 1999, p. 130). Ou seja, “o círculo é vicioso quando pretende provar o que pressupõe e não tematiza seus próprios pressupostos” (ROHDEN, 1999, p. 126).

Aquele que interpelou o intérprete fazendo surgir nele o desejo de compreendê-lo (um texto – literário, científico, religioso, filosófico –, uma carta, uma obra de arte, e tudo mais que encerra unidade de sentido). Para Gadamer, é na pergunta que começa a compreensão. (ALMEIDA, 2002, p. 67).

Nesse sentido, considero a experiência realizada em sala de aula como um *outro* que busco compreender nesta pesquisa. Compreensão que é promovida por meio da pergunta hermenêutica reiterada rumo à coisa, mantendo em aberto os sentidos que possam emergir desse processo. Por isso, nesse segundo momento, trago diversos questionamentos sobre a relação entre o pensar crítico e o diálogo vivo, pois essa relação é fundamental para o desenvolvimento desta tese.

6.1 Dialogar com as vivências

Iniciei o Estágio Supervisionado II como observador e logo passei a ministrar as aulas, de acordo com o plano de ensino do curso e da ementa das aulas do professor titular, mas tendo a liberdade de elaborar os planos de aula conforme meu planejamento. Durante esse período, fortaleci a proposta de empregar o diálogo como estratégia fundamental para o desenvolvimento do pensar crítico. Para tanto, considere que esse *tipo* diálogo não deveria ser realizado como uma simples conversa sem rumo, tampouco um diálogo pré-estruturado com perguntas e possibilidades de respostas, tendo em vista o mero ensino de conteúdos. Eu precisava de um diálogo que fosse *vivo*, que se *movimentasse* de forma semelhante à dinâmica do pensar e implicasse os sujeitos nesse movimento, como se estivessem em um *jogo*. Um jogo de perguntas e respostas que suscitasse as vivências dos estudantes e as articulasse às problematizações sobre os temas tratados em aula.

A ideia era evitar algumas situações que eu vinha observando, como o baixo engajamento dos estudantes nas tentativas de diálogo e a falta de vínculo entre as problematizações e a autorreflexão acerca de suas vivências. Durante as observações, também percebi que a leitura de textos acompanhada de explicações do docente sobre o que era lido não parecia ser uma estratégia motivadora. Frequentemente, a interpretação do docente era simplesmente repetida pelos estudantes, como pude constatar:

os poucos estudantes que fazem comentários pontuais seguem a visão do docente. O docente poderia trazer alguma pluralidade de visões de mundo, além da sua, e provocar debates plurais ouvindo os pontos de vista dos alunos. Não ficou claro para mim o que os estudantes aprenderam nesta aula. A aula foi totalmente centrada no discurso do docente que utilizou o quadro negro para acompanhar suas próprias reflexões. (RES – II, 03/04/2019).

Os estudantes acompanhavam a visão interpretativa do docente e não se arriscavam a pensar de maneira mais crítica e autoral. Além disso, ao seguir a perspectiva do docente, o estudante a considerava adequada em relação ao que estava sendo tematizado: “as poucas e breves intervenções dos estudantes seguem a linha de exposição do docente, servindo para referendar o que está sendo apresentado” (RES – II, 03/04/2019). Percebi que essa turma que estava observando era “relativamente apática. Acredito que pelo fato de o docente manter uma estratégia exclusivamente expositiva somada à leitura de textos, não motiva a participação dos estudantes” (RES – II, 03/04/2019). No entanto, quando o docente mudava de estratégia, o retorno dos estudantes era outro.

Mesmo se mantendo na estratégia da aula expositiva utilizando o quadro negro para apoiar suas reflexões, esta aula foi diferente. O docente utilizou muito bem metáforas para se aproximar do universo do estudante, ao mesmo tempo em que apresentava termos técnicos complexos. Fez boas interpretações filosóficas sobre a filosofia platônica, brincou com a turma com a relação entre sensibilidade e prazer, entre outras estratégias que deixaram a aula bastante interessante. (RES – II, 10/04/2019).

Portanto, mesmo utilizando recursos didáticos tradicionais, a intencionalidade docente fazia toda a diferença. Percebi que, quando o docente mantinha o foco nas reflexões filosóficas, ele se aproximava dos estudantes “no sentido de provocar reflexões filosóficas em vez simplesmente querer ouvir os ecos de sua visão de mundo, de acordo com suas próprias interpretações” (RES – II, 10/04/2019), de modo que “a aula fica muito mais interessante, os estudantes participam muito mais e acredito que a aprendizagem ocorre” (RES – II, 10/04/2019). Nessa linha de raciocínio, fiz as seguintes reflexões durante esses acontecimentos:

Centrar uma aula sobre um filósofo ou corrente filosófica apenas no discurso oral do docente, utilizando o quadro ou qualquer outro recurso multimídia apenas como apoio restrito à própria interpretação do docente, restringe as reflexões autônomas dos estudantes e a pluralidade de interpretações, de ideias e de visões de mundo. (RES – II, 10/04/2019).

Constatee que a interpretação do docente era importante, mas tratava-se apenas de uma possibilidade interpretativa, e não a única. Por isso, questionei-me:

Quando entram as experiências de vida dos estudantes? Quando aparece a pluralidade de ideias e de visões de mundo? Como o estudante pode sentir-se abrigado e motivado a falar sobre suas próprias experiências de vida, sem que as interprete a partir da leitura de mundo do docente? Estamos a ensinar a nossa visão de mundo, como sendo a interpretação privilegiada sobre a realidade, ou devemos antes motivar a aprendizagem mútua e solidária, inclusive a do próprio docente, com a troca de experiências e de pluralidades de visões de mundo? (RES – II, 10/04/2019).

Concluí que eu deveria apostar na atitude reflexiva e autorreflexiva dos estudantes, e o docente poderia contribuir diretamente com esse processo, participando como um sujeito implicado nas reflexões e autorreflexões. Por isso, surpreendeu-me a seguinte constatação de uma docente de outra turma que eu observava: “Eu falei com a docente depois da aula, que disse que para os alunos da EJA as aulas devem ser assim, utilizar muitas metáforas, exemplos, ‘historinhas’, para facilitar a compreensão” (RES – II, 29/05/2019) e, em outro momento, essa docente disse que os estudantes “não compreendiam muito bem as questões filosóficas” (RES – II, 05/06/2019). Ao contrário dessa postura, percebi que a docente poderia:

promover mais reflexões filosóficas dos estudantes sobre os assuntos apresentados, pois nesta turma há vários estudantes participativos; mas a aula é centralizada em sua exposição. Acredito que a ênfase em ministrar aulas exclusivamente expositivas poderia ser repensada, no sentido de promover diálogos entre os estudantes. (RES – II, 19/06/2019).

Nesse momento, questionava-me se eu não estava apostando demais na estratégia do diálogo. Todavia, o que eu tinha percebido no semestre anterior (Estágio Supervisionado I), confirmava-se no Estágio Supervisionado II, no sentido de corroborar a hipótese de que o diálogo era, de fato, a estratégia mais adequada para o desenvolvimento do pensar crítico. Entendi que, apesar de não haver necessidade de aplicar o diálogo como uma estratégia única, ele poderia ter sido mais trabalhado em conjunto com outras atividades, como filmes, leitura de textos e até momentos de exposição de conteúdos, independentemente da disciplina ministrada (Bioética, Filosofia I, Filosofia II, Filosofia III e Ética e Cidadania). A presença do diálogo era necessária, pois tirava os estudantes de uma postura estritamente passiva e estimulava-os a participar de forma ativa, autoral e crítica, apresentando sua maneira de pensar, e até de agir, em relação ao que estava sendo trabalhado em aula. Como

Sardi (1999) expõe, o diálogo⁵³ em sala de aula pode instaurar um “modo filosófico de pensar”, produzindo “uma reflexão filosófica sobre **qualquer temática, inclusive o próprio cotidiano** ou processos psicológicos” (SARDI, 1999, p. 382, grifo nosso).

Assim, como minha intenção era relacionar essa dimensão reflexiva suscitada pelo diálogo com as vivências dos estudantes, procurei aprofundar minha análise sobre como fazer esse vínculo. Como já foi dito, o conceito de vivência (*Erlebnis*), em Gadamer, assume uma ligação com a dimensão finita e histórica do ser, que está em constante processo de reformulações (NEUBAUER, 2015). Esse caráter de “plasticidade” (NEUBAUER, 2015, p. 15) e produtividade permite compreender que as vivências são dinâmicas e não instâncias estáticas e imutáveis. Desse modo, é possível vincular as vivências dos estudantes a situações problematizadas em sala de aula, permitindo a eles reexaminar, ponderar, reconsiderar e colocar em perspectiva modos de pensar e de compreender a realidade associados a essas vivências. Esse movimento de expor as vivências assume um caráter eminentemente ético, enquanto disposição à escuta do outro de forma recíproca, por meio da presença e do mútuo engajamento dos participantes:

Na narrativa da vida a voz se abre ao acolhimento da escuta [...] Com isso, a narrativa, como o diálogo, ou melhor, a narrativa em sua dialogicidade imanente, fazem-nos pensar na reciprocidade, assim como no sentido em que uma tal reciprocidade indica o **fundo ético de uma produtividade correlativa**. A produtividade, instaurada no âmbito da inter-relação dialógica, na medida mesma em que essa inter-relação se efetiva como **aproximação do viver de cada um**, sinaliza para a confluência de uma dupla perspectivação criativa. (SARDI, 2003, p. 170, grifo nosso).

Seria possível, então, do ponto de vista dessa estrutura dialógico-pedagógica de significação e ressignificação de temáticas, como Sardi observa, e do mundo vivido, haver uma fusão dos horizontes de compreensão⁵⁴ entre os envolvidos no diálogo? A ideia de fusão de horizontes por meio da dinâmica do diálogo fez sentido

⁵³ Sardi (1999, p. 383) está tratando da aplicação da prática do diálogo em aulas de filosofia para crianças, mas “também nós, adultos, aprendemos nesse processo, em todos os seus níveis”. De fato, o objetivo da prática do diálogo não é a exposição conceitual ou concepções filosóficas sobre os temas que estão sendo tratados, mas trabalhar “no contexto do exercício de um modo de pensar o problema: o modo filosófico de pensar” (SARDI, 1999, p. 383).

⁵⁴ Sobre essa questão, Neubauer (2015, p. 33) diz: “A vivência é o acontecimento necessário, primordial, para que a experiência seja significativa. Ela acontece em um jogo hermenêutico de *fusão de horizontes* sem que nenhum horizonte predomine sobre o outro. Nesse movimento circular de igualdade, estabelece-se uma relação de entendimento nos alicerces da compreensão”. Acerca do itálico, “fusão de horizontes”, a autora traz as reflexões de Günther Figal sobre o sentido de fusão de horizontes de Gadamer: a relação da pluralidade de horizontes em relação ao passado – o sentido histórico da fusão de horizontes.

para mim, pois os horizontes de compreensão são infinitos e abertos a novas experiências. Com efeito, a dimensão negativa da experiência da compreensão⁵⁵ 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 [sic], uma correção, mas o que se adquire é um saber abrangente”.

Essa potência compreensiva permite que ocorra uma constante ressignificação sobre o vivido e a situação presente e, conseqüentemente, a possibilidade de se abrigar uma multiplicidade de visões de mundo, uma pluralidade de horizontes interpretativos trazidos pela prática reiterada do diálogo. Além disso, de acordo com Gadamer (1999), nossos horizontes de compreensão são resultados de nossas experiências pretéritas e presentes, que formam nossa maneira de compreender o mundo, tendo a dimensão da linguagem e da história como constituidoras desses horizontes. Como somos seres linguísticos, somos na linguagem; linguagem que faz a mediação entre mim, o mundo e o outro, no decurso da história.

Além disso, o exercício do diálogo opera na e pela linguagem, o que permite trazer à tona nossas vivências, articulando-as às nossas formas de ser, pensar e compreender o mundo. Portanto, os horizontes de compreensão podem fundir-se em uma perspectiva intersubjetiva por meio do diálogo, ao se evocar as vivências dos sujeitos e articulá-las a problematizações que os afetam no presente, permitindo que sejam revistas e reavaliadas de forma crítica, por meio do jogo dialógico de perguntas e respostas.

[...] 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**. (GADAMER, 1999, p. 541-542, grifo nosso).

⁵⁵ O caráter negativo da experiência hermenêutica relativo ao sujeito 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”.

Compreendo, pois, que a negatividade da experiência que implica a pergunta, como diz Gadamer, abrange o próprio docente e sua relação com os estudantes. Em muitas oportunidades, expus minhas vivências, meus pré-juízos e pré-conceitos acerca de temas que estavam sendo problematizados durante os diálogos. Entendo que tal postura revelou-se uma atitude ética em relação a mim e aos estudantes, pois eles perceberam que estávamos juntos no caminho de buscar novas formas de pensar acerca de nossas visões de mundo. De acordo com Rohden (2002, p. 206), “é condição do diálogo hermenêutico que seus parceiros se desdobrem e se descubram nele”. Mas qual o sentido dessa descoberta enfatizada 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, grifo nosso).

Desse modo, trazer à tona pré-conceitos e pré-juízos **é tarefa fundamental** para que as pessoas envolvidas no 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). Tal condição se refere ao caráter fático de nossa existência, isto é, a constatação de que estamos pro-jetados e somos condicionados por nossos horizontes históricos e linguísticos – o que não impede que nos aventuremos na busca da compreensão do outro, do mundo e de nós mesmos. Essa *descoberta* se revela como processo, não como um ponto de chegada a partir do qual o sujeito poderia tecer conclusões do tipo “Agora eu me conheço” ou “Eu sou assim, eu penso desse modo e ajo dessa maneira”, mas, antes, “Eu tenho constituído minha forma de pensar e agir dessa maneira, diante das situações que tenho experimentado, e é possível revê-las e reavaliá-las”. Trata-se da possibilidade de fazer uma autorreflexão sobre como o sujeito tem pensado e agido, processo que vai se desdobrando no decorrer do diálogo com o outro e consigo mesmo.

A atitude de dialogar com as próprias vivências também é reconhecida enquanto solidariedade entre os participantes do diálogo, pois passamos a conviver não mais em uma relação verticalizada e assimétrica entre educador e educando.

Poder-se-ia dizer que essa relação é mais simétrica porque é nutrida por sentimentos de amizade e reciprocidade que passam a habitar o espaço-tempo da sala de aula. Assumir a atitude de dialogar com as próprias vivências permite que o docente não evite os questionamentos dos estudantes, por mais incisivos que sejam, como ocorreu em uma determinada aula que tratava sobre a relação entre ética e estética. Na ocasião, trabalhamos com um texto da escritora Fernanda Young (2019), *Bando de cafonas*, que apresentava alguns questionamentos muito interessantes sobre a relação entre ética, cultura e estética. Planejei a aula, disponibilizando, juntamente com o texto-base, o capítulo 2: *A Percepção* do livro de Marilena Chauí (2000). Eu tinha tudo bem planejado em minha mente, dividi a turma em grupos e propus uma dinâmica entre os estudantes. Pensei que o texto de Young seria bastante interessante, porque além dos temas tratados, ele abordava o cotidiano da época, ao criticar, de forma subliminar, o comportamento do presidente da república e de seus apoiadores. Contudo, esse aspecto representava apenas uma parte superficial do texto:

O mais importante a ressaltar é a dimensão estética trazida pelas reflexões da autora e suas relações diretas e indiretas com a ética. Foi exatamente essas relações que exploramos bastante na aula. Após a leitura em grupo, eu pedi que um estudante de cada grupo apresentasse uma breve síntese em uma frase que contemplasse a interpretação do grupo sobre o texto. (RES – III, 05/11/2019).

Nós nos envolvemos bastante nos diálogos decorrentes dessas atividades, de modo que, após o término da aula, registrei a seguinte reflexão:

A cada aula, percebo que estou realmente aprendendo com a prática das aulas e com as próprias reflexões dos estudantes. Para mim, essa realidade era bastante abstrata, pois não tinha a vivência necessária, e também não acreditava que os estudantes poderiam me ensinar alguma coisa de filosofia – por pura arrogância de minha parte. Portanto, as vivências que tenho compartilhado com os estudantes têm provocado muitas reflexões e mudanças na minha maneira de ser e estar na sala de aula. (RES – III, 05/11/2019).

Nesta passagem, ressaltai o fato de que estaria aprendendo a **refletir com** os estudantes, entretanto, havia outro aprendizado importante a ser registrado. As reflexões decorrentes dessas experiências estavam provocando mudanças em minha maneira de ser e estar em sala de aula, o que poderia ser bastante produtivo para minha vida pessoal: “Espero que essas mudanças sejam transferidas também para minha vida fora da sala de aula” (RES – III, 05/11/2019). Partindo dessa autorreflexão, me preparei para o próximo encontro. Iniciei a aula fazendo o seguinte comentário:

“Esta aula é para a recuperação da atividade da aula anterior e aprofundamento dos debates sobre a relação entre estética e ética, tendo como elemento motivador o texto *Bando de cafonas*, de Fernanda Young” (RES – III, 12/11/2019). Nessa segunda aula, um estudante muito crítico, e que tinha faltado na aula anterior, estava presente: “Ele é bastante crítico e tem participações bastante intensas e frequentes. Passei uma cópia do texto para ele e pedi para fazer a atividade proposta (como procedi na aula passada com os demais)” (RES – III, 12/11/2019). O que decorreu a partir desse momento foi muito interessante:

O estudante leu e releu o texto e disse que não estava conseguindo fazer a síntese do texto. Eu perguntei o motivo, e ele disse que não concordava com nada do que a Fernanda Young disse: “Quem é ela para dizer que o problema do Brasil é uma questão de gosto?”, e ainda mais: “Como ela critica uma pessoa e a chama de cafona porque ela não está nos padrões de gosto que ela acha bom?”. (RES – III, 12/11/2019).

Essa reflexão e a pergunta feita pelo estudante me desconcertaram, pois eu não tinha visto o texto por esse ângulo nem tinha planejado as aulas a partir dessa perspectiva. Ao refletir durante esse processo⁵⁶ em sala de aula, percebi algo que eu não tinha notado no encontro anterior: a possibilidade de a autora estar sendo preconceituosa. Ora, essa percepção se deu pelo fato de eu ter aceitado o questionamento que o estudante lançou e ter me autoquestionado durante o processo. O mais curioso é que esse estudante era extremamente crítico à forma de ser e de pensar do presidente da república e de seus apoiadores, enfrentando até diversas discussões acirradas em família, como ele mesmo comentava em aula. Mas, mesmo assim, ele não percebeu a associação feita pela autora ao “bando de cafonas”. Observo que essa associação apresentada no texto, de acordo com a autora, apesar de não ser totalmente explícita, não era difícil de ser percebida. Entre outras passagens do texto, a autora diz:

A Amazônia em chamas, a censura voltando, a economia estagnada, e a pessoa quer falar de quê? Dos cafonas. Do império da cafonice que nos

⁵⁶ Como Schön (2000) esclarece, por meio da reflexão-na-ação podemos desenvolver uma reflexão que esteja associada diretamente à ação docente, que envolve não apenas a formação profissional, mas também a formação pessoal como sujeitos autônomos, autorais e críticos: “A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. **Pensamos criticamente sobre o pensamento** que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p. 33, grifo nosso). Assim, a função crítica do questionamento acerca do conhecer permite que os docentes transcendam a dimensão do saber para que, a partir de seu pensar crítico na ação, reelaborem constantemente suas próprias práticas.

domina [...] Despreza a ciência, porque ninguém pode ser mais sabido que ele. É rude na língua e flatulento por todos os seus orifícios. Recorre à religião para ser hipócrita e à brutalidade para ser respeitado. (YOUNG, 2019, documento *on-line*).

Então, aproveitei esse momento e propus algumas reflexões com os estudantes. Considerei que o estudante “ficou *brigando* com as opiniões do texto e isso não permitiu que ele enxergasse essa relação subliminar” (RES – III, 12/11/2019). De fato, constatei que o estudante “ao ler o texto, até disse várias vezes: ‘Parece que ela [Fernanda Young] está com raiva de alguém ou de um grupo de pessoas, não sei se é no Brasil ou em outro lugar, e eu não concordo com ela’” (RES – III, 12/11/2019). Talvez, se ele tivesse percebido a relação subliminar exposta pela autora em relação a essa questão, poderia ter tido outra reflexão e não tivesse considerado a autora preconceituosa. É possível. Porém, o importante a ressaltar nesse caso foi que a intervenção do estudante me fez rever minha forma de pensar:

esse acontecimento me fez repensar uma questão sobre o texto que eu não tinha pensado e expus isso para todos: será que a Fernanda Young, ela mesma, não estaria sendo preconceituosa? Essa reflexão foi muito interessante e foi totalmente imprevisível e eu apreciei muito. Acredito que todos os presentes também. Desse modo, repensamos alguns aspectos e aprofundamos o debate sobre preconceito, gosto, julgamento e conhecimento. Decidi trazer para a próxima aula algumas reflexões desta aula, principalmente a relação entre preconceito e conhecimento. (RES – III, 12/11/2019).

Esse não foi o único momento em que assumi, perante a turma, uma atitude despretensiosa em relação à minha forma de pensar e agir. Entendi que essa atitude, feita de forma sincera, poderia contribuir para que os estudantes passassem a compreender o caráter falível, limitado e finito de nossa compreensão acerca da realidade, e se sentissem mais confiantes em arriscar expor suas reflexões sem receios, podendo ainda rever seus pontos de vista sobre os temas trabalhados em aula.

Ora, essa atitude de rever e repensar as próprias formas de compreender é efetivamente possível pela práxis do diálogo, em seu sentido hermenêutico. “Todo diálogo pressupõe uma disposição genuína de, ao mesmo tempo, partir de determinadas posições, mas também estar disposto a revê-las, na medida em que se propõe a considerar as posições alheias” (MELO, 2016, p. 74). Ao considerar, verdadeiramente, as perspectivas do outro, ampliamos nossa compreensão acerca da realidade. Melo destaca:

Todo bom diálogo permite que ampliemos nossa possibilidade de ver as coisas. A coisa sobre o que se discute ocupa o lugar de orientador do próprio diálogo e da correção das posições sobre ela. Para Gadamer, da mesma maneira, a investigação histórica deve possuir uma disponibilidade de colocar em jogo nossos preconceitos a partir de um confronto com a tradição. (MELO, 2016, p. 74).

Desse modo, a autoexposição do docente assumida enquanto abertura, no sentido de rever as próprias formas de pensar, revela-se uma atitude de diálogo com suas vivências.

O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, expondo nossas próprias posições sobre **conceitos e pré-conceitos**. Desse modo, um diálogo levado a sério, que não se oblitera em dificuldades, pressupõe que o participante esteja aberto para **mudar sua própria posição** e entrar no jogo com o outro. (HERMANN, 2002, p. 92, grifo nosso).

A atitude autocrítica do docente pode colaborar para nutrir uma relação mais simétrica entre educador e educando, baseada na experiência da solidariedade, da reciprocidade e da amizade. Essa relação entre educador e educando promovida pela prática do diálogo será aprofundada no tópico a seguir.

6.2 A dimensão ética do diálogo e o jogo de perguntas e respostas

Entendo que dialogar com as próprias vivências é uma atitude efetivamente ética perante o outro e a nós mesmos. Em sala de aula, essa condição permite que educador e educando convivam de forma mais horizontal e simétrica, pois compreende-se que todos estão participando de uma práxis mantida e sustentada pela solidariedade, pela amizade e pela reciprocidade. Como Rohden (2020) explicita em *A virtude da solidariedade na hermenêutica enquanto um jogo de fusão de horizontes*, a solidariedade, presente na teoria e na prática da hermenêutica filosófica de Gadamer, é fundamental para a criação de um *ethos* de responsabilidade mútua⁵⁷:

Jogar o jogo da solidariedade, exercitar a fusão de horizontes, implica a corporificação de uma virtude ética ao cultivar acordos consigo mesmo e com os outros. Em termos pessoais, essa prática, essa virtude nos possibilitam viver felizmente e realizadamente; e em termos sociais, enquanto seres linguísticos e políticos, nós realizamos também pelo cuidado, atenção e trabalho de parceria com os outros e com a natureza. A virtude da solidariedade perpassa, assim, as demais virtudes, na medida em que pressupõe a compreensão e o cultivo de acordos consigo mesmo, com os

⁵⁷ Corroboram essa análise os estudos “A solidariedade como *práxis* hermenêutica em Gadamer”, de Maria Aparecida dos Santos Lopes (2015), e “Hermenêutica, práxis e solidariedade”, de Gustavo Silvano Batista (2012). De acordo com Rohden (2020, p. 137), esses trabalhos abordam “a solidariedade em Gadamer, enquanto filosofia prática, nos moldes da *phrónesis* de Aristóteles”, relação fundamental para esta tese que será explorada posteriormente.

outros, com a natureza, a fim de instaurar um *ethos* mais harmônico sob a égide da parceria e da responsabilidade. (ROHDEN, 2020, p. 145).

Destaco o seguinte aspecto observado por Rohden: a solidariedade entre os participantes do jogo exercita a fusão de horizontes e está diretamente relacionada à **disposição ética** que os sujeitos assumem em compreender o outro. Trata-se de cultivar um *ethos* responsável em relação ao próprio sujeito e à coletividade. Em sala de aula, esse processo é possível por meio da prática do diálogo em seu sentido hermenêutico, pois ao exporem suas reflexões no jogo de perguntas e respostas, os estudantes participam de um processo de compreensão mútua, o que não significa necessariamente concordância entre pontos de vista ou a busca por um consenso idealizado entre as visões de mundo. Em *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*, Rohden (2002) esclarece que acolher a palavra do outro não significa renunciar às nossas próprias ideias, mas de um acolhimento produtivo dos pontos de vista exteriorizados pelo outro: “Receber e acolher não significa consentir ou ratificar, *tout court*, a palavra do outro. Acolher é ouvir, receber, procurar captar, compreender o que o outro diz ou quis dizer num determinado momento” (ROHDEN, 2002, p. 207).

Tal possibilidade não se revela um mero debate lógico argumentativo fundamentado, estritamente, em estruturas racionais e formais, que buscam uma supremacia argumentativa em relação ao outro. Não é esse sentido de um debate digladiador que se busca. A produtividade dialógica “não equivale à renúncia a ideias ou convicções próprias, nem à identificação ou à subordinação ao outro simplesmente” (ROHDEN, 2002, p. 206). Ao desistir de um ponto de vista ou substituí-lo por outro que passamos a conhecer, assumimos também **novos pontos de vista que são descobertos durante o próprio diálogo**. “O diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível; ou seja, concede aos participantes a oportunidade de fazer uma autorreflexão sobre seus pontos de vista” (HERMANN, 2002, p. 58). A produtividade dialógica implica, assim, assumir um novo ponto de vista, uma nova forma de pensar e de agir que não estava nem em mim, nem no outro. Nesse sentido, Rohden (2002) faz uma observação importante sobre as características das perguntas e respostas que ocorrem no diálogo. “As perguntas e respostas dialógicas possuem traços próprios” (ROHDEN, 2002, p. 208) e continua dizendo que, em *Verdade e método I*, Gadamer:

desenvolveu a lógica da pergunta e da resposta a partir de R. G. Collingwood, que desenvolveu a ideia de uma *logic of question and answer*, por meio da qual argumentou que o centro de todo o conhecimento histórico consiste em conhecer a pergunta e a resposta que compõem a tessitura do texto. (ROHDEN, 2002, p. 209).

Collingwood (2018) se preocupava com a dimensão da interpretação no campo da história e o estatuto de verdade histórica, aspectos que, talvez, tenham motivado Gadamer a reconhecer o valor da lógica de pergunta e resposta de Collingwood para sua própria hermenêutica filosófica. Quando Gadamer (1999) trata da primazia da pergunta hermenêutica⁵⁸, no subtítulo *A lógica de pergunta e resposta*, afirma:

Poderíamos dizer com Collingwood que somente compreendemos, quando compreendemos a pergunta para a qual algo é resposta, e é verdade que o compreendido dessa maneira não permanece destacado, em sua intenção de sentido, de nossa própria intenção. A reconstrução da pergunta, a partir da qual o sentido de um texto se compreende como uma resposta, passa, antes, ao nosso próprio perguntar. Pois o texto tem que ser entendido como resposta a um verdadeiro perguntar. (GADAMER, 1999, p. 551).

Assim, interessa a Gadamer (1999, p. 534) destacar que a pergunta é mais relevante até do que a própria resposta, pois “é claro que em toda experiência encontra-se pressuposta a estrutura da pergunta. Não se fazem experiências sem a atividade do perguntar”. Por isso, a ênfase que Collingwood confere à pergunta interessa a Gadamer⁵⁹. Nesse momento, percebo a necessidade de aprofundar um pouco mais esse aspecto, de modo que recorro a Lawn (2007), pois ele detalha a perspectiva de Collingwood. Segundo o Lawn, um texto filosófico, por exemplo, representa uma resposta a uma questão ou a uma série de questões⁶⁰. Desse modo, em vez de nos atermos à estrutura argumentativa apresentada em um livro, deveríamos questionar o que o autor estava querendo alcançar: “quais os problemas

⁵⁸ Não obstante a presença de Collingwood para a concepção de diálogo de Gadamer, suas raízes teórico-práticas estão fundadas, principalmente, na dialética platônica e na maiêutica socrática (ALMEIDA, 2002; ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000; CORETH, 1973; GRONDIN, 1999; LAWN, 2007; ROHDEN, 2002).

⁵⁹ Apesar de considerar a relevância da lógica da pergunta e resposta de Collingwood, a ponto de tratá-la como um importante subcapítulo em *Verdade e método I*, Gadamer tece uma crítica fundamental ao filósofo e historiador inglês. Segundo Lawn (2007, p. 101), Gadamer entende que Collingwood não considerou que o historiador também é um intérprete, isto é, ele não reconheceu “a historicidade do historiador”. Detalharei essa crítica de Gadamer adiante.

⁶⁰ Nessa reflexão, Lawn traz o exemplo de *Meditações*, de Descartes, dizendo que as perguntas e respostas “fornecem o contexto vital para a interpretação de Descartes, pois revelam algo sobre o texto, que uma mera inspeção da lógica dos argumentos formais de Descartes ignora” (LAWN, 2007, p. 100).

que criou para si mesmo, quais os problemas que herdou de seus predecessores filosóficos e como devemos abordá-los e resolvê-los?” (LAWN, 2007, p. 99). Por isso, a forma de interpretação proposta por Collingwood, em relação à primazia da pergunta, “não somente faria dos contextos no qual um trabalho fora escrito uma coisa tão importante como o texto em si, mas revelaria também alguma coisa mais essencial às hermenêuticas de Gadamer” (LAWN, 2007, p. 100). Lawn (2007, p. 100) ainda observa: “Collingwood não enfatizou isso, mas implicitamente testemunhou o fato de que todo entendimento é essencialmente dialógico. A tentativa de entender um trabalho na história da filosofia é uma metáfora para o entendimento em si”.

Fiz essa breve digressão, apresentando as considerações de Rohden e Lawn acerca da lógica da pergunta e da resposta proposta por Collingwood e assumida por Gadamer, para ressaltar alguns aspectos fundamentais que trabalhei em sala de aula com os estudantes:

- 1) o contexto é tão importante quanto o texto;
- 2) o texto é o motivo que me faz perguntar;
- 3) as perguntas feitas ao texto e ao seu autor buscam questionar os problemas gerados a partir do texto e quais foram os problemas herdados de seus predecessores;
- 4) essas perguntas permitem que os questionadores busquem formas de abordar e resolver esses problemas.

Esses quatro tópicos são muito relevantes quando o docente apresenta um texto, uma corrente teórica ou um tema relacionado a um pensador de qualquer área do conhecimento. Procurei trabalhar com esses quatro passos em sala de aula, pois eles jogam luz não apenas ao que está registrado no texto, na teoria e nos temas de um determinado pensador, mas também abordam os contextos que abrigaram essas produções. Lançar perguntas a esses contextos permite que os questionadores, educador e educando, caminhem em um sentido de descoberta muito produtiva, como ocorreu em uma determinada aula, quando concretizei tal estratégia com os estudantes.

Na ocasião, eu estava dando continuidade ao planejamento do professor titular, que abordava o sentido do trágico em Nietzsche, a partir de um documentário biográfico, *Man on wire* (2008), de Philippe Petit, juntamente com uma resenha crítica

desse documentário, *Pequeno grande homem* (2009), de Ronaldo Bressane⁶¹. Apesar de achar interessante a proposta do docente, tive a liberdade de alterar um pouco o planejamento das aulas que tratavam desse tema, porque apesar de haver muito conteúdo, não percebi vínculos entre o que estava sendo trabalhado e as vivências dos estudantes. Observei isso quando questionei os estudantes sobre o motivo pelo qual o docente titular teria associado o pensamento de Nietzsche ao documentário *Man on wire*.

Inicialmente os estudantes não souberam dizer os motivos, mas com algumas breves intervenções que eu fiz, eles passaram a contribuir bastante. Aproveitando este momento, contextualizei, do outro lado do quadro, as bases do pensamento de Nietzsche (pré-socráticos) e falei um pouco sobre o pensamento de alguns filósofos deste período, sempre trazendo os estudantes para dentro do tema, fazendo questionamentos e refletindo sobre as suas respostas. (RES – II, 24/04/2019).

Então, partindo da perspectiva de que o contexto é tão importante quanto o texto, percebi o engajamento dos estudantes: “Acredito que a aula foi bem proveitosa. Os alunos participaram bastante” (RES – II, 24/04/2019). Aproveitando essas participações, pude utilizar a ideia de que o texto é o motivo que me faz perguntar e comecei a “[...] fazer diversos questionamentos sobre o sentido trágico da existência, a ‘metafísica do artista’ (mas de forma bastante simples e didática), e a relação da arte com a cultura e com a vida na cidade” (RES – II, 24/04/2019). Na sequência, também apliquei a proposta de que as perguntas feitas ao texto e ao seu autor buscam questionar os problemas gerados a partir da leitura. Posteriormente a esses questionamentos, trabalhei com a concepção de que essas perguntas permitem que os questionadores busquem formas de abordar e resolver esses problemas. Foi quando percebi que “os estudantes passaram a participar bastante, trazendo questionamentos que permitiram novos questionamentos” (RES – II, 24/04/2019). Na última aula sobre esses temas:

Dei continuidade e concluí a proposta de contextualizar a relação entre Apolo e Dionísio, mas enfatizei os aspectos relacionados ao sentido trágico da existência e a experiência do artista. Foi a maior presença de estudantes na turma – 12 pessoas. Mantive minha proposta de mediação de aprendizagem, sempre questionando os estudantes a partir das questões filosóficas

⁶¹ Esse documentário mostra todo o processo de planejamento e execução da travessia entre as Torres Gêmeas, em Nova Iorque, que o equilibrista francês Philippe Petit fez, por meio de um cabo de aço, em 1974. A ideia era relacionar uma passagem de *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche – “O homem é uma corda estendida entre o animal e o super-homem” –, ao documentário. O docente titular ainda pretendia explorar a relação entre esse material e a proposta de Nietzsche, conhecida como a “metafísica do artista”, e a relação entre Apolo e Dionísio, segundo o filósofo alemão.

contextualizadas, tendo por base experiências cotidianas. Os estudantes participaram bastante, até os que não vieram na aula anterior [...] Os estudantes me disseram que gostaram bastante da aula. (RES – II, 22/05/2019).

Portanto, ao empregar em sala de aula os quatro passos que sistematizei a partir da lógica de pergunta e resposta de Collingwood (apropriada por Gadamer em sua hermenêutica filosófica), constatei que a participação dos estudantes ocorria de forma bastante produtiva. Além disso, ao buscar formas de abordar e resolver os problemas que o autor de um determinado texto colocou para si (proposta ressaltada por Lawn em relação à lógica de perguntas e respostas de Collingwood) educador e educandos conseguem compartilhar a prática do pensar em relação ao próprio pensamento do autor.

Em outras palavras, o pensamento do outro estabelece *uma ponte* para que a pessoa que questiona caminhe com suas próprias pernas, elaborando suas interpretações, mesmo partindo de um ponto pré-estabelecido⁶². A *correção* da resposta em relação à pergunta não é assumida como verdade, conforme Collingwood explica: “Por ‘correto’ eu não quero dizer ‘verdadeiro’. O responder ‘correto’ a uma pergunta é o responder que nos permite ir em frente com o processo de questionar e responder” (COLLINGWOOD, 2018, p. 241). Quando nos empenhamos nessa busca, passamos a compreender certos aspectos acerca do autor e das teorias que embasaram seu texto. Além disso, se toda resposta tem em vista uma pergunta, uma resposta não está relacionada, necessariamente, somente a uma pergunta. Uma resposta está relacionada a uma série de perguntas que estão vinculadas a um determinado contexto, mas não de forma exclusiva e definitiva. Por isso, as perguntas não cessam em um determinado momento, mas continuam prospectivamente no futuro. Haverá sempre outros questionadores e novas interpretações.

A lógica da pergunta e da resposta proposta por Collingwood é muito relevante, mas Gadamer estabeleceu uma crítica importante, que considero bastante pertinente, como já fiz referência. Collingwood não teria reconhecido o caráter movente do

⁶² Como Collingwood diz: “Cada pergunta e cada resposta em um determinado complexo tem que ser relevante ou apropriada, tem que ‘pertencer’ tanto ao todo quanto ao lugar que ela ocupa no todo. Cada pergunta teve que ‘surgir’; deve haver aquilo acerca do qual a ausência nós condenamos quando nós nos recusamos a responder uma pergunta sobre o solo no qual ela ‘não surgiu’. Cada responder deve ser a resposta ‘correta’ para a pergunta que ela professa responder (COLLINGWOOD, 2018, p. 241). Esse texto de Collingwood foi traduzido por Adriano Picoli e Evandro Oliveira de Brito (2018), a partir do capítulo original *Question and answer*, da obra intitulada *An autobiography* (1939). Assim, a numeração das páginas corresponde à publicação traduzida, não ao original.

intérprete, o qual, aliás, fiz questão de ressaltar ao apresentar o círculo hermenêutico como estrutura compreensiva desta tese. De acordo com Lawn (2007, p. 100), Gadamer criticou Collingwood porque ele não percebeu que “o intérprete é também um efeito da tradição e da história, e nunca interpreta a partir de um ponto fixo”. A interpretação “é sempre feita, problematicamente, a partir do ponto de vista do horizonte, do intérprete, no presente” (LAWN, 2007, p. 100). Por isso, segundo Lawn, a crítica de Gadamer faz sentido, porque

o significado do texto está mudando constantemente; a interpretação e a re- interpretação são tarefas incessantes [...] O horizonte do texto apresenta questões ao intérprete e o intérprete, por sua vez, define as questões em relação àquilo que foi levantado no diálogo. (LAWN, 2007, p. 101-102).

Assim, ao elaborar uma interpretação, devemos ter por base um solo originário, como sugere Collingwood (2018); no entanto, interpretamos a partir de nossos horizontes compreensivos, pré-conceitos e pré-juízos, que exercem influência sobre nós, no presente. Foi esse aspecto que Gadamer não observou em Collingwood e, por isso, o criticou. Como Collingwood não teria considerado o caráter movente do intérprete, ele não teria compreendido que o intérprete não ocupa um lugar fixo como um leitor ideal.

O solo *originário*, na verdade, é movediço, pois está sendo constantemente interpretado e reinterpretado: o sujeito elabora interpretações no presente a partir de seu horizonte compreensivo, que está em constante processo de mudança. Não há ponto de vista fixo a partir do qual podemos dar conta de compreender a realidade na qual estamos lançados. Cada vez que buscamos nos aproximar da certeza de chegar a um horizonte final de compreensão sobre a realidade, o próprio horizonte se move e, junto com ele, nossas certezas. Por isso, entendo que esse processo desconsiderado por Collingwood – **o caráter movente do intérprete** – pode ser evidenciado e integrado de forma produtiva no diálogo, de modo que educador e educandos, no papel de questionadores, percebam-se autoimplicados no movimento *imprevisível* de perguntar e responder.

No contexto da sala de aula, quando o docente deixa claro aos estudantes que ele mesmo está autoimplicado em rever suas certezas, durante o jogo dialógico de perguntas e respostas, abre-se à possibilidade de **dialogar com as vivências dos estudantes**, como ocorreu durante uma situação em aula. Esse fato aconteceu com o mesmo estudante que me proporcionou a oportunidade de rever meus pré-conceitos

sobre o texto de Fernanda Young, situação que comentei anteriormente. Após trabalharmos com aspectos da ética aristotélica, fiz o seguinte registro sobre esse estudante:

Ele participa bastante e diz que a filosofia é muito importante. Como em um determinado momento, em que os debates foram encaminhados sobre a questão do equilíbrio das virtudes de Aristóteles e os casos de violência urbana e o respeito ao outro. Esse estudante disse que o irmão dele está preso porque não conseguiu desenvolver um equilíbrio entre seus desejos e a razão. Ele seguiu “a vida bandida” (como seu próprio irmão confidenciou) porque ele gostava. (RES – III, 27/08/2019).

Nas atividades propostas, esse estudante trazia recorrentemente a questão da violência urbana em suas reflexões, como, nesse caso, o relato de seu irmão estar preso. Os diálogos vivos que tivemos com esse estudante no decorrer de outras aulas, juntamente com os demais colegas da turma, permitiram que ele apresentasse de forma mais clara e objetiva suas vivências pessoais e, conseqüentemente, seus pré-juízos e pré-conceitos sobre as questões que envolviam a violência. Nas aulas posteriores, aprofundei a relação entre valores, ação e decisão ética e trabalhamos com alguns vídeos e um pequeno texto de Mario Sergio Cortella, que tratava dos seguintes questionamentos: *o que eu quero, o que eu devo e o que eu posso fazer* (ITATIAIA, 2013). Durante uma dessas aulas, fiz o seguinte registro, enfatizando a participação desse estudante:

Os debates foram muito interessantes, pois os estudantes vincularam o que eles assistiram nos vídeos e os questionamentos filosóficos que eu fiz com acontecimentos e problematizações de suas próprias vidas. Com o adensamento dos debates, o estudante cujo irmão está preso no presídio central disse que seu irmão estava naquela vida porque ele “só queria saber do aqui e do agora, só do presente, só das coisas que ele faz agora” (gesticulando as mãos e colocando-as no bolso e no corpo ao mesmo tempo). (RES – II, 24/09/2019).

Aproveitei esse momento para propor um aprofundamento ainda maior sobre os temas que estavam sendo desenvolvidos no diálogo e lancei um questionamento a ele:

Eu perguntei se ele achava que o irmão dele não tinha um pensamento de futuro, uma ideia de algo a fazer. Ele disse que seu irmão nunca teve essa ideia do que fazer no futuro e disse: “Até a namorada do meu irmão que vai visitá-lo na cadeia reclama que ele não quer saber de nada e o ‘ameaçou’ dizendo que era para ele continuar pensando nela, quando ela não estivesse lá”. (RES – II, 24/09/2019).

Ao não questionar as decisões de seu irmão, pude propor reflexões e autorreflexões sobre decisões e valores, e comentei que pensar no futuro se reflete como um “posicionamento ético de forma concreta, pois quando temos uma perspectiva de futuro, objetivos na vida, envolvemos necessariamente o contexto sobre o qual vamos atuar e, também, as pessoas” (RES – II, 24/09/2019). Assim, pude vincular “a ideia de presente, passado e futuro, partindo da ideia de um projeto de si, incluindo necessariamente o outro e tudo mais, que não apenas eu” (RES – II, 24/09/2019).

Tratar dessas questões pessoais em sala de aula requer muita responsabilidade e sensibilidade por parte do docente. Os estudantes apresentam suas vivências ao coletivo porque, além de se sentirem seguros e abrigados a exporem seus modos de ser e de pensar, bem como seus pré-conceitos e pré-juízos relacionados a essas vivências: o diálogo entre eles abre essa possibilidade de forma efetiva. Não se trata de uma prática que possa ser considerada uma terapia em grupo ou algo semelhante, pois o docente não tem essa formação e o espaço da sala não tem essa finalidade. O importante a ressaltar é que a responsabilidade e a sensibilidade do docente não são nada mais do que a efetivação de uma **postura ética** assumida e pautada por uma práxis que tenha a solidariedade, a amizade e a reciprocidade entre educador e educando como atitudes experimentadas concretamente.

Outra situação que exemplifica a dimensão ética do diálogo e o jogo de perguntas e respostas ocorreu após o fim de uma aula sobre o sentido trágico da existência em Nietzsche. Após esse encontro, fiz o seguinte registro: “Acredito que a forma como conduzo os debates cria um contexto de participação bem interessante, a ponto de os estudantes falarem coisas que normalmente não fariam, como foi o caso do aluno cujo irmão está preso” (RES – III, 27/08/2019). Continuei minhas reflexões, comentando que essa abertura que os estudantes percebem permite que esse processo se repita:

No Estágio Supervisionado II, duas alunas, entre as quais uma senhora de 65 anos, me falaram, após a aula, que sofreram violência doméstica [tinha abordado essa questão indiretamente naquela aula]. Acredito que essas falas espontâneas dos estudantes acontecem porque se sentem abrigados e se dispõem a falar. (RES – III, 27/08/2019).

Esse fato ocorreu da seguinte maneira. Após a aula, de um lado da sala veio essa senhora, de aproximadamente 65 anos, negra, bastante tímida, com quem eu tinha conversado algumas vezes depois dos encontros e, do outro lado da sala, veio uma jovem com cerca de 20 anos, negra, bastante assertiva em suas opiniões, que tinha comparecido pela primeira vez na aula. As duas vieram em minha direção. Eu ainda estava arrumando minha pasta para me despedir da turma, quando as duas se posicionaram diante de mim e disseram, quase ao mesmo tempo (fato que me causou certa perplexidade): “Eu sofri violência doméstica”. Diante dessa situação, minha postura foi a mesma quando vivências limites como essas surgem dos estudantes. Não emiti juízos de valor sobre os casos em si, mas busquei evocar autorreflexões das estudantes sobre suas vivências, relacionando-as aos temas das aulas. Essa situação me provocou o seguinte questionamento: o que levou essas mulheres a se exporem dessa maneira em plena sala de aula, sem receio e com muita dignidade, para uma pessoa que mal as conhecia? Eu compreendi que essas duas mulheres sentiram confiança, reciprocidade e solidariedade em sala de aula, de modo que conseguiram assumir tal postura. Situações como essas e outras que venho apresentando me permitem considerar que estávamos passando por uma experiência hermenêutica em sala de aula, quando os sujeitos se abrem à abertura compreensiva proporcionada pelo **diálogo vivo**⁶³.

6.3 A produtividade dos pré-conceitos e pré-juízos para a autorreflexão ética

Ao reconhecer que estava implicado em uma experiência hermenêutica juntamente com os estudantes, novos questionamentos surgiram para mim. Busquei compreender o que acontece quando um estudante expõe seu pensamento sobre uma questão que está sendo tematizada em aula. Poderia tentar responder a essa pergunta com base na neurolinguística ou na filosofia da linguagem, entre outras possibilidades, mas busquei refletir sobre esse questionamento a partir da experiência em sala de aula, e fiz as seguintes observações fundamentadas nos estudos sobre hermenêutica filosófica.

⁶³ Essa compreensão foi possível porque pude aplicar os aspectos teórico-práticos da hermenêutica filosófica e da pedagógica hermenêutica a casos concretos em sala de aula de forma autoimplicativa, ou seja, tratei de me autoimplicar diretamente no processo de desenvolvimento prático do diálogo vivo, juntamente com o estudantes. A partir de agora, passo a ressaltar a dimensão ética desta postura do docente perante a si mesmo e o outro (os estudantes).

Quando um sujeito expõe seu pensamento sobre determinada questão, as ideias que são proferidas por meio da linguagem estão articuladas às suas vivências, formadas por interações socioculturais constituídas por diversos aprendizados que a pessoa teve ao longo de sua vida, e pelo modo como compreendeu e deu sentido a essas vivências. Esse processo é possível por meio da dimensão produtiva da história (história efetual – *Wirkungsgeschichte*) e de seus efeitos em nosso presente, constituindo nossa compreensão atual da realidade. Desse modo, as vivências articulam-se com os pré-conceitos e pré-juízos que se manifestam no dizer do sujeito, quando ele faz uma pergunta ou responde a um questionamento durante a dinâmica do diálogo. Obviamente, essas pré-estruturas compreensivas não aparecem como tais, mas se manifestam no plano da compreensão de forma indireta e articulada, dando sentido ao que está sendo exposto.

Todavia, nem tudo que pensamos, dizemos. Há muito de oculto em nosso dizer, que assim permanece, durante um diálogo. Como Gadamer (2012c)⁶⁴ diz, há muito de não dito quando se diz algo. Assim, mesmo que evoquemos nossas vivências na busca de compreender e interpretar uma situação no presente, nem tudo será dito. Entretanto, esse movimento de *desvelamento e encobrimento* manifestado pela linguagem⁶⁵ 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. Em outras palavras, os temas podem ser trabalhados como base sobre a qual serão elaboradas perguntas que convoquem o estudante a pensar criticamente sobre sua forma de refletir acerca dos assuntos em questão. Assim, o movimento de reflexão retorna ao sujeito como uma possibilidade de autorreflexão. Como ressalta Rohden (2002, p. 210), ao explicitar o desenvolvimento do diálogo hermenêutico, “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).

⁶⁴ Originalmente publicado em 1990.

⁶⁵ Nesse sentido, a linguagem se apresenta como um 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, 2012c, p. 36), como “desvelamento” e, principalmente, 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**” (GADAMER, 2012c, p. 36, grifo nosso).

Essa dimensão de abertura compreensiva e autocompreensiva pode constituir uma experiência significativa para o estudante, no sentido de ele poder rever suas próprias formas de pensar e de agir em relação às questões problematizadas em aula, buscando novos significados sobre a realidade. Quando as vivências são evocadas e trazidas à tona pelos próprios sujeitos, eles passam a perceber suas formas de pensar e de agir sobre a realidade, que foram sendo construídas devido a uma série de *condicionamentos* e *influências* apropriadas e ressignificadas por eles mesmos ao longo de suas vidas. Essas vivências surgem no momento do diálogo vivo, atuando de forma articulada com os pré-conceitos e os pré-juízos decorrentes da pré-estrutura compreensiva, que, por sua vez, orientam os juízos e as construções conceituais sobre o que está sendo problematizado em sala de aula.

Sustento, pois, que é possível trabalhar com as vivências dos estudantes durante a relação entre *mim* (docente) e *tu* (estudante), a fim de construir uma experiência vivencial significativa. Com efeito, a experiência vivencial significativa⁶⁶ tem relação direta com a interpretação da experiência que ocorre entre *um eu* com *um tu*, na hermenêutica gadameriana, como lembra Neubauer (2015, p. 120):

Para Gadamer, a interpretação de uma experiência surge da relação de horizontes de um eu com um tu, sendo que tais horizontes atuam reciprocamente, podendo gerar e transformar os significados em um modo dialógico que integra a nossa forma de compreender o mundo.

Esse movimento de “gerar e transformar os significados em um modo dialógico”, citado pela autora, como decorrência da relação entre os horizontes compreensivos dos sujeitos que estão em diálogo, pode ser efetivado em sala de aula por meio do movimento do vaivém de perguntas e respostas, inerente à práxis do **diálogo vivo**. Ora, vaivém ou vai e volta, *Hin und Her* (GADAMER, 1990), no original alemão, representa exatamente a metáfora do movimento intencionado por Gadamer para o diálogo, que também está presente em sua concepção de jogo. À pergunta que vai, espera-se uma volta, que é a resposta à pergunta feita, motivada pela responsabilidade ética de 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

⁶⁶ Neubauer enfatiza que a experiência vivencial significativa está relacionada com a compreensão do outro e com compreensão de si, o que “envolve uma vivência intencional associada ao exercício de uma experiência significativa comprometida com o modo como conduzimos a vida” (NEUBAUER, 2015, p. 12).

outro a sério, e isso significa a disposição de dar respostas às perguntas lançadas por ele. (FLICKINGER, 2010, p. 121).

O movimento do vaivém engendrado pelo diálogo também é destacado por Custódio de Almeida (2002), quando aborda o sentido ontológico-hermenêutico presente na relação entre jogo e diálogo. Almeida (2002, p. 190) faz “uma analogia entre o jogo e o diálogo” para destacar que o jogo é marcado pelo movimento de perguntas e respostas. Para o autor, tanto o objetivo do jogo como do diálogo é o “autorrepresentar-se” (ALMEIDA, 2002, p. 191), o que enfatiza o movimento próprio de ambos (jogo e diálogo) e o caráter de não repetibilidade (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).

Almeida (2002, p. 191-192) ainda ressalta o caráter de aprendizagem do jogo para os parceiros do diálogo, pois o jogo os conduz

[...] a algo mais, tornando o reconhecimento também uma aprendizagem. Na verdade, o que é reconhecido é mais universal do que o que antes era conhecido. Reconhecer é inserir o que já se sabia numa nova perspectiva. Pode-se dizer que é fundir horizontes.

Assim, o jogo do vaivém de perguntas e respostas permite que eu (docente) me coloque 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). Desse modo, educador e educandos podem ter a experiência de conviver em uma sala de aula enquanto “sala de espelhos”⁶⁷ (SCHÖN, 1983, 2000), permitindo que o docente se perceba nas respostas dadas aos questionamentos dos estudantes e vice-versa. Não se trata de uma transparência idealizada, que traz à tona, de forma clara e límpida, todos os modos de ser e pensar dos sujeitos, desimpedidos de pré-juízos e pré-conceitos. Porém, pelo fato de jogar luz exatamente sobre nossos pré-juízos e pré-conceitos, o jogo dialógico permite que possamos elaborar reflexões sobre nós mesmos – autorreflexões que em geral não estamos habituados a fazer.

⁶⁷ Mais adiante, aprofundo os possíveis sentidos de conceber a sala de aula como uma “sala de espelhos”, a partir da perspectiva de Schön, ponto fundamental para esta tese.

É importante ressaltar que o sentido da autorreflexão que venho sustentando, como possibilidade de o sujeito compreender os pré-conceitos e pré-juízos associados a suas vivências pessoais, suscitadas pelas problematizações promovidas pelo diálogo vivo, não tem relação com a noção de autorreflexão proposta por Dilthey e criticada por Gadamer. Pouco antes de iniciar o tópico *Os preconceitos como condição da compreensão*, em *Verdade e método I*, Gadamer (1999, p. 415) critica a “interiorização das ‘vivências’”, porque é a realidade histórica que determina as vivências, de modo que a autobiografia e a autorreflexão propostas por Dilthey não servem como “fatos primários” ou bases para o problema hermenêutico, pois elas reprivatizam a história. Por isso, Gadamer⁶⁸ diz: “não é a história que pertence a nós, mas nós é que a ela pertencemos” (GADAMER, 1999, p. 415). Ele ainda afirma:

Muito antes de que nós compreendamos a nós mesmos na reflexão, já estamos nos compreendendo de uma maneira auto-evidente [sic] na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão [sic] do indivíduo não é mais que uma centelha na corrente cerrada da vida histórica. Por isso os preconceitos de um indivíduo são, muito mais que seus juízos, a realidade histórica de seu ser. (GADAMER, 1999, p. 415-416).

A compreensão histórica do que vivemos não pode ser compartilhada pela reflexão do “espelho deformante” da subjetividade, como Gadamer observa. Por isso, Gadamer (1999) diz que não se deve sustentar que a autorreflexão individual tenha ascendência na “corrente cerrada de vida histórica”, mas compreender que os pré-conceitos e os pré-juízos são “a realidade histórica do ser”. Nesse sentido, não busco “interiorizar vivências” como forma de reprivatizar a história, tal qual Gadamer criticou em Dilthey, mas **exteriorizar vivências** a fim de *publicizar*, de coletivizar as formas pelas quais as condicionantes históricas construíram e ainda constroem (*Wirkungsgeschichte*) nossos pré-conceitos e pré-juízos.

Ao exteriorizar suas vivências, o sujeito pode promover autorreflexões, não de forma solipsista, mas externalizá-las e compartilhá-las durante as interações interpessoais com o outro, durante os diálogos vivos⁶⁹. Os estudantes compreendem

⁶⁸ Gadamer também critica, nessa passagem, o descrédito que os pré-conceitos sofreram durante a supremacia racionalista do período setecentista das Luzes (*Aufklärung*), pois, para o autor e para esta tese: “‘Preconceito’ não significa pois, de modo algum, falso juízo, pois está em seu conceito que ele possa ser valorizado positivamente ou negativamente” (GADAMER, 1999, p. 407).

⁶⁹ A estrutura do diálogo aqui tematizada não diz respeito, estritamente, ao diálogo de um para um. Em que pese as observações de Nadja Hermann (2014) e de Gadamer (1999) sobre a limitação do diálogo, em relação à quantidade ideal de pessoas que pode estar envolvida nesse processo, sustento que o diálogo, em seu sentido hermenêutico, como caminho à compreensão e à autocompreensão, pode ser efetivado no espaço da sala de aula, envolvendo mais sujeitos do que

o valor de dar sentido ao conhecimento abstrato, vinculando-o à vida concreta. A partir desse vínculo, refletem sobre os conhecimentos tratados em aula, dando *vida* ao que antes era visto como conteúdos distantes, desvinculados da vida concreta – do mundo vivido –, ao mesmo tempo que promovem uma autorreflexão acerca de suas próprias experiências, pois se colocam em causa. Em outras palavras, percebem que suas vivências podem ser *objeto* de problematizações compartilhadas com o outro por meio de uma dinâmica dialógica viva.

Durante esse processo em sala de aula, estiveram presentes os pressupostos práticos da hermenêutica filosófica de Gadamer, entendida não como método⁷⁰, mas como estrutura de compreensão. Opiniões prévias, conceitos e pré-conceitos eram suscitados pelo jogo de compreensão e autocompreensão, mediado pela problematização acerca das vivências cotidianas. Entendo, assim, que esse processo se revela como uma práxis pedagógica hermenêutica em sala de aula – uma **pedagogia hermenêutica** –, promovida pelos questionamentos (jogo dialógico de perguntas e respostas) cada vez mais aprofundados em busca de novos significados: um processo de dupla abertura ética diante de si e do outro.

Importa reforçar que essa proposta de uma pedagogia hermenêutica não está restrita a disciplinas de filosofia, como comprovam Sousa e Galliazi (2017, p. 287), ao desenvolverem uma “pedagogia do questionamento” a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer. Para tanto, entre outras pesquisas, Sousa e Galliazi (2017)⁷¹ apoiam-se no estudo de Ginev (2013), *Science teaching as educational interrogation of scientific research*, a fim de esclarecer o papel do diálogo nessa “pedagogia do questionamento”. De acordo com os autores, “Ginev (2013) interpreta que o diálogo que transforma os interlocutores nele envolvidos está guiado por uma lógica de

apenas duas pessoas. Caso contrário, a prática do diálogo aqui tematizada só poderia ocorrer em encontros absolutamente restritos. Os estudantes que estão presentes durante um diálogo vivo estão sendo interlocutores e não meros espectadores. Estão autoimplicados, escutam, questionam-se e assumem a palavra. Perguntam, respondem e tornam a questionar o outro e a se autoquestionar durante a dinâmica do vaivém do jogo dialógico, em um processo mútuo e compartilhado de compreensão e autocompreensão.

⁷⁰ Como esclarece Custódio Almeida (2002), a hermenêutica filosófica de Gadamer não é um método ou uma série de métodos: “Ora, diz Gadamer, não sendo método, a hermenêutica, enquanto filosofia, é a teoria (*Theorie*) da arte da compreensão, mas não é a teoria do método. Com isso ele quer dizer que tanto a arte quanto a teoria derivam da práxis histórica, isto é, da práxis hermenêutica” (ALMEIDA, 2002, p. 353).

⁷¹ Ressalto que esse estudo sustenta a possibilidade de aplicação da hermenêutica filosófica em sala de aula para a educação química, a partir das pesquisas do grupo Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental Ciências e Matemática (CEAMECIM). Como já expus, a dimensão da hermenêutica filosófica e, conseqüentemente, da pedagogia hermenêutica, não estão restritas a pesquisas e a aplicação em aulas de filosofia, mas abrangem demais áreas do conhecimento.

questionamento que leva a uma co-compreensão [sic], em que cada questão levantada no diálogo é uma resposta a uma questão prévia” (SOUSA; GALLIAZI, 2017, p. 287). Percebe-se o caráter de *transformação* dos sujeitos envolvidos nessa proposta de diálogo. Essa *transformação* decorre da revisão que os interlocutores empreendem em relação a suas formas de pensar e compreender a realidade⁷² que, nesse caso, tem como base textos que são interpretados⁷³. Desse modo, “o professor **examina criticamente seu próprio horizonte** ao levantar questões, sendo capaz de iniciar um circuito de questionamento ao provocar questões críticas a sua linha de questionamento” (SOUSA; GALLIAZI, 2017, p. 287, grifo nosso). Obviamente, esse autoquestionamento não é uma tarefa simples, mas uma experiência de formação humana, no sentido dado por Hermann (2002), ao analisar a “formação como experiência do compreender”:

A hermenêutica possibilita que a formação opere com estranheza e a familiaridade necessárias à constituição do sentido. Pelo distanciamento e estranhamento o sujeito pode **reinterpretar e demover hábitos**, e pela familiaridade o sujeito produz, a partir de seu mundo, antecipações de sentido. (HERMANN, 2002, p. 101, grifo nosso).

Portanto, a relação de estranhamento e familiaridade não deve ser evitada pelo docente, nem pelos estudantes, quando há a oportunidade concreta de “reinterpretar e demover hábitos” (HERMANN, 2002, p. 101), de ponderar e reavaliar pré-conceitos e pré-juízos que estão por trás de nossas formas de pensar, ser e agir. Assim, ao assumir a proposta de uma **pedagogia hermenêutica**, a partir da qual os envolvidos no processo do diálogo vivo se compreendem em uma condição de reflexão e autorreflexão, o jogo de estranhamento e familiaridade se desenvolve. Essa dinâmica permite que docentes e estudantes se movam

[...] no processo de autoeducação e coeducação por meio da atitude da pergunta, posto que a aula é um espaço de abertura, não apenas como lugar, mas como território da produção dos sentidos da educação, como **fusão de horizontes**, como experiência de compreensão. O horizonte do presente, estando em processo constante de formação, **provoca reestruturações constantes em nossos pré-conceitos**; portanto, o processo didático é

⁷² Sousa e Galliazi (2017, p. 287) consideram que docentes e estudantes “precisam ser educados de forma a criticar os horizontes estabelecidos de questionamento”.

⁷³ A interpretação textual aqui é um ponto de partida, pois o processo de questionamento e autoquestionamento não cessa nessa atividade, mas vai além. De acordo com Sousa e Galliazi (2017), os questionamentos do docente não estão baseados simplesmente em sua autoridade inquestionável em sala de aula, mas decorre de reflexões “sobre sua atitude em direção às questões sobre as quais os textos são respostas” (SOUSA; GALLIAZI, 2017, p. 287). Percebe-se nessa proposta a presença da lógica da pergunta e da resposta de Collingwood, como já foi apresentada.

também processo de autoformação permanente do professor. (FAVERO; TAUCHEN, 2012, p. 108, grifo nosso).

Assumir de forma produtiva pré-conceitos e pré-juízos permite que nossas compreensões sobre o vivido⁷⁴ sejam ressignificadas. Trata-se de uma experiência ética⁷⁵ compartilhada que aproxima nossos horizontes de compreensão – um encontro entre *mim* e *tu* que se dá por meio do diálogo vivo, uma experiência que marca as vidas dos envolvidos.

6.4 A força transformadora do diálogo vivo

Em *Verdade e método II*, Gadamer (2002e) se pergunta o que é um diálogo. De acordo com Gadamer (2002e, p. 247), um diálogo é “aquilo que deixou uma marca”. Como o autor está se referindo ao diálogo, a presença do outro nessa experiência é decisiva: “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” (GADAMER, 2002e, p. 247). Destaco que, em *Verdade e método II*, Gadamer considera o outro não apenas como um texto que deve ser compreendido, mas como alteridade em um sentido mais amplo, que abarca o sujeito com o qual dialogamos e procuramos entender. No processo da experiência do diálogo, esse movimento de compreensão se volta sobre nós mesmos, pois ao buscarmos compreender o outro, procuramos **nos compreender dialogicamente de maneira transformadora:**

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, 2002e, p. 247, grifo nosso).

Portanto, evocar e trazer à tona o que estava encoberto (nossos pré-conceitos e pré-juízos) no diálogo com o outro, permite-nos compreender algo que ainda não tínhamos vislumbrado sobre nós mesmos, de modo que esse movimento nos transforma. Como Zuckert (2002, p. 215, tradução nossa) observa: “Gadamer

⁷⁴ Como Sardi observa: “A vivência permanece sempre um manancial inesgotável à reflexão; pois poderemos a ela retornar indefinidamente, por um viés sempre renovado, inclusive se isso representar uma apreensão mais profunda da mesma experiência – a qual consistirá, em última análise, em uma nova vivência, dada como evento interior” (SARDI, 2002, p. 61).

⁷⁵ De acordo com Araujo (2008, p. 60-61, grifo nosso): “Não escutar a coisa e **não reconhecer que os juízos pretéritos se afirmam no diálogo com os juízos presentes** é estimular a ideia de que o outro não tem espaço na determinação de si e que, portanto, a atuação do eu pode dispensar a responsabilidade ética da presença singular do ser no mundo”.

argumenta que nós simultaneamente reconhecemos quem somos, isto é, como nos entendemos, distinguindo nossas próprias opiniões, pensamentos e escolhas de outras possibilidades”. Lançar-se ao diálogo com a alteridade, com o outro que desconhecemos, é um aventurar-se na busca de nos conhecermos, pois é a presença marcante do outro que faz com que ampliemos nossos horizontes compreensivos. Ao citar a dimensão de aventura em direção ao desconhecido, reporto-me a Gadamer (1999), quando ele analisa o caráter de vivência a partir de Georg Simmel. De acordo com Gadamer, Simmel “alude certa vez ao fato de que cada vivência tem algo de aventura” (GADAMER, 1999, p. 130). Ao mesmo tempo, se questiona:

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. (GADAMER, 1999, p. 130).

Entendo que esse ousar na incerteza, aludido por Gadamer, também faz parte de uma práxis pedagógica hermenêutica, que leva o diálogo vivo para dentro da sala de aula como processo que relaciona a dimensão particular dos sujeitos, suas vivências, a uma compreensão mais ampla da realidade, experiência de mundo: “Algo se obtém, de fato, a cada vivência. Cada vivência é trazida para fora da continuidade da vida e está, ao mesmo tempo, relacionada com o todo da própria vida” (GADAMER, 1999, p. 130). Esse é o “relacionamento interno com a vida”⁷⁶ (GADAMER, 1999, p. 127) que a vivência estabelece. Por isso, Gadamer (1999, p. 130) diz que: “Na medida em que a vivência fica integrada no todo da vida, este todo se torna também presente nela”. Trata-se de mergulhos compreensivos em nossa própria existência e na vida do outro, promovidos pela experiência hermenêutica, como Paviani (2016) observa, ao refletir sobre a obra de Flickinger. A hermenêutica “é um modo de mergulhar na compreensão e interpretação da vida e do mundo e, assim, assume uma posição ética, além de ontológica e epistemológica” (PAVIANI, 2016, p. 60-61).

Como cada vivência pessoal faz referência ao todo da vida, repensar nossas visões de mundo, que estão acompanhadas de nossas vivências por meio do diálogo com o outro, implica uma atitude ética perante a nós mesmos, o outro e a vida como um todo. Ao tratar da “proposta da hermenêutica enquanto ética” (ROHDEN, 2020, p.

⁷⁶ Gadamer tematiza a relação entre a vivência e a vida. Devido à complexidade do tema, que exigiria o acompanhamento das reflexões de Gadamer sobre Kant, Husserl, Dilthey, Natorp e Bergson, tracei apenas algumas reflexões sobre essa relação que importam para o que está sendo aqui tratado.

136), Rohden busca investigar o jogo entre solidariedade e linguagem, ressaltando a capacidade humana para o jogo do diálogo hermenêutico. Nesse jogo de fusão de horizontes compreensivos, Rohden afirma a dimensão ética desse encontro entre sujeitos.

A importância e as implicações do fomento dos jogos de solidariedades vigentes, isto é, do exercício – e por isso instituir uma virtude – da fusão de horizontes entre as pessoas são de ordem ética e política [...] jogar o jogo da solidariedade, exercitar a fusão de horizontes, implica a **corporificação de uma virtude ética** ao cultivar acordos consigo mesmo e com os outros. (ROHDEN, 2020, p. 144-145, grifo nosso).

Assim, é possível compreender a proposta hermenêutica presente no diálogo vivo como exercício de uma virtude ética que se realiza pela dinâmica de fusão de horizontes linguísticos, culturais e históricos, na qual os *jogadores* empenham-se em construir um *ethos* de convívio solidário. Contextualizar esse processo no campo da educação permite que as potencialidades da práxis pedagógica do diálogo vivo abram possibilidades muito importantes em relação ao processo de formação humana – como uma experiência que contemple a alteridade e evite a autorreferência do sujeito⁷⁷. A partir dessa potencialidade do diálogo, as pessoas

só aqui deixam de pertencer ao ponto de vista egoísta do sujeito transcendental anônimo para se elevarem à dimensão da co-referência [sic] dos homens concretos que atingidos na sua concretude pela palavra que descentra e interpela. (SILVA, 2009a, documento *on-line*).

A experiência do descentramento faz o sujeito saber “[...] colocar a alteridade do dito, e a da sua perspectiva, no horizonte de uma procura nunca acabada” (SILVA, 2009a, documento *on-line*).

No caso da relação entre educador e educandos, a fusão de horizontes⁷⁸ de compreensão não contempla uma orientação monológica e diretiva por parte do docente, o que se revelaria como uma pseudorelação dialógica, encoberta por um falso sentido de *transparência*. Em sala de aula, assumir uma postura menos egoísta, nesse sentido explicitado pela experiência hermenêutica, é o que deve ser

⁷⁷ Como explicita Silva (2009a), ao expor o significado do termo horizonte de compreensão para Gadamer e seu vínculo intrínseco com a dimensão da linguagem e, conseqüentemente, com o diálogo: “Porque o homem é finito, só na linguagem, e seu poder dialógico fundamental, as coisas podem realmente alcançar a sua objectividade (idealidade própria)” (SILVA, 2009a, documento *on-line*).

⁷⁸ Ao refletir sobre a fusão de horizontes em Gadamer, como crítica a uma razão totalizante fundada na perspectiva de um saber absoluto, Silva (1992, p. 136) ainda observa: “o ideal de uma ‘fusão de horizontes’ historicamente diferentes deve, pois, substituir o monológico princípio romântico e historicista da reconstrução puramente solipsista do horizonte do outro”.

reiteradamente praticado. “O diálogo não pode existir entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta” (ROZEK, 2013, p. 118). Rozek ressalta a docência como uma experiência em um sentido gadameriano, isto é, hermenêutico filosófico:

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. (ROZEK, 2013, p. 119).

Portanto, a experiência hermenêutica em sala de aula exige uma **disposição ética para a ação**⁷⁹, no sentido de os sujeitos se exporem ao jogo vivo de perguntas e respostas, uma postura aberta ao aprendizado mútuo que desestabiliza as certezas do docente: “Ora, quais professores se dispõem a ver sua suposta superioridade de saber questionada, na sala de aula, por argumentos razoáveis, lançados por parte dos alunos?” (FLICKINGER, 2010, p. 41). O processo do diálogo vivo trazido pela pedagogia hermenêutica lança, pois, os interlocutores ao desafio da reflexão e da autorreflexão acerca de seus pré-juízos e pré-conceitos, e a fusão dos horizontes de compreensão dos interlocutores mediada pelo diálogo vivo permite que cada um tenha a possibilidade de “ouvir o outro em suas próprias respostas” (FLICKINGER, 2010, p. 73). A pergunta, em seu sentido maiêutico, arrasta, nas palavras de Flickinger (2010), os participantes para jogarem. “A pergunta assim compreendida abre a porta ao horizonte alheio, arrastando consigo o sujeito que a faz. É na pergunta que este se empurra para fora de sua reserva, expondo-se” (FLICKINGER, 2010, p. 74). Nessa linha de entendimento, em relação à pedagogia hermenêutica proposta por Flickinger, Paviani (2014, p. 108, grifo nosso) considera que,

[...] sem dúvida, é possível declarar que a pedagogia hermenêutica, por seu estatuto ontológico, epistemológico e ético, não se esgota na transmissão de conhecimento nem na qualificação profissional, pois ela necessariamente vai além dos conteúdos e permite o encontro com o outro, desenvolver a aprendizagem intersubjetiva e, em consequência, assume uma **dimensão ética radical**.

⁷⁹ A meu ver, a **disposição ética para a ação** é um dos principais aspectos a serem ressaltados na relação entre educador e educandos. Como mostrarei no subcapítulo *A disposição ética para a práxis do diálogo*, com base na apropriação que Gadamer faz dos conceitos aristotélicos de sabedoria prática (*phronesis*) e de *hexis*, como “atitude firme”, a prática reiterada do diálogo vivo, além de contribuir para a elaboração do pensar crítico, permite que os sujeitos desenvolvam uma disposição ética para agir em relação a si e ao outro.

Entendo que durante as aulas busquei me manter na “abertura da experiência educativa”, a qual Hermann (2002, p. 85) “situa a afirmação de Gadamer que diz que ‘educar é educar-se’. Isso implica apreciar a posição do outro – no caso, o aluno – como alguém que necessita ter suas capacidades e limites respeitados”. Estar aberto à experiência educativa em um sentido hermenêutico implica, pois, um envolvimento abrangente, no qual a dimensão epistemológica está vinculada à compreensão ontológica e ética. Estar disposto à “ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica que, na compreensão de algo ou alguém, produz-se uma autocrítica” (HERMANN, 2002, p. 85). O diálogo, dessa forma, é entendido como compreensão mútua, o “aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 90), os quais podem ser vivenciados em uma sala de aula concebida como uma “sala de espelhos”, como apresentarei a seguir.

6.5 Conceber a sala de aula como “sala de espelhos”: compreensão do outro e compreensão de si

Durante o período da docência e ao longo do desenvolvimento desta tese, elaborei e reelaborei reflexões que me permitem agora perceber o sentido que orienta minha intencionalidade com o desenvolvimento do pensar crítico. Procuo um caminho para que o sujeito possa compreender-se a partir da compreensão do outro, enquanto um processo de formação ética, crítica e autocrítica. O sentido de formação aqui empregado faz referência direta ao que pretende a hermenêutica filosófica, no que diz respeito à práxis do diálogo vivo:

A formação torna possível que cada um **se questione por meio do outro**, isto é, que se vejam as coisas com outros olhos, em ordem a que o homem que fundamentalmente decide ou julga não o faça já “a partir de uma situação exterior e não afectada [sic]”, mas da pertença específica ou sentido comum que o vincula ao outro [...]. É o diálogo, como **práxis inacabada de fusão ou descentramento de horizontes**, o modelo de toda a compreensão hermenêutica. (SILVA, 1994, p. 117-118, grifo nosso)⁸⁰.

Por isso, utilizo o termo “sala de espelhos”⁸¹, desenvolvido por Donald Schön (1983, 2000), como metáfora das práticas que podem ocorrer em sala de aula como

⁸⁰ Na passagem entre aspas, Silva faz referência à *Verdade e método I: “Gesammelte Werke 1. Hermeneutik 1, Wahrheit und Methode 1, 328”* (SILVA, 1994, p. 118).

⁸¹ A proposta da “sala de espelhos” desenvolvida por Schön (1983, 2000), a partir da releitura de Dewey, está relacionada ao desenvolvimento profissional do docente – formação reflexiva de docentes – ao trabalhar com os conceitos de conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), reflexão-na-ação

espaço-tempo de promoção reflexiva e autorreflexiva, tendo em vista o desenvolvimento do pensar crítico que se estabelece como um processo de *espelhamento* mútuo e recíproco de intercâmbio de posições, entre quem questiona e quem responde. Apresento essa concepção de Schön para exemplificar e mostrar⁸² como a práxis do diálogo vivo pode ocorrer em sala de aula em forma de uma dinâmica que desloca o foco exclusivo do ensino e enfatiza a dimensão da aprendizagem mútua entre os interlocutores do diálogo.

Em *The reflective practitioner: how professionals think in action* (1983) e, principalmente, em *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000), Schön enfatiza a importância da reflexão-na-ação como dimensão constituinte da prática que se realiza. Como o autor esclarece, pode-se construir conjuntamente, educador e educandos, um “círculo virtuoso de reflexão sobre ideias privadas” (SCHÖN, 2000, p. 220), ou seja, uma dinâmica de ensino e aprendizagem como condição de possibilidade para que seja possível refletir de forma interpessoal sobre questionamentos intrapessoais.

Na sala de espelhos, estudante e instrutor trocam continuamente de perspectiva. Eles vêem [sic] sua interação, em um determinado momento, como uma reprodução de algum aspecto da prática do estudante; em outro momento, como um diálogo sobre ela. (SCHÖN, 2000, p. 216).

Conceber, assim, a sala de aula como uma “sala de espelhos” significa acreditar no valor da reflexão-na-ação⁸³ (SCHÖN, 2000). O autor investiga, entre outros aspectos, o trabalho de construção arquitetônica, no qual os esboços são desenvolvidos a várias mãos, sendo o arquiteto principal o mediador e os arquitetos aprendizes os participantes efetivos na prática do *design* (entendido como projeto) do que está sendo construído. Ora, em uma sala de aula compreendida e vivenciada como uma “sala de espelhos”, a prática da problematização estabelecida com e entre estudantes e docentes permite que o *design do pensar*, entendido como projeto do pensar com vistas à ação, seja construído a várias mãos e mentes a partir das

(*reflection-in-action*), reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*) e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (*reflection on reflection-in-action*). Nesta tese, emprego os processos da prática reflexiva proposta por Schön para contribuir com o desenvolvimento de uma experiência pedagógica sustentada pela prática constante do questionamento e autoquestionamento em sala de aula, por parte dos docentes e dos estudantes, a fim de movê-los em direção ao pensar crítico – um aprendizado mútuo.

⁸² Durante os encontros dialógicos desenvolvidos com os estudantes, minha intenção foi vivenciar a sala de aula como uma “sala de espelhos”, tal como é apresentada neste subcapítulo.

⁸³ A seguir, apresento um relato que ocorreu em sala de aula que representa a prática desse conceito.

vivências dos interlocutores. “Nesse processo, eles devem considerar continuamente os dois lados de sua interação, vendo-a em seus próprios termos e como um possível espelho da interação que a estudante trouxe para a aula prática, para estudo” (SCHÖN, 2000, p. 216).

Desse modo, os estudantes podem perceber, na prática, que estão refletindo na e sobre as ações que estão ocorrendo em sala de aula, tanto em relação à ação do docente (ensino) quanto em relação a seus próprios aprendizados. De fato, o sentido trazido pela metáfora do espelho é apropriado. Espelho descende da origem latina da palavra *speculum*, que, por sua vez, derivou para *speculationis* – especulação –, que está associada à ideia de conjecturar, pensar, examinar, refletir. Os atos de espelhar e refletir estão associados aos sentidos de ver, contemplar, olhar. Porém, também privilegia a escuta, pois é no jogo dialógico de perguntas e respostas, do dizer e do escutar, que se constrói esse espaço que permite que as reflexões surjam em um processo de compreensão e autocompreensão.

Ao afirmar essa possibilidade, não proponho uma *transparência* idealizada na relação educador-educando. Como Hermann (2002, p. 88) observa em *Hermenêutica e educação*: “[...] a necessidade de autocompreensão do processo educativo não pode considerar que podemos clarear todos as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica”. De fato, não é possível tornar as intencionalidades de docentes e discentes e seus modos de ser e de pensar progressivamente *transparentes* para todos os envolvidos: “A hermenêutica nos mostra que nem tudo aquilo que é desconhecido é transformado em conhecido, como pretendia o conceito iluminista de progresso” (HERMANN, 2002, p. 88). A proposta aqui apresentada, assim, é acreditar, enfatizar e praticar “o diálogo como espaço de compreensão mútua”, tornando “[...] nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 90).

Nesse sentido, ao tratarem da experiência da “sala de espelhos” de Schön (*play in a hall of mirrors*), Azevedo e Andrade observam que estudantes e docentes podem “modificar o contexto conhecendo-o, inicialmente, para intervir nele e transformá-lo por meio da análise dos fenômenos que o compõem” (AZEVEDO; ANDRADE, 2005, documento *on-line*). Por isso, conceber a sala de aula como uma “sala de espelhos”⁸⁴

⁸⁴ A “sala de espelhos” faz parte de uma estratégia de ensino e aprendizagem com o objetivo de permitir que formando e formador possam refletir e aprender a partir da sua própria prática. Trabalho essas reflexões e aprendizados que surgem a partir da prática do diálogo vivo em sala de aula. Uma práxis

permite que educador e educandos mudem suas perspectivas diante das questões problematizadas durante as aulas, pois dizem respeito a contextos que afetam a todos:

Modifica-se o referencial das próprias pessoas que interagem nessa realidade como os tutores e alunos que não mais se vêem [sic] distanciados dos problemas concretos do dia-a-dia [sic], mas agora fazendo parte deles, tendo papel decisivo, refletindo seus **pensamentos e atitudes** e sabendo, assim, que ambos **modificam o quadro social/educacional de que fazem parte**. (AZEVEDO; ANDRADE, 2005, documento *on-line*, grifo nosso).

Alarcão (1996) utiliza um exemplo para explicitar esse processo desenvolvido por Schön, relacionando-o à formação psicanalítica. O psicanalista formador pode utilizar sua própria relação com o formando como um espelho, um exemplo para explicitar a relação entre o formando e seu paciente. Assim, a análise de situações homólogas permite que o formador espelhe os problemas de relacionamento que ele tem com o formando, para que o aprendiz, por sua vez, compreenda os problemas que ele mesmo pode ter com seu paciente (ALARCÃO, 1996). Em sala de aula, a **homologia dos processos** pode ocorrer, por exemplo, quando um educador pretende trabalhar com a ideia e a prática da autonomia. O docente problematiza e vivencia o que ele mesmo busca trabalhar durante os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o próprio processo deve ser homólogo, isto é, deve-se desenvolver a autonomia de forma autônoma, quando se emprega a homologia de processos desenvolvida por Schön. Para exemplificar essa prática, relembro uma atividade de interpretação e produção textual desenvolvida durante duas aulas, a partir de um pequeno texto de Mario Sergio Cortella que tratava de questionamentos sobre “o que eu quero, o que eu devo e o que eu posso fazer” (ITATIAIA, 2013). Eu já tinha utilizado o texto quando tratei da relação entre valores, ações e decisões, mas, dessa vez, propus uma prática conhecida como oficina de estudos (MENDES, 2012). Essa prática consiste nos seguintes passos:

leitura dinâmica, destaque das frases mais relevantes, destaque das palavras-chave, preparação de um texto síntese (como fosse um resumo) de um a dois parágrafos e apresentação para a turma. Depois disso, promoveríamos um debate sobre os assuntos trazidos por todos. (RES – III, 03/09/2019).

que pode deslocar o foco exclusivo do ensino e enfatizar a dimensão da aprendizagem mútua entre os interlocutores do diálogo.

Mesmo seguindo os passos principais da oficina de estudos, propus uma pequena, mas significativa, alteração de rota, a partir do que ocorreu com uma estudante no momento de sua apresentação do texto síntese. Essa estudante tentou apresentar o texto, mas sem lê-lo diretamente, isto é, buscou em sua memória recente o que tinha compreendido sobre o que leu e produziu. Enquanto isso, eu registrava os conceitos principais no quadro e, para sua surpresa (e minha também), tais conceitos não estavam registrados, pelo menos daquela maneira, em seu texto síntese. Então, entendi que aquela forma de exposição oral (sem recorrer à leitura) poderia ser tentada pelos colegas, exercitando, assim, um sentido de autonomia e autoria em relação à produção textual e à exposição de reflexões decorrentes dessa prática.

Acredito que o fato de eu ter pedido para eles explicarem com suas próprias palavras o que eles mesmos tinham escrito sobre o texto lido, permitiu que as reflexões fossem mais livres e aprofundadas. Alguns estudantes disseram até que suas falas não estavam registradas em seus textos, e eu disse que isso era muito bom, pois eles estavam pensando sobre o que eles tinham pensado. (RES – III, 03/09/2019).

Na aula seguinte, recuperei o que tínhamos trabalhado na primeira aula. Pedi que as estudantes relembassem do que tinham apresentado e, enquanto falavam, eu registrava no quadro alguns conceitos que iam surgindo durante o diálogo:

Associei diversos exemplos, estimei e incentivei a participação, enquanto formávamos quase que um mapa mental no quadro. Registrei palavras como “sabedoria”, “autoanálise”, “escolha”, “experiência” e “vivência”, todas expressadas pelas estudantes como sendo elementos diretamente associados à prática que fizemos. (RES – III, 10/09/2019).

Entretanto, foi com a conclusão dessa atividade que pude perceber que tínhamos trabalhado um sentido de autoria e autonomia de forma autoral e autônoma, fazendo referência à homologia de processos de Schön. “O momento que mais me surpreendeu foi quando estávamos quase nos momentos finais da aula e eu arrisquei a seguinte pergunta: ‘E o que vocês acham? Será que vocês conseguiriam fazer um texto parecido com esse do Cortella?’” (RES – III, 10/09/2019). Fiz esse questionamento logo após a segunda aula que trabalhamos com a atividade de interpretação e escrita, articulada com a dinâmica do diálogo vivo, que relacionou os temas do texto com as vivências dos estudantes. O que motivou essa pergunta foi o fato de eu ter percebido que as estudantes ficaram reticentes quando propus trabalhar com um texto de um filósofo (Mario Sergio Cortella). Percebi que apesar de o autor ter uma linguagem bastante simples e objetiva e ser conhecido por boa parte das

estudantes, elas apresentaram certo receio em relação a ele. Assim, minha intenção foi observar se a atitude delas tinha mudado. Por isso, a resposta quase simultânea de duas estudantes ao questionamento que fiz causou-me surpresa: “Foi quando duas estudantes que estavam na frente responderam, quase simultaneamente, e de forma muito decidida: ‘Agora, não’ e ‘Por enquanto não, porque ainda não tenho capacidade’” (RES – III, 10/09/2019).

Essas respostas imediatas e bastante assertivas me fizeram compreender a mudança que houve de uma aula para outra em relação à postura das estudantes, a partir de um simples exercício de autonomia e autoria praticado de forma autônoma e autoral. Suas respostas evidenciaram uma nítida mudança de postura em relação ao texto e ao autor. Expus essa situação para toda turma como sendo uma “reflexão-na-ação” compartilhada por nós durante a atividade, isto é, refletimos juntos durante o processo e explicitamos essa situação: “Reforcei a proposta e refletimos juntos sobre o que foi dito naquele momento, ou seja, não eram apenas conceitos, mas expressões de uma construção individual e coletiva interna dos sujeitos” (RES – III, 10/09/2019). Ressalto que essa mudança de postura não foi episódica nem ocorreu apenas naquele momento, pois dois meses após essa situação, notei “de forma bastante clara, o desenvolvimento da escrita e da reflexão das alunas, bem como a melhoria de suas capacidades de interpretação, compreensão, argumentação e debate” (RES – III, 05/11/2019).

Em relação a essa situação, destaco um aspecto fundamental que tem relação direta com a proposta de Schön. Quanto o docente compartilha de forma aberta e honesta suas reflexões sobre o processo durante seu percurso, os estudantes vivenciam essa situação de forma significativa, pois percebem-se como **copartícipes dos rumos de suas próprias aprendizagens**. Nessas situações, nas quais a reflexão-na-ação é deliberadamente compartilhada, a aprendizagem prática do estudante:

é “reflexiva” em dois sentidos: destina-se a ajudar os estudantes a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação e, quando isso funciona bem, acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno que toma a forma de reflexão-na-ação recíproca. (SCHÖN, 2000, p. viii).

Portanto, ao **compartilhar suas próprias reflexões** durante a ação, o docente encaminha o processo de aprendizagem como um diálogo entre formador e formandos, no sentido de uma reflexão-na-ação recíproca: os estudantes passam a

vivenciar na prática o exercício da reflexão sobre suas próprias vivências enquanto elas ocorrem, o que contribui significativamente para o desenvolvimento do pensar crítico. Retomando e finalizando o registro dessa experiência, concluí a atividade com a seguinte “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”⁸⁵, tal como prevê Schön (2000):

Dei-me conta da potência do que significa construirmos as condições para que os próprios estudantes elaborem seus processos de autoria, autonomia e liberdade de pensamento e de ação. Estou impressionado até agora. Como o pouco tempo de atividades conduzidas de forma honesta e amigável permite que os estudantes se tornem autores de suas próprias vozes, seus pensamentos, suas autorias, suas autonomias, suas liberdades. (RES – III, 10/09/2019).

Como explicitiei, as respostas das estudantes diante de minha pergunta me surpreenderam, tendo em vista o que tínhamos vivenciado durante as duas aulas relatadas; ressalto, contudo, que minha surpresa decorreu do fato de eu estar atento e intencionalmente envolvido no processo, o que poderia ter passado de forma despercebida e não significativa por um docente que não estivesse intencionalmente atento. Como Schön (2000) destaca, as experiências e situações rotineiras podem ser agradáveis ou desagradáveis, e ambas têm um elemento de *surpresa*, diante do qual podemos refletir-sobre-a-reflexão-na-ação, retrospectivamente, ou podemos “refletir no meio da ação, sem interrompê-la” (SCHÖN, 2000, p. 32). O autor entende esse segundo momento como um *presente-da-ação*, isto é, “um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento” (SCHÖN, 2000, p. 32). Foi esta minha atitude durante as falas das estudantes que, a meu ver, refletiram a intencionalidade delas no sentido de mudarem sua postura perante o pensamento do autor que estava sendo trabalhado e, conseqüentemente, afirmarem sua autoria e autonomia. Compreendi que “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na-ação*” (SCHÖN, 2000, p. 32).

Diante dessa e de outras experiências que venho relatando, entendo que os educadores podem vivenciar e refletir sobre **valores e atitudes** que, por sua vez, se **reflitam** em suas práticas pedagógicas, de modo que os docentes possam avaliá-las,

⁸⁵ De acordo com Freitas (2017, p. 100, grifo nosso): “A reflexão sobre a reflexão da ação **envolve o diálogo com outras experiências** – práticas ou teóricas – no intuito de ampliação da compreensão atual e da reconstrução de práticas futuras. Tal processo de reflexão transforma o professor num profissional reflexivo, ou, em outras palavras, em um pesquisador no contexto da prática”.

reconsiderá-las e reformulá-las. Durante o período que estive na instituição de ensino, conversei diversas vezes com os estudantes antes e depois das aulas. Em um desses encontros, quase no final do último semestre da Licenciatura, questionei uma estudante sobre o sentido da filosofia para sua vida⁸⁶:

Ela me relatou que a filosofia a estava ajudando bastante a viver melhor... ela me disse que a convivência com seus dois filhos, um de 13 e outro de 15 anos, estava sendo bem melhor, após **trazer as reflexões** que temos feito em sala de aula, para a relação com seus filhos. (RES – III, 05/11/2019).

Obviamente, nem todos os estudantes pensam dessa forma e reconhecem as implicações práticas do pensar crítico desenvolvido em sala de aula. Outra estudante “ressaltou que achava a filosofia interessante, mas, para ela, a filosofia era muito romântica, pois sempre ficava pensando em um mundo ideal, sem relação com a vida concreta” (RES – III, 05/11/2019). Percebi que essa estudante (que faltou a quase todas as aulas durante o semestre) procurava exatamente o que eu pretendo com o diálogo vivo: compartilhar a possibilidade de uma filosofia prática, no intuito de abrir as portas para a aplicação da pedagogia hermenêutica na vida concreta dos estudantes, a partir do sentido de uma sabedoria prática⁸⁷ (*phronesis*), tal como Gadamer apropria-se desse conceito aristotélico em sua hermenêutica filosófica. Talvez essa estudante pudesse ter revisto sua forma de pensar se tivesse conseguido participar dos encontros dialógicos que fizemos. Em todo caso, sempre haverá estudantes e até docentes que não veem sentido na prática reflexiva e autorreflexiva para suas vidas⁸⁸ e, muito menos, para o pensar crítico.

⁸⁶ Ressalto que minha intenção não foi compreender os *benefícios* práticos do ensino da filosofia na vida da estudante. É fato que essa aluna cursava a disciplina Filosofia III comigo, mas destaco que todas as aulas em que lecionei, busquei efetivar a prática do diálogo vivo no sentido de desenvolver o pensar crítico, ao vincular as vivências dos estudantes às problematizações em sala de aula, que, nesse caso, eram problematizações de conteúdos e temas filosóficos, mas poderiam ser de outras disciplinas. Desse modo, o importante a destacar na fala da estudante não diz respeito, necessariamente, ao ensino de filosofia, apesar de minha pergunta ter sido feita nesse sentido, mas, antes, a aprendizagem da estudante decorrente das práticas dialógicas em sala de aula, no sentido de contribuir concretamente para que ela **pudesse rever suas formas de pensar e agir** de forma efetiva.

⁸⁷ Nesse sentido, de acordo com Aristóteles: “Ora, julga-se que é cunho característico de um homem dotado de sabedoria prática o poder deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para ele, não sob um aspecto particular, como por exemplo sobre as espécies de coisas que contribuem para a saúde e o vigor, mas sobre aquelas que contribuem para a vida boa em geral” (*EN*, VI, 5, 1140a). A partir de agora, as citações de Aristóteles serão referenciadas com *EN*, como abreviatura de sua obra *Ética a Nicômaco*, seguida pelo livro, o capítulo e o parágrafo, de acordo com a numeração da edição da *Ética a Nicômaco* (1973) que consta nas Referências desta tese.

⁸⁸ A seguir, quando tratar da relação entre o pensar crítico e as incapacidades para o diálogo, aprofundarei essa postura que não percebe valor em processos reflexivos e autorreflexivos para a vida concreta.

Como tenho sustentado, o docente tem um papel muito importante diante da falta de interesse dos estudantes por reflexões e autorreflexões situadas em casos concretos, a fim de que possam assumir uma postura ética consigo mesmos e com o outro. Como Azevedo e Andrade destacam, na experiência que se desenvolve na “sala de espelhos” proposta por Schön, “formando e formador reavaliam posicionamentos e idéias [sic], refletindo sobre as mesmas” (AZEVEDO; ANDRADE, 2005, documento *on-line*). Quando um estudante propõe uma reflexão e a expõe como resposta a um questionamento anterior proposto pelo docente, ele aprende e “**visualiza reflexivamente**” (AZEVEDO; ANDRADE, 2005, documento *on-line*, grifo nosso) o seu próprio pensar.

Em uma “sala de espelhos”, o estudante “acaba por se deparar com as posturas adotadas anteriormente e, ao mesmo tempo, consegue enxergar outras abordagens que se fazem presentes, tendo condições de visualizar o caminho escolhido, modificando-o posteriormente” (AZEVEDO; ANDRADE, 2005, documento *on-line*). Desse modo, o próprio docente passa a se autoimplicar no movimento de aprendizagem e autoaprendizagem promovido pelo diálogo, de modo que a *visualização reflexiva* destacada por Azevedo e Andrade (2005) em relação ao estudante também é experimentada pelo docente. Nesse contexto de ensino e de aprendizagem, a prática docente passa a ser objeto de reflexão constante, no sentido de permitir que, por um lado, o docente veja *de fora* seu processo de ensino concretizado em suas próprias problematizações mediadas em sala de aula com os estudantes; e, por outro lado, os estudantes vejam a si mesmos *de fora*, ou seja, percebam que estão envolvidos no desenvolvimento de suas próprias reflexões acerca de temas significativos para suas vidas em sala de aula.

Compreendo que o sentido do *se ver de fora* do processo, tanto em relação ao docente como no que diz respeito aos estudantes, implica a consciência de viver os processos de ensino e de aprendizagem durante seu acontecer. Esse *ver-se de fora* significa um distanciamento consciente que permite ao sujeito autoimplicado no processo se colocar na condição de observador de si mesmo, isto é, buscar ter consciência acerca de seus modos de ser e de agir envolvidos em determinada situação. A **intencionalidade discente** pode, assim, vir à tona, motivando autoquestionamentos como:

- O que eu busco ao aprender;
- Para que eu quero aprender;
- O que move o meu aprender.

Clarificar nossas intencionalidades. Espelhar os sentidos que surgem durante o diálogo no rumo do desenvolvimento do pensar crítico. Essas possibilidades aproximam a concepção de Schön da proposta desta tese. O autor considera que a “sala de espelhos” se revela com um “tempo de clarificação do sentido das mensagens entre o formador e o formando, de diálogo com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca” (ALARCÃO, 1996, p. 21). Entendo, pois, que os estudantes podem desenvolver essa autopercepção, ao mesmo tempo que o docente pode perceber como eles estão compreendendo o processo de significação e ressignificação de conceitos e ideias, associando-os às suas vivências.

Portanto, conceber a sala de aula como uma “sala de espelhos” diz respeito a criar um espaço-tempo de respeito e confiança mútua para que o jogo dialógico entre os interlocutores do diálogo vivo possa ocorrer, no qual as reflexões e autorreflexões dos sujeitos autoimplicados nos processos de ensino e de aprendizagem aconteçam. Uma oportunidade para estudantes e docentes observarem-se e escutarem-se, a partir da exposição mútua e dialógica de seus questionamentos e autoquestionamentos. Espaço-tempo de formação intrapessoal e interpessoal, que permite o compartilhamento de reflexões e autorreflexões que são *mostradas* e *espelhadas* por meio do jogo dialógico de perguntas e respostas, *desenhando* uma proposta efetiva de autoaprendizado mútuo.

6.6 Considerações acerca das incapacidades para o diálogo e o pensar crítico

Até este momento, considerei diversos aspectos sobre o desenvolvimento do pensar crítico, ora contextualizando as vivências da sala de aula a partir da interação direta com os estudantes, ora tecendo reflexões decorrentes dessas práticas à luz dos fundamentos da hermenêutica filosófica e da pedagogia hermenêutica. Entretanto, entendo que seja fundamental propor o seguinte questionamento: quais as limitações para conceber a sala de aula como uma “sala de espelhos”, a fim de efetivar nesse espaço-tempo de aprendizagem mútua um pensar crítico, como venho sustentando, baseado no diálogo vivo?

No intuito de buscar possíveis respostas a essa pergunta, acredito que seja necessário, primeiramente, compreender quais as dificuldades para o desenvolvimento do *pensamento crítico* em sala de aula, como usualmente é proposto. Ao recorrer a estudos da área da psicologia cognitiva, no que diz respeito às concepções teóricas acerca do desenvolvimento do *pensamento crítico* e sua efetivação nos processos de ensino e de aprendizagem, percebi algumas objeções importantes que podem ser aplicadas ao desenvolvimento do pensar crítico.

Em um segundo momento, busco explorar as possíveis incapacidades para o diálogo a partir de Gadamer, Flickinger e Schön, visto que o diálogo é compreendido nesta tese como eixo principal para o desenvolvimento do pensar crítico. Finalizando esse percurso, investigo uma possível relação entre o pensar crítico e a ideologia ou, como explicitarei, o pensamento ideológico, pois considero que este *tipo* de pensamento dificulta a prática efetiva do diálogo vivo e, conseqüentemente, do pensar crítico. Para esta análise, partirei das concepções mais estabelecidas sobre ideologia e, a partir delas, tecerei reflexões sobre como se desenvolve este *tipo* de pensamento intencionalmente orientado a fins, ou seja, uma forma de pensar estruturada, que estabelece os meios necessários para alcançar objetivos determinados.

6.6.1 Algumas objeções da psicologia cognitiva sobre o pensamento crítico

Neste tópico, apresentarei as objeções apresentadas por Daniel Willingham (2007, 2019) e Jonathan Haidt (2001, 2020) em relação ao desenvolvimento do *pensamento crítico*. A cada aspecto ressaltado pelos autores, apresentarei como a proposta de desenvolvimento do pensar crítico poderia responder a essas objeções. Assim, relacionarei minhas reflexões aos tópicos apresentados pelos autores por meio de comentários apresentados ao longo do texto.

Em recente trabalho desenvolvido para o Departamento de Educação da State of New South Wales, *How to teach critical thinking* (2019), Willingham analisa a natureza e o ensino do *pensamento crítico* e ressalta:

Por mais que ensinar os alunos a pensar criticamente seja um objetivo universal da educação, podemos nos surpreender com o fato de que a dificuldade dos alunos nessa área é tão comum. Os educadores costumam ficar frustrados porque o pensamento dos alunos parece superficial. Esta revisão deve oferecer uma visão do porquê disso. (WILLINGHAM, 2019, p. 14, tradução nossa).

Diante da dificuldade dos docentes em relação ao ensino do *pensamento crítico*, Willingham explica, em *Critical thinking: why is it so hard to teach* (2007), que “o *pensamento crítico* não é um conjunto de habilidades que podem ser implantadas em qualquer tempo, em qualquer contexto” (WILLINGHAM, 2007, p. 10, tradução nossa), pois ele se desenvolve quando há integração de contextos significativos concretos – um problema real – com conhecimentos prévios dos estudantes. Logo, não se pode considerar, segundo o autor, que o *pensamento crítico* seja uma habilidade estritamente técnica e abstrata sem que haja, necessariamente, uma vinculação com contextos reais e conhecimentos ou experiências prévias. De acordo com o autor, esses vínculos permitem que o estudante veja um mesmo problema sob várias perspectivas.

Os processos de pensamento estão entrelaçados com o conteúdo do pensamento (isto é, conhecimento do domínio). Assim, se você lembrar um aluno de “olhar para um problema de várias perspectivas” com bastante frequência, ele aprenderá que deve fazê-lo, mas se não souber muito sobre um problema, não poderá pensar nisso de várias perspectivas. (WILLINGHAM, 2007, p. 8-9, tradução nossa).

Portanto, não basta incluir o *pensamento crítico* nos currículos, mas deve estar vinculado à realidade concreta dos estudantes. Ressalto a importância que Willingham dá à integração do *pensamento crítico* com os contextos significativos e os conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de que eles consigam perceber um problema a partir de várias perspectivas.

Durante o diálogo vivo, os conhecimentos prévios dos estudantes são considerados como suas vivências pessoais. Isso porque, diferentemente do *pensamento crítico*, o pensar crítico não envolve o aprendizado de conteúdos específicos, mas a compreensão de si e da alteridade. O pensar crítico não pretende que o estudante tenha condições de resolver problemas a partir de suas diferentes perspectivas, mas que ele considere os diversos pontos de vista das pessoas envolvidas no processo de compreensão e interpretação da realidade tal como nos é apresentada.

Nesse sentido, os conhecimentos servem apenas como meios que permitem a problematização de temas significativos a serem trabalhados em aula. Pelo fato de essas problematizações se vincularem às vivências pessoais dos estudantes, elas evocam e suscitam pré-conceitos e pré-juízos dos sujeitos acerca dessas questões, o que permite que essa percepção contribua para uma autocrítica, ou seja, uma

autorreflexão sobre as próprias formas de pensar. Assim, em vez de enfatizar a visão individual do estudante, que pode vir a perceber um problema a partir de vários ângulos a fim de resolvê-lo, o pensar crítico busca entender a compreensão do outro acerca do tema em questão, pois não importa apenas a minha percepção e compreensão da realidade, mas a de todos os envolvidos no diálogo. Desloca-se, assim, a ênfase no desenvolvimento cognitivo individualizado e ressalta-se a compreensão e interpretação da realidade como uma construção multidimensional e interpessoal.

Como pude perceber em sala de aula, o pensar crítico deve estar diretamente relacionado ao agir crítico, isto é, às ações que dependem do envolvimento e da experiência efetiva das pessoas em realidades concretas, com as diversas condicionantes que as influenciam diretamente. Assim, o desenvolvimento do pensar crítico leva em consideração sua aplicação prática a contextos variados e imprevisíveis, que estão em constante transformação. De certa forma, Willingham (2007, p. 8, tradução nossa) explicita a importância desse aspecto:

Você pode ensinar aos alunos máximas sobre como eles devem pensar, mas, sem conhecimento e prática, eles provavelmente não serão capazes de implementar os conselhos que memorizam. Assim como não faz sentido tentar ensinar conteúdo factual sem dar aos alunos oportunidades de praticar o uso, também não faz sentido tentar ensinar pensamento crítico sem conteúdo material.

O “conteúdo material” referido pelo autor é fundamental para sua concepção, pois, apesar de haver iniciativas que buscam desenvolver o *pensamento crítico per se*, o autor sustenta que ele seja desenvolvido a partir de situações que permitam que os estudantes “tenham a oportunidade de praticar, de preferência, no contexto das atividades normais da sala de aula” (WILLINGHAM, 2007, p. 18, tradução nossa). O autor acredita que é possível ensinar como os estudantes devem pensar, mas ressalta a necessidade de que eles pratiquem o uso dos “conselhos que memorizam”.

Entendo, com Willingham, que ensinar máximas sobre como os estudantes devem pensar não é suficiente. Porém, em relação ao pensar de forma crítica, acredito que a aplicação de *conselhos memorizados* em situações práticas não faz muito sentido. A ideia de que os estudantes devem praticar o que foi *ensinado* tem significado para a corrente cognitivista e racionalista, mas não para uma pedagogia hermenêutica, pois a oportunidade para *praticar* o pensar crítico não significa solucionar problemas cognitivos que abordam tarefas mentais e o uso da memória e

do raciocínio lógico-matemático, mas a possibilidade de o estudante rever e reavaliar suas formas de pensar e agir em relação a si e ao outro. O autor também ressalta que não há possibilidade para o desenvolvimento de um *pensamento crítico* sem uma base sólida de conhecimentos. É claro que os estudos dos conhecimentos disciplinares têm nítida importância para a formação do educando, mas se essa “base sólida de conhecimentos” faz sentido para o desenvolvimento do *pensamento crítico*, tal qual é sustentado pela corrente cognitivista e racionalista, para o pensar crítico, os conhecimentos servem apenas como meios, como temas que devem ser problematizados tendo em vista uma reflexão crítica sobre esses mesmos conhecimentos, ao vinculá-los às vivências dos estudantes.

O autor ainda aborda a questão da transferência do *pensamento crítico*, isto é, a habilidade de um estudante que encontra formas eficazes de resolver um problema em um determinado contexto, aplicar essa forma de solução a outros contextos diversos. Assim, o estudante aprenderia a generalizar sua forma de solucionar problemas em geral. Willingham alerta que essa transferência é problemática, porque os estudantes têm dificuldades em reconhecer as estruturas profundas que se repetem em problemas distintos, que podem ser transpostas e aplicadas a outras situações. Eles têm facilidade apenas para reconhecer as estruturas de superfície que estão vinculadas a problemas específicos. Desse modo, segundo o autor, não teriam condições de reconhecer que eles mesmos teriam resolvido problemas semelhantes no passado: “Um desafio fundamental para pensar criticamente é que, quando confrontados com um problema, tendemos a insistir na estrutura da superfície e por isso não percebemos que já pensamos sobre esse problema antes” (WILLINGHAM, 2019, p. 7, tradução nossa).

Concluo essa breve análise sobre a proposta de ensino do *pensamento crítico* apresentada pelo autor, considerando que ela é marcadamente cognitivista, constituída por uma base sólida de pesquisas aplicadas e testes elaborados nos últimos 20 anos, nas áreas da psicologia da cognição, da neurociência, da base cerebral do aprendizado e da memória. Em *The reading mind: a cognitive approach to understanding how the mind reads* (2017), o autor assume que é possível ensinar o *pensamento crítico* e o pensamento científico a partir do conhecimento de como a mente opera. Nessa obra, Willingham aprofunda suas pesquisas sobre o que acontece na mente humana quando nos dedicamos a ler textos, por exemplo. De acordo com ele, sua obra pode ser considerada “[...] um resumo de uma aplicação

científica sobre o estudo da leitura – ou seja, a abordagem cognitiva” (WILLINGHAM, 2017, p. 9, tradução nossa). Apesar da importância dessa obra para a área da psicologia cognitiva, não tratarei desse tema, pois desvirtuaria o foco desta tese, mas ressalto que, a partir de suas pesquisas, o autor passou a direcionar seus estudos à aplicação da psicologia cognitiva aos ensinamentos fundamental e médio, buscando desenvolver estratégias para o ensino do *pensamento crítico*, de acordo com suas hipóteses.

Diferentemente de Willingham, Jonathan Haidt é bem mais cético em relação ao ensino do *pensamento crítico*, especialmente a partir dos estudos que ele apresenta em duas obras: *A mente moralista: por que as pessoas boas se separam por causa de política e religião* (2020) e *The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment* (2001). Apoiado em centenas de estudos e pesquisas⁸⁹, Haidt questiona, a partir de seu “modelo intuicionista” (PIZZARO; BLOOM, 2001), o papel da razão no desenvolvimento do *pensamento crítico* e na tomada de decisões morais, porque os vieses de confirmação⁹⁰ exercem grande influência sobre os sujeitos. Como esclarecem Pizzaro e Bloom (2001, p. 194, tradução nossa), em referência à obra Haidt (2001):

as intuições rápidas e automáticas são as principais fontes de julgamentos morais. As deliberações conscientes desempenham pouco papel causal; são usadas principalmente para construir justificativas *post hoc* para julgamentos que já ocorreram.

A razão, nesse sentido, serviria apenas para racionalizar nossas decisões, que seriam motivadas pelos vieses de confirmação, a fim de justificar o que já foi decidido. Os vieses de confirmação atuam em diversas situações, como em debates políticos, conforme explica William Saletan (2012) em *Why won't they listen*. O autor

⁸⁹ As obras de Haidt (2001, 2020) exploram sistematicamente estudos e pesquisas das áreas da psicologia social aplicada, neurociência, desenvolvimento da aprendizagem, neuropsicologia, desenvolvimento humano, motivação, psicobiologia, ciência cognitiva comportamental, religião, intuicionismo, filosofia, economia, desenvolvimento moral e cultural, sociopolítica, ética aplicada, psicopatias e evolucionismo social.

⁹⁰ Na área da psicologia comportamental, os vieses de confirmação representam as tendências de os sujeitos buscarem informações e elaborarem interpretações que confirmem suas hipóteses e crenças. O viés de confirmação é um tipo de viés cognitivo que leva o sujeito a reproduzir decisões irracionais a partir de erros lógicos sistemáticos. Essa questão é tão relevante que a economia, em especial a economia comportamental, tem estudado o papel dos vieses de confirmação que induzem investidores experientes a tomarem algumas decisões irracionais que os levam a sérios prejuízos, simplesmente, pelo fato de terem sido levados a decidirem de forma não racional, o que contraria um histórico de boas e acertadas decisões. Assim, nesses casos, não se trata de decisões de risco calculado, mas de simples decisões patentemente equivocadas tomadas por esses sujeitos, pois eles foram movidos por vieses de confirmação.

analisa os estudos de Haidt para compreender por que durante os debates políticos o outro *lado* não houve a razão. Apoiado nas pesquisas de Haidt, Saletan⁹¹ diz:

Nós nunca fomos projetados para ouvir a razão. Quando você faz perguntas morais às pessoas, cronometra suas respostas e escaneia seus cérebros e suas respostas e padrões de ativação cerebral indicam que elas chegam a conclusões rapidamente e produzem razões mais tarde, apenas para justificar o que decidiram. (SALETAN, 2012, documento *on-line*, tradução nossa).

Guzzo e Lima (2018) também analisam o posicionamento de Haidt em relação ao desenvolvimento do *pensamento crítico*, entre outros autores da área da psicologia cognitiva, em *O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível?* De acordo com os autores:

As crenças e ideias que as pessoas mantêm sobre qualquer tema podem ser fortemente influenciadas por vieses cognitivos, como o viés de confirmação, que ocorre quando alguém ativamente procura por evidências que corroborem suas visões prévias e descarta as evidências em contrário. Influências sociais também têm um papel importante na formação de crenças e **no modo de pensar das pessoas**, e os efeitos da conformidade social não se limitam às visões que um sujeito tem sobre como o mundo é, mas também influenciam seus **juízos éticos**. (GUZZO; LIMA, 2018, p. 338, grifo nosso).

Diante das reflexões de Haidt, Guzzo e Lima (2018) fazem duas importantes considerações em relação ao desenvolvimento do *pensamento crítico*⁹², que são bastante relevantes para esta tese:

Se Haidt [...] estiver certo quanto ao caráter predominantemente superficial e intuitivo que guia nossos julgamentos e ações – e assumimos que ele está, pelo menos em parte – então é necessário refletir sobre (i) **a possibilidade de que as pessoas sejam capazes de pensar criticamente e de mover-se de acordo com boas razões**, e (ii) **sobre o quão adequado ainda é sustentarmos o desenvolvimento do pensamento crítico como meta educacional**. (GUZZO; LIMA, 2018, p. 335, grifo nosso).

A partir desses dois apontamentos feitos por Guzzo e Lima (2018), acompanharei os argumentos de Haidt sobre as dificuldades dos sujeitos em desenvolver o *pensamento crítico*. Essas reflexões são importantes, pois buscarei relacioná-las ao pensar crítico, tal como fiz com as hipóteses de Willingham. Segundo Haidt (2001, 2020), as pessoas não teriam condições de desenvolver uma visão crítica sobre a realidade, nem de sustentar juízos éticos que não estivessem justificados por

⁹¹ Saletan (2012) faz referência às diversas pesquisas neurocientíficas que Haidt se apoia para comprovar suas teses sobre os motivos pelos quais as pessoas racionalizam, posteriormente, suas decisões para justificá-las, em vez de analisá-las criticamente.

⁹² Em que pese Guzzo e Lima (2018) tratarem do pensar criticamente e do *pensamento crítico* como sinônimos, suas análises são importantes para este tese.

interesses pessoais. O autor entende que não aceitar esses limites, que todos nós temos, significa cair em uma “ilusão racionalista” (HAIDT, 2001, 2020), a qual nos induz a acreditar que somos mais autônomos e senhores de nossas decisões do que realmente somos. Essa crença, segundo o autor, faz com que os indivíduos racionalizem e justifiquem *post hoc* suas decisões. Em relação às análises de Haidt⁹³, Guzzo e Lima (2018, p. 335) dizem que “a proposta de que os seres humanos não são primordialmente movidos por razões na elaboração e avaliação de seus juízos” é fundamental, pois essa proposição “pode inviabilizar a assunção de que é possível pensar criticamente”. Corroboram os argumentos do autor, os estudos dos cientistas cognitivos franceses Hugo Mercier e Dan Sperber⁹⁴ “sobre os vieses e erros do raciocínio (em psicologia cognitiva)” (HAIDT, 2020, p. 157). Mercier e Dan Sperber concluíram que, por mais talentosos que sejam os **debatedores em sala de aula**, eles “não buscam a verdade, buscam os argumentos que apoiem seus pontos de vista” (HAIDT, 2020, p. 157, grifo nosso). Portanto, em vez de raciocinar, os estudantes racionalizariam seus argumentos e os argumentos dos colegas para confirmarem suas próprias crenças.

Nessa linha de entendimento proposta por Haidt, Keith Bellizzi⁹⁵ apresenta argumentos semelhantes que enfatizam a força dos “preconceitos cognitivos” em *Cognitive biases and brain biology help explain why facts don’t change minds*:

Estudo desenvolvimento humano, saúde pública e mudança de comportamento. Em meu trabalho, vejo em primeira mão como é difícil mudar a mente e o comportamento de alguém quando ele ou ela encontra novas informações que vão contra suas crenças. (BELLIZZI, 2022, documento *on-line*, tradução nossa).

No mundo real, como diz o autor, ao encontrar evidências que contrariam suas crenças, as pessoas “[...] tendem a rejeitar as evidências incompatíveis” (BELLIZZI, 2022, documento *on-line*, tradução nossa), em vez de reavaliar o que acreditavam até o momento. Ele explica que “os psicólogos chamam esse fenômeno de perseverança de crença. Todos podem ser vítimas dessa forma arraigada de pensar” (BELLIZZI,

⁹³ De fato, Haidt coloca em suspeição a própria razão, a partir do usos justificacionistas que os indivíduos fazem dela. “Qualquer um que dê valor à verdade devia parar de adorar a razão. Todos precisamos olhar friamente a evidência e ver o raciocínio como ele é” (HAIDT, 2020, p. 157).

⁹⁴ Haidt (2020) faz referência ao estudo: MERCIER, H.; SPERBER, D. Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, [S. l.], v. 34, p. 57-74, 2011.

⁹⁵ Bellizzi (2022) considera que as pessoas rejeitam tudo o que contradiz suas crenças, independentemente do valor argumentativo das visões contrárias. Os sujeitos procuram, assim, concentrar-se nos aspectos argumentativos que confirmam suas crenças, reforçando seus vieses de confirmação que, como já foi dito, é um tipo de viés cognitivo.

2022, documento *on-line*, tradução nossa). Essas formas arraigadas de pensar⁹⁶ são construídas durante o processo de socialização das pessoas: “Sua visão de mundo, incluindo crenças e opiniões, começa a se formar durante a infância, à medida que você é socializado em um contexto cultural específico” (BELLIZZI, 2022, documento *on-line*, tradução nossa).

É interessante perceber que esses estudos analisam cientificamente os limites das pessoas em desenvolverem visões críticas e atitudes éticas, não apenas em relação à realidade e ao outro, mas em relação a si mesmas. Essas pesquisas ressaltam que formas estruturalmente arraigadas de pensar exercem nítida influência no que diz respeito às formas de ser e de agir dos indivíduos, como analisam Kappes *et al.* (2020), no artigo *Confirmation bias in the utilization of others’ opinion strength*, publicado na revista *Nature Neuroscience*. Os pesquisadores investigaram por que as pessoas se recusam a aceitar o ponto de vista do outro – quando essa visão contradiz sua forma de pensar, independentemente da qualidade do argumento contrário –, mas aceitam os argumentos do outro quando tais pensamentos confirmam suas opiniões pré-concebidas⁹⁷.

Em relação ao pensar crítico, esses estudos parecem corroborar o fato de que, para uma pessoa desenvolver uma compreensão crítica de si e da realidade, não basta que exposta a argumentos logicamente bem elaborados, pois o sujeito desenvolve sua visão de mundo a partir de pensamentos pré-estruturados – formas rígidas de pensar, de ser e de agir –, tendo por base uma série de crenças e pré-conceitos. Como o ambiente escolar reproduz, de acordo com Haidt, uma lógica de competição argumentativa e de justificacionismo moral mútuo, o autor se questiona: “Seria tão difícil ensinar estudantes para que olhem outros lados, que procurem evidências contra seus favorecidos pontos de vista?” (HAIDT, 2020, p. 157-158). Ele

⁹⁶ Segundo Bellizzi (2022), as visões de mundo são reforçadas “[...] ao longo do tempo pelos grupos sociais que você mantém, a mídia que você consome e até mesmo como seu cérebro funciona. Isso influencia como você pensa sobre si mesmo e como você interage com o mundo” (BELLIZZI, 2022, documento *on-line*, tradução nossa). Nesse sentido, o autor afirma: “Para muitas pessoas, um desafio à sua visão de mundo parece um **ataque à sua identidade pessoal** e pode fazer com que elas endureçam sua posição” (BELLIZZI, 2022, documento *on-line*, tradução nossa, grifo nosso).

⁹⁷ De acordo com os autores, “os participantes usaram a força da opinião de seu parceiro (ou seja, a aposta do parceiro) para reavaliar a probabilidade de seu próprio julgamento estar correto quando essas opiniões foram confirmatórias, mas não o fizeram quando foram desconfirmadas” (KAPPES *et al.*, 2020, p. 130, tradução nossa). Os pesquisadores analisaram os marcadores de atividade neural no córtex pré-frontal medial posterior (pmFC) combinados com a ressonância magnética funcional (fMRI) dos participantes expostos a julgamentos e decisões sobre investimentos financeiros, que levavam em consideração a opinião de outras pessoas no sentido de confirmar ou negar suas decisões anteriores.

diz que esse tipo de ensino “é muito difícil e ninguém ainda descobriu uma maneira de fazer isso. É difícil porque o viés de confirmação é uma característica embutida (de uma mente argumentativa), e não um vírus que possa ser removido (de uma mente platônica)” (HAIDT, 2020, p. 157-158).

A hipótese do autor é que os estudantes têm dificuldades em colocar à prova a validade dos próprios argumentos a fim de buscarem uma avaliação autocrítica sobre seus pontos de vista. O autor considera que desenvolver essa atitude crítica é muito difícil devido à presença do viés de confirmação em nosso raciocínio. Para Haidt (2020), em vez de raciocinar e avaliar criticamente seus pontos de vista, as pessoas racionalizam suas crenças a fim de justificar suas decisões, em vez de se apoiarem em fundamentações racionais. Nessa linha de raciocínio⁹⁸, o autor defende o intuicionismo moral em vez do racionalismo⁹⁹, mas reduz, a meu ver, a dimensão ética a atitudes comportamentais: “se a nossa meta é promover bom *comportamento*, e não apenas bons pensamentos, torna-se mais importante ainda rejeitar o racionalismo e abraçar o intuicionismo” (HAIDT, 2020, p. 159). O autor acredita firmemente no poder de seu intuicionismo moral de base cognitivista para combater a tendência humana de racionalizar seus vieses cognitivos, tendo em vista a defesa de formas arraigadas de pensar. Apesar de criticar o uso da racionalização, ele aposta no embate argumentativo a partir do qual as pessoas tecem críticas à visão do outro, no sentido de ganhar os melhores argumentos que contemplem objetivos comuns. Nessa luta argumentativa, o autor acredita, de maneira bastante otimista, que surgirá, de forma emergente, a solução de conflitos entre pontos de vista distintos. Para que esse processo ocorra, deve haver uma “diversidade intelectual e ideológica” (HAIDT, 2020, p. 159), a fim de que as pessoas sejam organizadas *corretamente* em grupos e instituições e assumam o objetivo de “encontrar a verdade” (HAIDT, 2020, p. 159), conseguindo, assim, deliberar e decidir no sentido de interesses comuns.

⁹⁸ A partir dessa consideração de Haidt, a possibilidade de desenvolver um pensar crítico a fim de contribuir para que o sujeito assuma uma atitude ética diante do outro e de si estaria inviabilizada. Compreendo a crítica do autor em relação ao desenvolvimento do *pensamento crítico*, como ele sustenta, mas não a considero adequada para o desenvolvimento do pensar crítico, pois parto de outras premissas.

⁹⁹ Como é possível perceber, tendo por base sua psicologia moral intuicionista, com marcada tendência evolucionista, biológica e neurocientífica, Haidt acredita que as pessoas agem primeiramente com base em suas intuições e, posteriormente, por meio de raciocínios estratégicos. Por isso, ao desconfiar da racionalização que, na visão de Haidt, serve muitas vezes para justificar decisões e não para ponderá-las, o autor aposta no poder da intuição que decide de forma rápida sem a influência da razão.

Entretanto, o problema de base que Haidt desconsidera e toma como resolvido é o fato de que as pessoas querem “encontrar a verdade” (HAIDT, 2020, p. 159). Porém, ele não problematiza o estatuto de “verdade”, visto que as pessoas têm concepções próprias de verdade, a partir de suas visões de mundo, que são construídas socialmente durante as relações ao longo de suas vidas. Portanto, o autor parte de uma premissa não problematizada e constrói sua proposta com base no poder intuitivo das pessoas, sem problematizar, exatamente, a ideia de verdade que elas buscam. Por isso, ele acredita que a “diversidade intelectual e ideológica” (HAIDT, 2020, p. 159) construiria um contexto favorável para que o consenso dos melhores argumentos racionalmente estruturados surgisse desse encontro¹⁰⁰. Especificamente quanto à diversidade ideológica¹⁰¹, Haidt percebeu que em vez de os indivíduos assumirem uma visão moral particular de uma dada ideologia, seria possível ter uma visão mais ampliada, pois, na sociedade, coexistem diversas “matrizes morais” que orientam cada ideologia, entendida como “um conjunto de crenças sobre a ordem apropriada da sociedade e como ela pode ser alcançada” (HAIDT, 2020, p. 466-467). Dessa forma, o autor pretende “oferecer ferramentas que você pode usar para entender os argumentos morais emanados de matrizes morais diferentes da sua” (HAIDT, 2020, p. 191). Quando o sujeito compreende que há mais matrizes morais na sociedade do que apenas a sua e a de seu adversário, ele será capaz de ter uma percepção mais abrangente da realidade, a fim de entender “as matrizes morais de ambos os lados” (HAIDT, 2020, p. 276), para que todos possam viver de forma pacífica, compartilhando suas matrizes morais tendo em vista um vida cooperativa para todos – uma “matriz moral compartilhada” (HAIDT, 2020, p. 296).

Concluo este tópico, que buscou analisar algumas objeções da psicologia cognitiva sobre o *pensamento crítico*, considerando que o otimismo evolucionista

¹⁰⁰ Se ocorresse dessa maneira, bastaria que tivéssemos uma multiplicidade intelectual e ideológica reunida em posições de destaque na sociedade para *convencer os* indivíduos a agirem em direção ao bem comum. Em sentido diametralmente oposto a essa possibilidade, atualmente, temos o avanço de ideologias extremistas em alguns países da Europa, com toda sua “diversidade intelectual e ideológica”, levando milhões de pessoas a conduzirem ao poder lideranças e partidos totalmente avessos à busca pelo bem comum, tendo por base o consenso e o debate fundamentado em argumentações racionais. Além disso, nada garante que uma pessoa altamente *inteligente* use seus “poderes de raciocínio” (HAIDT, 2020, p. 158) para o bem comum só porque ela é *inteligente*.

¹⁰¹ Com efeito, Haidt tem uma concepção peculiar sobre ideologia. Ele busca uma “base genética para a ideologia” (HAIDT, 2020, p. 470) e acredita que as “infraestruturas econômicas e de educação” buscam manter um “equilíbrio” entre as “ideologias em conflito” (HAIDT, 2020, p. 16). Sua concepção de ideologia é marcadamente desenvolvida a partir da realidade norte-americana, fundada na disputa política entre liberais e conservadores, tendo por base estudos do intuicionismo moral, da psicologia social cognitiva e de algumas pesquisas neurocientíficas de base evolucionista.

moral de Haidt parte do princípio de que por meio da capacidade argumentativa das pessoas, elas convergirão para o compartilhamento de interesses comuns. Entendo, porém, que a diversidade ideológica, como ele comenta, não garante que as pessoas reunidas em grupos visarão ao bem comum. Como mostro, posteriormente, no subcapítulo *O pensar crítico e o pensamento ideológico*, o pensamento ideológico dificulta o desenvolvimento de uma postura crítica que respeite a alteridade, as múltiplas visões de mundo e a construção de uma sociedade mais solidária e ética, exatamente porque cada perspectiva defende os seus próprios interesses materiais e psicológicos (ou morais) em detrimento da alteridade. Por isso, em vez de estabelecer uma competição argumentativa entre as matrizes morais dos sujeitos, a fim de encontrar pontos em comum, concordo com Guzzo e Lima (2018) quando alertam aos “educadores preocupados com o pensamento crítico” para que possam:

[...] reconhecer os seus **próprios vieses e crenças anteriores, e também os dos estudantes**, não com a intenção de descartá-los *a priori*, mas para fazer um esforço para monitorá-los e avaliar a sua adequação na análise de novas ideias e decisões. Ao contrário do que sugere Haidt (2001, 2012), não somos escravos perpétuos de nossos vieses e intuições: apesar de ser difícil superá-los, é possível reconhecê-los e atenuá-los conscientemente (Bloom, 2010, 2014; Nisbett, 2015; Pinker, 2013).¹⁰² (GUZZO; LIMA, 2018, p. 341-342, grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, Guzzo e Lima (2018, p. 342) propõem que

o pensamento crítico, mais do que ser um elemento passível de ser fomentado em escolas e universidades, deve ser defendido também como um componente necessário para a vida presente e futura de educadores, estudantes e da sociedade.

Desse modo, deve-se estimular uma forma de pensar que reconheça os vieses e as crenças que todos temos e passe a compreendê-los não como *prisões mentais*, mas como possibilidades de serem reavaliados criticamente, o que Haidt parece não considerar.

No próximo subcapítulo, enfoco a incapacidade para o diálogo a partir da hermenêutica filosófica e de aspectos teórico-práticos propostos por Donald Schön. Será que a incapacidade para o diálogo ressaltada por Gadamer não poderia ser fruto

¹⁰² Guzzo e Lima (2018) fazem referência aos estudos: HAIDT, J. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, [S. l.], v. 108, n. 4, p. 814-834, 2001; HAIDT, J. *The righteous mind: Why people are divided by politics and religion*. Nova York: Vintage Books, 2012; BLOOM, P. How do morals change? *Nature*, [S. l.], v. 464, p. 490, 2010; BLOOM, P. *O que nos faz bons ou maus*. Rio de Janeiro: Bestseller, 2014; NISBETT, R. E. *Mindware: tools for smart thinking*. Nova York: Farrar, Straus and Giroux, 2015; PINKER, S. *Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

da incapacidade de lidarmos com nossos pré-juízos e pré-conceitos que, ao não serem evidenciados, tornar-se-iam modos rígidos de pensar? Será que essas formas *crystalizadas* de pensar tornariam as pessoas *surdas* ao diálogo com o outro e, conseqüentemente, restringiria a possibilidade de reavaliação crítica de pré-juízos e pré-conceitos por parte dos sujeitos? Tratarei desses aspectos a seguir.

6.6.2 O que significa ser capaz ou incapaz para o diálogo

No subcapítulo anterior, considerei as objeções sobre o ensino do *pensamento crítico* por parte de autores que defendem, principalmente, abordagens fundadas na teoria cognitivista e na psicologia social de base intuicionista e cientificista. Em que pese essas abordagens enfocarem o ensino do *pensamento crítico*, acredito que há aspectos a considerar para esta tese, como: i) a necessidade de contextualizar o desenvolvimento do *pensamento crítico* a situações vivenciais concretas dos sujeitos (WILLINGHAM, 2007, 2019); ii) a crítica em relação ao conhecimento teórico como condição suficiente para a prática de ações éticas por parte dos indivíduos (HAIDT, 2001, 2020); iii) a crítica sobre as estratégias de racionalização que os sujeitos utilizam para justificar suas decisões morais e suas formas de pensar e agir (HAIDT, 2001, 2020).

Agora, passo a analisar o que significa ser capaz ou incapaz para o diálogo, de acordo com a hermenêutica filosófica e as contribuições de Schön, a fim de saber quais seriam essas dificuldades, em quais situações elas se apresentariam e se dizem respeito aos sujeitos ou aos contextos nos quais o diálogo se torna inviável, ou a ambos. Iniciando esta análise pela hermenêutica filosófica, ressalto a importância que Gadamer confere ao desenvolvimento técnico e científico e ao modo de pensar tecnicista e cientificista, que orienta os sujeitos e suas formas de viver e de se relacionar na sociedade contemporânea, como aspectos que contribuem para a incapacidade ao diálogo. De acordo com Cruz (2010, p. 47):

Gadamer está convencido de que a sociedade contemporânea revela-se incapaz para o diálogo, condição esta que se apresenta associada ao desenvolvimento técnico-científico. Quanto mais a sociedade contemporânea se desenvolve no que diz respeito aos aspectos técnicos e científicos, mais ela se mostra incapaz para o diálogo. Nesta condição, a sociedade contemporânea inviabiliza as possibilidades de relações dialógicas.

Gadamer acredita que os modos de ser, pensar e agir na modernidade, marcados pelo modo objetificador das ciências modernas, exercem influência nas

formas de interação dos sujeitos e revelam-se como um obstáculo concreto para o diálogo. Em *A incapacidade para o diálogo* (2002a), Gadamer se questiona sobre os motivos pelos quais estaríamos vivendo uma “monologização crescente do comportamento humano” (GADAMER, 2002a, p. 243). Iniciando pela importância que Aristóteles já concedia à linguagem, “a linguagem apenas se dá no diálogo” (GADAMER, 2002a, p. 243), passando pelo desaparecimento dos escritores epistolares dos séculos XVII e XVIII e a redução da prática da escrita de cartas, Gadamer¹⁰³ chega até o uso de formas de comunicação mediadas pela tecnologia, como a conversa por telefone, na qual “não é possível ouvir a disposição de abertura do outro para entrar em diálogo” (GADAMER, 2002a, p. 244). O filósofo faz referência a diversos aspectos ligados ao desenvolvimento técnico-científico e sua relação com um modo cientificista de pensar e de agir em sociedade e com o outro, como instâncias que reduziram as possibilidades de diálogo entre os sujeitos. No entanto, compreendo que os problemas identificados por ele em relação ao desenvolvimento técnico-científico na modernidade podem ser considerados mais como efeitos do desaparecimento da prática dialógica do que a causa geradora desse processo. O próprio Gadamer se questiona sobre alguns fenômenos que representariam o desaparecimento do diálogo, para além do “modo de pensar técnico-científico”:

Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que as experiências específicas de auto-alienação [sic] e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudo-entendimento [sic] dominante na vida pública? (GADAMER, 2002a, p. 243).

Após ressaltar esses aspectos, o autor enfatiza uma questão fundamental, que é a incapacidade do sujeito em perceber-se como incapaz: “a pessoa não vê essa incapacidade em si mesma, mas no outro” (GADAMER, 2002a, p. 250). O diálogo necessita da participação efetiva do outro. No entanto, essa relação é inviabilizada pela incapacidade do sujeito em se perceber como incapaz para o diálogo. Ao mesmo tempo, o sujeito que não percebe sua incapacidade acredita que a culpa pela falta de diálogo é sempre do outro. Assim, o dialogar torna-se um “fenômeno comunicativo em

¹⁰³ O filósofo analisa brevemente três tipos de diálogo, “o diálogo para negociação, o diálogo terapêutico e o diálogo familiar” (GADAMER, 2002a, p. 249). No entanto, o seu interesse principal é compreender “a incapacidade para o diálogo que não se reconhece como tal” (GADAMER, 2002a, p. 250), interesse que compartilho nesta tese.

desaparecimento” (GADAMER, 2002a, p. 244). De fato, não se percebe uma disposição das pessoas para o diálogo vivo, pois em vez de dialogar, preferem falar; em vez de escutar o outro, preferem escutar-se; em vez de perguntar por aquilo que não sabem, preferem questionar sobre o que já conhecem.

No entanto, apesar desse solo infértil para o diálogo, o filósofo pretende encontrar o acontecer da experiência do diálogo que pode deixar uma marca em nós, uma “força transformadora” (GADAMER, 2002e, p. 247) decorrente do encontro com o outro: uma experiência que não representa algo novo, mas algo que encontramos no outro que ainda “não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo” (GADAMER, 2002a, p. 247). Ressalto que o tipo de diálogo que importa para Gadamer é o diálogo vivo, e não uma mera conversação vazia de sentido na qual as pessoas se interessam apenas em apresentar suas certezas em vez de compartilhar suas dúvidas. O filósofo quer encontrar na atualidade a caminhada dos sujeitos rumo ao compartilhamento de ideias mediado pelo jogo de perguntas e respostas, por meio do qual a “experiência da aproximação mútua, onde cada um vai adentrando, passo a passo, o diálogo, chegando a ficar de tal modo imbuídos do diálogo que a comunhão surgida já não pode ser rompida” (GADAMER, 2002a, p. 244).

Será que para encontrarmos um ambiente fértil para o diálogo, tal qual o filósofo busca, não seria importante compreender o que poderia estar causando o “desaparecimento do diálogo”, como ele alerta? Ora, se é verdade que o desenvolvimento técnico-científico pode contribuir para moldar comportamentos – a “monologização crescente do comportamento humano” –, como Gadamer (2002a, p. 243) diz, devemos compreender também que esse desenvolvimento parte, invariavelmente, de um fazer intencionalmente orientado, ou seja, da ação consciente dos sujeitos. Desse modo, percebo que os avanços técnico-científicos e seus métodos objetificadores de orientar a sociedade e a própria interação dos sujeitos, revelam-se mais como sintomas, como efeitos de uma falta de disposição crescente das pessoas em participar da experiência dialógica. Isso porque a experiência do diálogo vivo desvela o sujeito para o outro e para si mesmo, e nem todos estão dispostos a encarar essa experiência. Esse desvelar-se projeta os sujeitos em um espaço-tempo de espelhamento e autoespelhamento – uma condição de reflexão e autorreflexão mútua, que os implica no sentido de se mostrarem uns aos outros.

A mútua condição de autoexposição envolve, também, uma avaliação crítica dos modos de ser, pensar e agir por parte dos sujeitos. Tal condição é tão

autoimplicativa que mesmo que o indivíduo decida não promover uma autoavaliação crítica, tal decisão se apresentará claramente para o outro, isto é, ela não poderá ser encoberta, minimizada ou relativizada por estratégias retóricas ou atitudes evasivas. Assim, caso o sujeito insista em se manter fixo em relação a suas formas de ser, pensar e agir, diante da condição de autoexposição mútua proporcionada pelo diálogo vivo, essa atitude não se revelará como resultado da força de seus argumentos perante o outro ou a afirmação de sua personalidade. Pelo contrário, a pessoa se mostrará como sendo dogmática e refratária à alteridade, buscando apenas afirmar sua visão de mundo diante do outro.

Partindo desses pressupostos, como seria possível trabalhar essa falta de disposição intencional dos sujeitos para o processo dialógico? Seria possível superar essa condição em sala de aula? Ao refletir sobre a prática do diálogo em sala de aula, a partir da incapacidade para o diálogo ressaltada por Gadamer (2002a), Zambam e Calloni (2020, documento *on-line*) enfatizam esse desafio:

Quem já fez a experiência de propor um diálogo em sala de aula, sabe do desafio que é obter um retorno por parte dos estudantes. Seja na educação básica ou no ensino superior, parece cada vez mais desafiador fazer com que o diálogo aconteça, ou seja, que os estudantes participem de forma efetiva reagindo aos questionamentos e propondo perguntas que levem os demais a dialogarem.

Vivenciei essa dificuldade aludida por Zambam e Calloni (2020) durante a experiência docente. De fato, não é difícil constatar que nem todos estão dispostos ao diálogo. Essa é uma realidade com a qual os docentes convivem diariamente, em diversos níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas. Como Rozek (2013) problematiza, em *As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores*: “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” (ROZEK, 2013, p. 118).

Ressalto, assim, a importância que Gadamer (2002a) concede à incapacidade para o diálogo que ocorre na relação entre docente e estudante. O autor entende que: “Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (GADAMER, 2002a, p. 248). Ainda:

A incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade

radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica. (GADAMER, 2002a, p. 248).

Para exemplificar essa dificuldade, o autor conta uma situação vivenciada por ele, quando ainda era estudante em um seminário. O *docente* do seminário era Husserl e seu assistente, Heidegger.

Recordo-me de meu tempo de estudante de um seminário que fiz com Husserl. Sabemos que o exercício do seminário costuma conter o máximo de diálogo investigativo possível e o mínimo possível de diálogo pedagógico. Husserl, que nos primeiros vinte anos como mestre em fenomenologia em Friburgo sentia-se movido por um profundo impulso missionário e exercia na realidade uma atividade filosófica de ensino muito significativa, não era nenhum mestre do diálogo. Ele abria aqueles seminários com uma questão inicial, recebia uma resposta curta e movido por essa prosseguia seu monólogo por duas horas seguidas. Quando ao final da reunião saía da sala junto com seu assistente, Heidegger, dizia a este último: “hoje, sim, tivemos realmente um debate animado”. (GADAMER, 2002a, p. 248).

O mais relevante nesse relato não é mostrar a incapacidade de Husserl para o diálogo, mas a percepção do próprio “mestre da fenomenologia” sobre o que ocorreu no seminário: “hoje, sim, tivemos um debate realmente animado”. Se Gadamer apresenta esse significativo relato para enfatizar a incapacidade para o diálogo e a percepção do *docente* sobre sua atuação, tendo como protagonista ninguém menos do que Husserl, imaginemos a dificuldade diária que os docentes enfrentam a respeito de suas práticas e da reflexão sobre elas. “Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe” (GADAMER, 2002a, p. 248).

Nessa mesma linha de análise acerca da incapacidade para o diálogo, Hermann (2002) destaca, em *Hermenêutica e educação*, a importância do “diálogo pedagógico” na hermenêutica filosófica de Gadamer, “[...] aquele que ocorre entre professor e aluno no processo educativo” (HERMANN, 2002, p. 91), mas alerta: “Na tradição, o diálogo sempre foi constitutivo da relação pedagógica, embora nem sempre os professores mantenham essa capacidade dialógica” (HERMANN, 2002, p. 91). Como já foi dito, no que diz respeito à relação entre docente e estudantes, Gadamer (2002a) enfatiza que a incapacidade do diálogo é de responsabilidade, principalmente, do docente, devido à tendência de assumir a estrutura monológica, em vez da dialógica, nas aulas. O docente deve, então, estar aberto à escuta do outro, dos estudantes que estão presentes como interlocutores ativos que podem e devem tomar a palavra durante a aula, em vez de reproduzir um fazer pedagógico mecânico e transmissivista de conteúdos: “a partir do pensamento gadameriano, tem-se o agir

pedagógico como um agir dialógico, não um fazer humano que se efetua sobre objetos, mas sim um agir que se realiza no encontro dialógico vivido entre as pessoas” (FONTANIVE; MULLER; DALBOSCO, 2017, p. 128).

Retomando as práticas desenvolvidas em sala de aula, considero que o fato de o estudante perceber que o docente está aberto e disponível de forma honesta e sincera para o aprendizado *com*, permite que o convívio entre os sujeitos crie uma condição favorável à aprendizagem mútua. O estudante compreende essa mudança de atitude do docente e percebe que está vivenciando uma situação de aprendizado conjunto, uma condição de coparticipação concreta de aprendizagem. A prática de uma pedagogia hermenêutica em sala de aula permite, assim, que docentes e estudantes se movam “[...] no processo de autoeducação e coeducação por meio da **atitude da pergunta**, posto que a aula é um espaço de abertura, não apenas como lugar, mas como território da produção dos sentidos da educação” (FAVERO; TAUCHEN, 2012, p. 108, grifo nosso). Compreende-se, pois, a proposta estabelecida por Flickinger de uma pedagogia hermenêutica, isto é, de uma pedagogia que promova

antes de tudo, a oportunidade do educando e do educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como **relação social**; ou seja, como relação de desafio, no sentido de fazer do vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso mesmo, **ético-moral**. (FLICKINGER, 2010, p. 6-7, grifo nosso).

Por meio da prática da pedagogia hermenêutica, o estudante pode compreender que está participando de uma relação social de ensino e de aprendizagem de forma efetiva, como protagonista de sua própria aprendizagem, ao mesmo tempo que percebe que o docente também está passando pelo mesmo movimento de autoconhecimento. Assim, nesse encontro intersubjetivo desafiador, que implica os sujeitos em uma relação ético-moral, como diz Flickinger, a fusão de horizontes de compreensão como uma experiência de ensino e de aprendizagem pode ser uma realidade possível. De fato, o caráter ético da relação entre educador e educando é percebido quando os sujeitos buscam compreender-se mutuamente. Ao tratar do “fundamento ético da hermenêutica contemporânea” (FLICKINGER, 2010, p. 107), o filósofo esclarece que a racionalidade iluminista e os impasses decorrentes dessa forma de ver e agir no mundo, acabou por sufocar o impulso mais promissor dessa mesma racionalidade. Este impulso, do qual a hermenêutica contemporânea

surgiu, é até hoje subestimado: “o impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro e, com isso, também a si mesmo. Ao abandonar essa sua raiz ética, o debate epistemológico deixou-a cair no esquecimento” (FLICKINGER, 2010, p. 109). Portanto, seguir os caminhos abertos pela pedagogia hermenêutica implica reforçar a busca pela raiz ética do movimento de compreensão do outro e de si. Goergen reitera, no Prefácio da obra de Flickinger (2010), que a hermenêutica denuncia o fetiche da objetividade científica por meio de uma nova consciência erigida na **disposição ética da prática do diálogo vivo**, fundada em uma experiência ontológica radical mediada pela experiência da linguagem. A proposta é apresentar o caminho da linguagem como “o lugar do diálogo vivo que não se esgota na relação sujeito-objeto” (GOERGEN, 2010, p. xv). Assim, diz Goergen, a reflexão pode encontrar:

seu impulso primordial na experiência da linguagem viva que é anterior ao impulso dominador da razão calculante. Dessa sua origem na linguagem a razão moderna esqueceu-se e, perdendo de vista o solo do qual nasceu, a razão moderna também perdeu o vínculo com o diálogo, impulso vivo que lhe deu origem. A razão entregou-se ao conceito e distanciou-se da palavra, do diálogo. (GOERGEN, 2010, p. xv).

Considero, dessa forma, que o diálogo vivo pode ser recuperado e efetivado enquanto experiência do jogo do diálogo vivo ou do jogo dialógico¹⁰⁴. Por isso, proponho um encontro entre a práxis do jogo¹⁰⁵ e do diálogo – jogo dialógico. Para explicitar essa possível relação, recorro a Gadamer, que considera o diálogo a forma privilegiada para o processo de compreensão e autocompreensão, que pode ocorrer entre texto e intérprete, e entre os sujeitos. O próprio Gadamer reconhece essa relação, em *Homem e linguagem*¹⁰⁶ (2002b, p. 180): “Já demostrei em outro lugar que

¹⁰⁴ A práxis do diálogo vivo como possibilidade efetiva para se superar a incapacidade para o diálogo será aprofundada no terceiro e último momento desta tese, *O diálogo vivo e o pensar crítico em sala de aula*, especificamente quando tratar das atitudes dos interlocutores nos processos de mediação e automeiação aplicados à experiência de aprendizagem em sala de aula. Apresentarei algumas linhas orientadoras no sentido de contribuir para que docentes e estudantes possam aproveitar a práxis do jogo dialógico de perguntas e respostas para desenvolverem o pensar crítico em sala de aula de forma efetiva – experiência esta que pode e deve ser reiterada durante o convívio social nos espaços públicos.

¹⁰⁵ Como se sabe, Gadamer trata da questão do jogo relacionada à “ontologia da obra de arte e seu significado hermenêutico”, buscando compreender o “jogo como fio condutor da explicação ontológica” (GADAMER, 1999, 174). Ele aprofunda sua investigação quanto à dimensão estética ontológica do jogo, dos jogadores e do jogar. Não tenho condições, nos limites desta tese, de assumir esse aprofundamento em relação ao conceito de jogo. Portanto, em vez de acompanhar Gadamer nessa investigação, aceitarei suas conclusões acerca do jogo como dimensão fundamental e constituinte da experiência hermenêutica do processo compreensivo, que pode ser vinculado ao diálogo vivo.

¹⁰⁶ Originalmente publicado em 1966.

a forma em que se realiza todo diálogo pode ser descrita a partir do conceito de jogo¹⁰⁷. O jogo é investigado por Gadamer como o movimento (vaivém) explicativo da compreensão.

O movimento que é jogo não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em constante repetição. O movimento de vaivém é obrigatoriamente tão central para a determinação da essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal também é desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo; não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a realização do movimento como tal. (GADAMER, 1999, p. 156-157).

Nesse sentido, o jogo dialógico pode ser a forma pela qual a experiência hermenêutica pode acontecer entre sujeitos participantes de encontros no espaço-tempo da sala de aula e até para o espaço aberto do convívio social e político¹⁰⁸. Como Gadamer (2002e) diz, ao refletir sobre a capacidade de abertura à compreensão trazida pela dinâmica do jogo, em suas reflexões posteriores à *Verdade e método I*, especificamente em *Excursos II*: “Quanto mais coisas ficarem em aberto, mais livre será a compreensão, isto é, a transposição do que é mostrado no jogo para o próprio mundo e por certo também para o próprio **mundo das experiências políticas**” (GADAMER, 2002e, p. 441, grifo nosso). Desse modo, acredito que a dimensão lúdica do jogo pode revelar-se como um caminho favorável, enquanto abertura, para que aconteça a compreensão a fim de empenhar, motivar e engajar os sujeitos, pois se é verdade que nem todos estão dispostos¹⁰⁹ a dialogar, o exercício do jogar faz parte da cultura humana, segundo Huizinga¹¹⁰ (2007), tal como Gadamer ressalta (GADAMER, 1999). Entendo, assim, que a prática do jogar pode ser um caminho possível para que a incapacidade para o diálogo se torne capacidade para o diálogo, visto que a própria dinâmica do jogo convoca e *joga* os participantes para dentro do diálogo. Em vez de conversações vazias de sentido, nas quais o docente assume uma atitude monológica, enunciando conhecimentos para serem absorvidos

¹⁰⁷ Gadamer explica em nota que ele está fazendo referência à *Verdade e método I*.

¹⁰⁸ Tratarei da contribuição do jogo dialógico em relação ao convívio social e político no próximo subcapítulo, *O pensar crítico e o pensamento ideológico*.

¹⁰⁹ A atitude de se colocar à disposição de participar do diálogo é fundamental, porque, para que ele ocorra, devemos estar dispostos a esta atividade. Portanto, entendo que há uma pré-condição para o acontecer do diálogo. Tratarei em profundidade dessa questão no subcapítulo *A disposição ética para a práxis do diálogo*, pois ela está diretamente relacionada com a noção de intencionalidade do educador, do educando e dos sujeitos que possam vir a participar de diálogos no espaço aberto do convívio social e político, como já expus em nota anterior.

¹¹⁰ Gadamer (1999) faz referência ao caráter originário de jogo, presente na obra de Huizinga (2007).

e não problematizados pelos estudantes, o diálogo vivo se instaura no horizonte da dinâmica viva da linguagem. Como Flickinger (2000) observa, o diálogo vivo descreve um movimento circular de perguntas e respostas, que traz algo de novo em relação aos próprios interlocutores que, nesse caso, aplica-se à relação entre educador e educandos, pois o “verdadeiro diálogo”,

[...] tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – **expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro** – e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então, no horizonte de sua própria compreensão. (FLICKINGER, 2000, p. 51, grifo nosso).

Desse modo, entendo que, para a hermenêutica filosófica e para a pedagogia hermenêutica, as dificuldades para o estabelecimento do diálogo se encontram no próprio sujeito, que se mostra incapaz de escutar e compreender o outro e de se abrir à experiência da alteridade, pois se mantém fixo na tendência de privilegiar e de reproduzir uma estrutura monológica, tanto em relação aos estudantes, no plano da educação, como no que diz respeito às outras pessoas, no convívio social. O sujeito não se dispõe a abrir a escuta para ouvir o que o outro tem a dizer, não assume uma postura interrogativa diante do mundo e não privilegia a dúvida como motor para a compreensão do outro e de si. Pelo contrário, reproduz a tendência de escutar a si mesmo em vez do outro, assumindo uma atitude afirmativa de certezas inabaláveis diante da realidade, buscando responder ao que já sabe e evitando a dimensão negativa da experiência da compreensão, que abre um mundo de possibilidades diante do sujeito pela atitude de aprender que não sabemos.

Além de Gadamer e Flickinger, Schön também ressalta a importância da práxis do diálogo entre educador e educandos. A partir dos estudos de Schön, principalmente no que diz respeito à concepção da sala de aula como “sala de espelhos” (SCHÖN, 1983, 2000), é possível observar que o docente tem condições de assumir uma postura reflexiva e autorreflexiva acerca de seus processos de ensino e de aprendizagem. Essa atitude do docente contribui para que ele esteja atento aos questionamentos dos estudantes abrindo, assim, a possibilidade de se estabelecer uma práxis dialógica efetiva em sala de aula superando, desse modo, a incapacidade de docentes e estudantes assumirem uma postura de abertura ao diálogo. Durante os anos que Schön trabalhou observando, descrevendo, sistematizando, analisando e desenvolvendo sua teoria sobre o papel do professor reflexivo e como os profissionais pensam em ação, ele constatou que a aprendizagem prática dos estudantes

é “reflexiva” em dois sentidos: destina-se a ajudar os estudantes a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação e, quando isso funciona bem, acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno que toma a forma de reflexão-na-ação recíproca. (SCHÖN, 2000, p. viii).

Em contrapartida, o autor alerta que uma relação centrada na defesa de visões de mundo e de formas rígidas de compreender os processos de ensino e de aprendizagem, por parte de educador e educandos, representa um aspecto de insucesso para a formação. Essa preocupação também aparece em *The Reflective practitioner: how professionals think in action* (1983), em que Schön busca encontrar formas de contribuir com o processo de reflexão-na-ação dos docentes, e sugere quatro tipos de “pesquisas reflexivas” que eles podem fazer. Tratarei de um tipo específico, a “análise de enquadramentos”, pois acredito que tem relação direta com a tentativa de superar a incapacidade para o diálogo entre educador e educando. Segundo Schön, os docentes, como qualquer profissional, têm a tendência de enquadrar problemas a fim de resolvê-los. Por meio dos enquadramentos, os sujeitos irão “determinar suas estratégias de atenção e, assim, definir as direções em que tentarão mudar a situação, os **valores que moldarão sua prática**” (SCHÖN, 1983, p. 309, tradução nossa, grifo nosso). O enquadramento citado pelo autor refere-se à forma pela qual o sujeito compreende um determinado problema, pois, a partir dele, define os valores que irão moldar sua prática e, conseqüentemente, a relação com o outro. Portanto, a forma de compreender um problema particular envolve uma visão mais ampla da realidade. O enquadramento não se refere, assim, a um simples aspecto prático ou a um problema técnico específico. Essa forma de perceber a realidade pode exercer influência na definição de valores que irão orientar a maneira pela qual o indivíduo conduzirá sua forma de se relacionar com a realidade e com o outro.

Em sua pesquisa direta no campo educacional, Schön percebeu que durante a relação entre educador e educandos havia discussões sobre os modos de compreender certas soluções para determinados processos desenvolvidos em sala de aula. Essas discussões estavam embasadas em literaturas de escolas de pensamento que se atacavam mutuamente e eram defendidas em sala de aula, tanto pelo docente, como pelos estudantes. Em relação a essas literaturas, o autor fez a seguinte observação: “Nesse tipo de escrita, o estilo de comunicação é principalmente **ideológico**” (SCHÖN, 1983, p. 312, tradução nossa, grifo nosso). Essa realidade foi observada em outras áreas, como psiquiatria, planejamento, trabalho social, direito,

medicina e engenharia. O resultado dessas discussões ambientadas em sala de aula é que “os protagonistas dos vários pontos de vista não refletem sobre os seus enquadramentos, mas agem a partir deles, procurando defender suas próprias posições e atacar as posições de seus oponentes” (SCHÖN, 1983, p. 312, tradução nossa). Desse modo, determinadas formas rígidas de compreender a realidade impediam a autocrítica, tanto do docente como dos estudantes, deixando margem para a crítica direcionada, exclusivamente, ao outro.

Em um contexto dessa natureza, não há possibilidade para o desenvolvimento do diálogo entre educador e educandos. Para compreender esse processo, Schön recorreu aos estudos de Mannheim (1968)¹¹¹, a fim de entender como visões de mundo interferem nas relações cotidianas das pessoas. Como enfatiza Schön (1983, p. 312, tradução nossa): “Mannheim e seus seguidores tentaram analisar como visões particulares da realidade evoluem para situações concretas de determinados grupos sociais, com o selo dos interesses percebidos desses grupos”. Essas visões particulares da realidade surgiam durante o desenvolvimento de atividades em sala de aula, como Schön constatou diversas vezes. Essas situações mostraram-se tão relevantes para Schön, que ele aprofundou suas análises sobre o desenvolvimento desses eventos em um capítulo específico de *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem* (2000), com o seguinte título: *Como os processos de ensino e aprendizagem podem dar errado*. O autor considera que as posturas do docente e dos estudantes têm grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, de modo que: “algumas das características contextuais das quais pode depender o sucesso do diálogo entre instrutor e estudante: **as posturas adotadas** pelas duas partes em seu esforço conjunto pela comunicação” (SCHÖN, 2000, p. 99, grifo nosso). A postura a que o autor se refere é a tendência que alguns docentes e estudantes assumem em se manterem fixos em seus enquadramentos, ou melhor, em suas visões de mundo particulares, que fazem com que ambos não reflitam sobre suas perspectivas e optem apenas por direcionar críticas ao outro¹¹².

¹¹¹ Sem saber do caminho assumido por Schön, eu já estava estudando a mesma obra de Mannheim, *Ideologia e utopia* (1968), pois entendi que visões de mundo cristalizadas, autorreferentes e refratárias a autocríticas e críticas externas se revelam como obstáculos para o desenvolvimento do diálogo e do pensar crítico, não apenas em sala de aula, mas no convívio social. No próximo subcapítulo, *O pensar crítico e o pensamento ideológico*, aprofundo essa hipótese.

¹¹² Por meio da observação e da análise sistemática sobre como equipes de trabalho e de pesquisa interagem em diversas instituições e organizações, Schön e Argyris desenvolveram modelos genéricos de ação sobre o comportamento dos sujeitos: Modelo I (unidirecional), a partir do qual a pessoa controla o ambiente e decide pelo outro, impondo procedimentos e objetivos sem abertura

“Quando uma das partes tem esse tipo de visão e sentimento acerca da situação do ateliê, ele ou ela podem destruir a busca pela **convergência de significado**” (SCHÖN, 2000, p. 99, grifo nosso). É interessante ressaltar a importância que Schön dá à postura de educador e educando como aspecto fundamental para a convergência de significado. “Na verdade, pode-se pensar na própria ‘postura’ como um tipo de competência, já que ela envolve não só atitudes e sentimentos, mas também **maneiras de perceber e compreender**” (SCHÖN, 2000, p. 99, grifo nosso).

Arrisco-me a propor que o sentido dado por Schön à “convergência de significado”, no que diz respeito à relação dialógica entre educador e educando que buscam compreender-se no projeto, seria semelhante ao sentido dado por Gadamer quanto à experiência da compreensão a partir da qual os sujeitos buscam entender-se em relação à coisa¹¹³. Ressalto que durante o diálogo, de acordo com Gadamer, os sujeitos devem resolver as “instâncias contrárias” (GADAMER, 1999, p. 537) em relação ao entendimento sobre o que se busca compreender, de forma semelhante à convergência de significados que deve ocorrer durante o diálogo, tal como sugere Schön. Ora, no contexto da sala de aula, entender-se em relação à coisa e promover a convergência de significados entre os sujeitos que buscam ir além de suas visões particulares de mundo, são aspectos relacionados diretamente com a postura e a atitude dos interlocutores em diálogo. Essa dinâmica representa o próprio desenvolvimento do pensar crítico, pois, por meio do jogo de perguntas e respostas, educador e educandos expõem-se reciprocamente à reflexão e à autorreflexão crítica acerca de suas compreensões da realidade, permitindo que modos de pensar, ser e agir sejam reiteradamente revisitados, ponderados e reavaliados. O contrário dessa situação implica trazer para a sala de aula “universos comportamentais” rígidos e refratários à crítica e à autocrítica, que se tornam “impasses na aprendizagem” (SCHÖN, 2000, p. 103).

Para exemplificar essa situação, recorro a casos reais investigados e analisados por Schön. Um deles foi o processo de ensino e aprendizagem vivenciado

para o diálogo; Modelo II (participativo), que se baseia no compartilhamento de decisões e ações com a participação dos envolvidos, abrindo o diálogo entre os sujeitos (SCHÖN, 1983, 2000).

¹¹³ De acordo com Grondin (1999, p. 160), “‘Entender de uma coisa’ significa estar apto a ela, poder arranjar-se com ela”. Trata-se de um “entender-se sobre algo”, como Grondin esclarece. De acordo com a hermenêutica filosófica de Gadamer, a coisa mesma que se busca compreender assume o significado de unidade de sentido, de algo que precisa ser compreendido e interpretado. Portanto, no caminho de compreensão acerca da coisa mesma, o jogo de perguntas e respostas instaurado pelo diálogo estabelece uma dinâmica própria que busca um entendimento sobre a coisa, o que não significa concordância ou mero consenso entre os sujeitos.

pela estudante de arquitetura Judith e o docente-assistente Northover. Judith “constrói suas divergências com os professores como sendo **ideológicas**: eles estão simplesmente do **lado errado do muro**” (SCHÖN, 2000, p. 104, grifo nosso). A estudante tem uma postura inicial “agressiva, lutadora, defensiva, **ideológica e congelada em sua própria visão**” (SCHÖN, 2000, p. 104, grifo nosso) e Northover não sabe lidar com essa situação.

Ele [Northover] revela um processo sistemático de falta de comunicação. Não apenas as duas partes falham em atingir uma convergência de significado, mas cada um falha quase completamente também em entender o que a outra está dizendo. (SCHÖN, 2000, p. 104).

A falta de convergência de significado se dá pela fixidez de cada pessoa, educador e educando, em manter-se presa unicamente em sua visão particular de compreender a realidade. Essa situação de impasse promovida pela postura de ambos cria:

um universo comportamental (um contexto inter-relacionado que **molda suas visões sobre suas ações e sobre as do outro**) no qual é impossível, para cada um, superar o desentendimento mútuo. Eles criam um para o outro o que eu chamaria de “impasse na aprendizagem”. (SCHÖN, 2000, p. 104, grifo nosso).

Portanto, ao não superarem os limites de suas próprias visões rígidas de mundo, educador e educando não conseguem estabelecer um processo dialógico, o que se torna um impasse na aprendizagem e, por sua vez, uma incapacidade concreta para o diálogo em sala de aula. Ambos ouvem um ao outro, mas não escutam o que cada um tem a dizer. Judith “se agarra à sua visão, independentemente do que Northover possa dizer em contrário [...] Ela não investiga as bases das perguntas e críticas dele, nem procura refletir sobre suas próprias afirmações, ou mesmo testá-las” (SCHÖN, 2000, p. 106). Em contrapartida, Northover “segue uma estratégia de ‘mistério e maestria’. Ele faz muitas perguntas [...], mas não explica os significados subjacentes a tais perguntas [...]” (SCHÖN, 2000, p. 104). A postura de Northover não contribui para o diálogo, pois ele “não convida os questionamentos de Judith a encontrarem os significados dele, nem investiga os dela” (SCHÖN, 2000, p. 107).

Por isso, entendo que em vez de jogarem o jogo dialógico de perguntas e respostas, a partir do qual ambos se dispõem à compreensão proporcionada pela diálogo vivo, no sentido de uma experiência de dupla abertura,

Judith e Northover parecem estar jogando um tipo de jogo no qual eles fazem com que o outro gire em círculos [...] Em seu jogo de ataque e defesa, nem Judith nem Northover conseguem notar que um se **perdeu do significado do outro**. (SCHÖN, 2000, p. 107, grifo nosso).

O resultado desse processo é apresentado por Schön (2000, p. 108, grifo nosso): “Para Judith, a escaramuça com Northover deve reforçar sua sensação de que está engajada em uma **batalha ideológica** com todos os seus professores”. No entanto, Schön observa que esse movimento não é proporcionado apenas por Judith, mas por Northover e pelos demais docentes.

Nesse caso ilustrado por Schön, entendo que educador e educando não partiram de uma práxis pedagógica hermenêutica, no sentido de que o outro pode ter razão. Como já foi dito, assumir essa postura não quer dizer que o outro tenha necessariamente razão no que está dizendo e nem que um tenha a obrigação de aceitar o que o outro diz, mas, sim, que o outro **pode ter** razão. Por isso, entendo que posturas sustentadas por **lutas de interpretações**, baseadas em visões de mundo particulares, impedem que os sujeitos se lancem ao diálogo, a partir de uma atitude de abertura ao outro, que compreende os limites e o alcance de suas próprias ideias¹¹⁴.

Em situações como essas, docentes e estudantes relacionam-se por meio de visões fixas sobre os processos de ensino e de aprendizagem que, a meu ver, são ainda mais abrangentes do que avaliações circunscritas a atividades didáticas. Pelo fato de essas posturas corresponderem a visões de mundo, elas envolvem uma compreensão mais ampla da realidade, não se restringindo, assim, apenas à sala de aula: essas formas de pensar e de se relacionar com o outro se reproduzem no espaço aberto e público do convívio social. Essas atitudes, percebidas no ambiente de formação, levam os sujeitos a criarem um “universo comportamental” (SCHÖN, 2000, p. 104) que orienta as ações dos sujeitos.

¹¹⁴ Buscando aproximações entre as situações apresentadas por Schön e a pedagogia hermenêutica, trago uma importante reflexão de Ribeiro (2020) sobre a dimensão da aprendizagem, em relação à **negatividade da experiência hermenêutica**: “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. Digamos, para recusar algo, é preciso entender o que está sendo recusado, e esse entendimento só se realiza quando direcionamos um esforço negativo contra nossas ideias preconcebidas e deixamos o outro falar. Quer dizer, 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” (RIBEIRO, 2020, p. 86, grifo nosso).

Interessante reparar que esse universo comportamental se manifesta na relação entre os sujeitos, mas o que move essa postura não é explicitado. Nesse tipo de comportamento, os “indivíduos fazem atribuições negativas a outros, as quais eles testam apenas na **privacidade de suas próprias mentes, nunca publicamente, em aberto**, com a outra pessoa” (SCHÖN, 2000, p. 109, grifo nosso). A reprodução de uma lógica de interação baseada na afirmação de universos comportamentais “inibe a reflexão” (SCHÖN, 2000, p. 109), pois, como “cada parte está envolvida em um esforço para conquistar seus próprios objetivos às custas dos da outra, ele provavelmente não refletirá sobre **os pressupostos de valor que estão por trás** desse esforço” (SCHÖN, 2000, p. 109, grifo nosso).

Por isso, compreendo que em uma sala de aula concebida como “sala de espelhos”, o jogo dialógico de perguntas e respostas pode romper esse processo, pois permite que os sujeitos tragam à tona os pré-conceitos e pré-juízos que orientam suas compreensões da realidade e do outro, de forma aberta e pública. Esse espelhamento e autoespelhamento promove a reflexão e a autorreflexão, pois o que se mantinha privado na mente dos sujeitos, como diz Schön, passa a ser externalizado, publicizado, aberto ao outro. Ora, o pensar crítico a ser desenvolvido pelo diálogo vivo representa exatamente um processo de reflexão e autorreflexão acerca do valor e dos motivos que nos levam a pensar, a ser e a agir de determinada maneira e não de outra, por meio de uma compreensão do outro e de nós mesmos, partindo da experiência hermenêutica de compreensão da alteridade.

Tendo em vista o que foi tratado neste tópico, acredito que tenha sido possível compreender o que significa ser incapaz para o diálogo, de acordo com a hermenêutica filosófica e com alguns aspectos da teoria de Schön. Em relação a Schön, percebi que determinadas posturas dos sujeitos em sala de aula impedem a efetivação do diálogo, pois correspondem à defesa intransigente de visões de mundo rígidas e particulares. Para compreender esse processo, o autor recorreu aos estudos de Mannheim, especificamente, *Ideologia e utopia* (1968). Assim, no próximo e último tópico, em que busco compreender as incapacidades que surgem diante da prática do diálogo e do pensar crítico, investigarei a relação entre o pensar crítico e o pensamento ideológico, pois entendo que, além de causar impasses para a aprendizagem, esse tipo de pensamento restringe as possibilidades de diálogo, não apenas no espaço privado da escola, mas no espaço público de convívio social.

6.6.3 O pensar crítico e o pensamento ideológico

Desde o título deste tópico, reconheço a complexidade de uma possível associação entre o pensar crítico e a ideologia ou, como tento mostrar, entre o pensar crítico e o pensamento ideológico. Quando se pensa sobre ideologia, seja no espaço acadêmico, seja em espaços políticos, culturais, educacionais, artísticos, entre outros, se faz referência aos significados mais comuns associados a esse termo, em geral elaborados por pensadoras e pensadores da área da filosofia, da sociologia e da ciência política. Há diversas linhas teóricas que apresentam, interpretam e empregam a noção de ideologia de diferentes maneiras, em contextos diversos e com finalidades distintas. Como alerta Mario Stoppino (1998, p. 585):

Tanto na linguagem política prática, como na linguagem filosófica, sociológica e político-científica, não existe talvez nenhuma outra palavra que possa ser comparada à Ideologia pela frequência com a qual é empregada e, sobretudo, pela gama de significados diferentes que lhe são atribuídos.

Compreendo, pois, a complexidade de escrever sobre esse tema, mas entendo que esse esforço é válido¹¹⁵, pois, como já ressaltai, durante os Estágios Supervisionados, especialmente após o segundo semestre de 2018, o país passou a enfrentar uma escalada de violência verbal e até física, decorrente da intolerância com os diferentes modos de pensar no campo da política, devido ao período das eleições. Entendo que a disputa entre visões de mundo, baseadas na compreensão de temas relacionados a valores sociais e à participação dos cidadãos nos rumos da sociedade, se tornou uma **luta de interpretações** entre posições autoexcludentes ou mutuamente excludentes¹¹⁶, ou seja, um modo pensar deveria suprimir, necessariamente, o outro. Esse estado de coisas me convocou a aprofundar estudos

¹¹⁵ Não analisarei as obras *Retórica, hermenêutica e crítica da ideologia: comentários metacríticos na Verdade e método I* (2002d), nem *Réplica à hermenêutica e crítica da ideologia* (2002c), ambas escritas por Gadamer acerca dessa questão, para não entrar na polêmica sobre ideologia entre Gadamer e Habermas, o que extrapolaria o escopo desta tese. Em trabalhos futuros, pretendo aprofundar estudos sobre a ideologia e a hermenêutica filosófica, quando terei a oportunidade de analisar essas obras de Gadamer.

¹¹⁶ Em lógica, quando ocorrem proposições autoexcludentes, uma delas deve ser eliminada, porque uma é a negação da outra, ou seja, são mutuamente excludentes: ambas não podem ser falsas ou verdadeiras ao mesmo tempo. Do mesmo modo, na teoria da probabilidade, eventos mutuamente excludentes não podem ocorrer simultaneamente, pois sua probabilidade é zero: $P(A \cap B) = 0$. No caso das ideologias, esses termos (autoexcludente ou mutuamente excludente) se aplicam, pois uma ideologia busca excluir a outra e vice-versa, visto que a validade das proposições de uma nega a da outra, no que diz respeito à interpretação da realidade e, conseqüentemente, às formas concretas de intervenção na sociedade. Assim, como as ideologias são formas rígidas de pensar, ser e agir, elas são mutuamente excludentes, não podem conviver ao mesmo tempo no mesmo espaço social.

que já vinha fazendo em relação à ideologia, e percebi que o pensamento ideológico se revela como uma dificuldade concreta para o estabelecimento do diálogo e do pensar crítico, não apenas no campo da política, mas em diversos espaços sociais. Desse modo, tenho que me deter sobre esse tema com certa profundidade, pois envolve diretamente a proposta desta tese.

6.6.3.1 Algumas definições sobre ideologia

Iniciarei essa análise apresentando, mesmo que de forma bastante sintética, algumas das concepções mais empregadas sobre ideologia. Apesar de saber que esse conceito atravessa uma construção teórica extensa, faço referência às obras mais exemplares de cada autora e autor.

- Hannah Arendt, *Origens do totalitarismo*: de acordo com a autora, a ideologia é um modo de pensar que circula livremente na sociedade e que se torna um sistema fechado de pensamentos baseado em uma opinião única, como ocorreu, por exemplo, com a passagem do pensamento racista para o racismo (ARENDR, 1989). Esse sistema de pensamento único é forte o suficiente para “atrair e persuadir um grupo de pessoas e bastante ampla para orientá-las nas experiências e situações da vida moderna” (ARENDR, 1989, p. 189). A ideologia não é simples opinião, pois pretende ser um sistema explicativo sobre a realidade e seus “enigmas”, com uma “extraordinária” força de persuasão. Como a ideologia pretende ser a detentora da “chave da história” (ARENDR, 1989, p. 189), seus seguidores “rejeitam apresentações de fatos, passados ou presentes” (ARENDR, 1989, p. 189), que não se ajustem a uma dada ideologia.
- Karl Marx e Friedrich Engels, *A ideologia alemã*: a ideologia é produzida por homens reais e suas relações com o desenvolvimento das forças produtivas e as condições reais da existência, gerando a inversão ou a camuflagem da realidade a partir das próprias atividades da vida material, como sustentam Marx e Engels (1998). A ideologia representa uma ilusão, uma falsa consciência social e historicamente construída que inverte a realidade, de modo que as ideias passam a ser o motor da vida real, conforme o ponto de vista e a necessidade da classe dominante. A ideologia, como a moral, a religião e a metafísica não têm história, pois são os homens que produzem seus

pensamentos e sua consciência, a partir da vida concreta e de suas relações econômicas, políticas e de produção. Em toda ideologia,

os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

- Louis Althusser, *Aparelhos ideológicos de estado: a ideologia*, segundo Althusser (1985), possui uma existência material como um sistema de ideias e de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social, de modo que não é possível viver sem estruturas ideológicas. A ideologia sustenta e justifica teoricamente a ação, como princípios e normas que a orientam. Não reflete o mundo real, mas representa a relação imaginária entre os indivíduos para o mundo real.

Se eterno não quer dizer transcendente a toda a história (temporal) mas onnipresente, trans-histórico, portanto, imutável na sua forma ao longo da história, retomarei, palavra por palavra, a expressão de Freud e direi: a ideologia é eterna como o inconsciente. (ALTHUSSER, 1985, p. 75).

- Marilena Chauí, *O que é ideologia*: para a autora, a ideologia não é um reflexo do real, mas o modo ilusório de representação da realidade social. Ao substituir o real pelo imaginário, a ideologia opera como um meio para que as classes dominantes exerçam a dominação, de modo que a própria ideologia não seja percebida pelos dominados. A ideologia nasce como um “sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais” (CHAUÍ, 2008, p. 26). Isso porque, os produtores da ideologia, “os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência” (CHAUÍ, 2008, p. 26).
- Slavoj Žižek, *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia e Um mapa da ideologia*: os participantes de uma realidade social ideológica não conhecem sua estrutura e apenas a reproduzem de forma espontânea. Por isso, não há como sair da ideologia, de modo que toda tentativa nesse sentido se mostra, apenas, como mais uma ideologia. Assim, o lugar

de onde se pode denunciar a ideologia tem que permanecer vazio, não pode ser ocupado por nenhuma realidade positivamente determinada, no momento em que cedemos a essa tentação, voltamos à ideologia. (ŽIŽEK, 1996, p. 22-23).

O autor afirma que eles “não sabem o que fazem, mas fazem”, de modo que a ideologia é mais do que falsa consciência, é o próprio ser social. “O paradoxo é que a saída daquilo que vivenciamos como ideologia é a própria forma de nossa escravização a ela” (ŽIŽEK, 1992, p. 63).

- Terry Eagleton, *Ideologia: uma introdução*: não há uma proposição definitiva e única de ideologia, porque há vários significados convenientes, nem sempre compatíveis entre si, mas há algumas linhas gerais de entendimento aplicáveis. A ideologia representa um “processo material geral de produção de ideias, crenças e valores na vida social” (EAGLETON, 1997, p. 39), que serve como expressão simbólica das condições e experiências de vida e forma de promover e legitimar interesses de classes ou grupos socialmente significativos, diante de interesses opostos.

Obviamente, há outras reflexões de importantes pensadoras e pensadores, mas acredito que as definições apresentadas abrangem, de certa forma, a multiplicidade conceitual do termo. Para propor uma possível relação entre o que entendo por pensamento ideológico e o pensar crítico, considero essas definições já bem estabelecidas como bases fundamentais, mas arrisco-me a apresentar uma compreensão crítica acerca da ideologia, um tanto distinta das demais. Ao buscar pensar para além do que está estabelecido sobre ideologia, lembro que “o paradoxo é que a saída daquilo que vivenciamos como ideologia é a própria forma de nossa escravização a ela” (ŽIŽEK, 1992, p. 63). No entanto, a reflexão que apresento assume de forma produtiva esse caráter de paradoxo ressaltado pelo autor. Em outras palavras, busco compreender o fenômeno ideológico em um sentido hermenêutico filosófico, estabelecendo um jogo dialógico de perguntas e respostas com os textos, as teorias e as formas de manifestação do pensamento ideológico na sociedade.

Partindo da hipótese de que o pensar crítico pode contribuir para que as pessoas reavaliem suas formas de pensar, entendo, também, que o pensar crítico pode contribuir para que a *luta de interpretações* baseada em visões de mundo inflexíveis, não apenas no campo da política, seja reavaliada pelos sujeitos. Essa reavaliação proporcionada pelo diálogo vivo é possível porque o jogo dialógico de perguntas e respostas atua na pré-estrutura compreensiva dos indivíduos. Assim, ao colocar seus pré-conceitos e pré-juízos à prova, o sujeito pode vir a promover uma autocrítica sobre suas formas de pensar, o que inclui o pensamento ideológico como visão de mundo

que orienta uma interpretação da realidade de maneira acrítica. Nesse sentido, proponho os seguintes questionamentos: qual a relação entre ideologia e pensamento ideológico? O que seria um pensamento ideológico e como ele operaria? Esse *tipo* de pensamento poderia reduzir ou dificultar o desenvolvimento de um pensar crítico por parte dos sujeitos? Os encaminhamentos que encontrei para essas questões estão apresentados a seguir, de forma relacional, isto é, não buscarei possíveis respostas para cada uma dessas perguntas de forma isolada, mas tratarei de refletir sobre elas de forma integrada.

6.6.3.2 Ideologias como visões de mundo

A atuação da ideologia no campo político não é uma novidade no Brasil, tampouco em outros países. Entretanto, quando a ideologia serve para justificar agressões verbais e físicas a pessoas comuns e ataques a instituições democraticamente estabelecidas, sua área de influência se amplia e passa a atingir diversos contextos sociais, como cultura, educação ciência, direito, meio ambiente, família, políticas públicas, saúde, religião, enfim, todas as formas práticas de relação e inter-relação que os sujeitos assumem em sociedade. Dessa forma, os atuais usos justificacionistas da ideologia têm se tornado uma preocupante ameaça à democracia e requerem uma compreensão sobre como esse fenômeno se desenvolve, pois, como já fiz referência, as ideologias estão diretamente associadas a formas de interpretar a realidade. Por isso, compreendo, com Weber (1982), que as ideologias representam visões de mundo. Como Silva (2006, p. 77, grifo nosso) esclarece:

No entendimento de Weber, os indivíduos ou os agrupamentos sociais aderem a uma **determinada visão de mundo** na medida em que têm “afinidades” com o conteúdo que ela expressa. Em outras palavras, Weber considera que a adesão dos indivíduos às visões de mundo só ocorre na medida em que sua “situação de classe” e sua “situação de status” lhes propiciam adquirir certas ideias e representações, certos interesses materiais e ideais, para que, com isso, pudessem “eleger” aquela visão de mundo cujo conteúdo, na totalidade ou em parte, fosse “afim” com os seus “interesses materiais e ideais”.

No entanto, para Weber (1982), essa visão de mundo seria particular, isto é, tratar-se-ia de uma visão de mundo relativa, de modo que ela não teria condições de expressar a verdade absoluta ou de representar o mundo social.

Weber utiliza a noção de ideologia em sua obra como “visão de mundo” particular, ou seja, como visão de mundo relativa e que, portanto, não necessariamente deva expressar a verdade absoluta ou representar o mundo social tal qual é. (SILVA, 2006, p. 76).

Por que uma visão de mundo particular não poderia ser considerada detentora de verdades absolutas, isto é, de verdades válidas para todos?

De fato, se as visões de mundo pretendem representar uma realidade social, elas têm que se coadunar com a dinâmica desta realidade; se elas são produtos da subjetividade de seus produtores ou da subjetividade das camadas sociais – subjetividades que estão impregnadas de juízo de valor – elas se encontram da mesma forma, impregnadas de juízos de valor e, portanto, não podem ser consideradas como verdades absolutas. Por outro lado, parece também sensata a observação de Weber de que, seja em suas origens, seja em suas evoluções, as ideologias podem conter elementos representativos não só dos interesses materiais, mas também dos interesses ideais de determinadas camadas sociais. (SILVA, 2006, p. 83).

Em que pese o valor da análise weberiana, comentada por Silva (2006), acredito que não é pelo fato de uma dada visão de mundo particular ser impregnada de juízos de valor e de interesses materiais particulares que esses “produtos da subjetividade de seus produtores ou da subjetividade das camadas sociais”, como diz Silva (2006, p. 83), não busquem um sentido de universalidade – explicarei essa afirmação.

Entendo que a questão subjacente acerca do alcance das ideologias não diz respeito ao fato de uma dada visão de mundo particular não ter condições de se proclamar como verdade absoluta, pois a ideologia não encontra limites em sua intencionalidade de se impor como uma *Weltanschauung* válida para todos. A questão que pretendo ressaltar sobre o processo de produção das ideologias não é a análise das impossibilidades formais de uma visão de mundo particular tornar-se universal, mas a **intencionalidade das ideologias** tornar-se válida para todos. Arrisco-me a apresentar essa abordagem sobre o processo de produção das ideologias, um tanto distinta da de Weber, apesar de compreender o indiscutível valor das considerações weberianas para a análise que proponho. No entanto, como esclarecem Mills e Gerth (1982, p. 77, grifo nosso):

O **nominalismo do método** de Weber pode ser compreendido em termos de sua tentativa de evitar a ênfase filosófica sobre os fatores materiais ou ideais, ou sobre os princípios estruturais ou individuais de explicação. Seu apego ao **pensamento positivista** ocidental evidencia-se em seu desprezo por quaisquer elementos “filosóficos” ou “metafísicos” nas Ciências Sociais. Deseja ele dar a essas ciências a mesma abordagem prática com que as Ciências Naturais se aproximam da natureza.

Assim, identifico a base da diferença de abordagem acerca da ideologia que proponho, pois minha análise tem um cunho eminentemente filosófico, ou melhor, hermenêutico filosófico. Desse modo, não ressalto o fato de os universais existirem ou não, mas a intenção de uma dada cosmovisão particular se tornar a explicação cabal da realidade que pretende ser universalmente aceita por todos. Não se trata, pois, de evidenciar um possível impedimento lógico, quantitativo ou nominalista dessa intenção, mas de destacar o **impacto ético** para a sociedade que decorre da **ação intencional** de uma dada ideologia **pretender suplantarm o outro**, o diferente, o diverso, isto é, outras formas de pensar e interpretar a realidade.

Não obstante ao fato de Weber se opor “decididamente ao hipostasiamento de personalidades coletivas que refletem e agem ‘por si mesmas’” (COHN, 2009, p. xxix), o que busco enfatizar, nesse momento, não é se os coletivos podem ou não agir e pensar por si mesmos, mas que há uma intencionalidade por parte dos grupos ideológicos de tornar *sua* forma de pensar, ser e agir universalmente aceita para a maior quantidade possível de pessoas, mesmo que esse intento não seja alcançado. Isso porque, como as ideologias são refratárias à heterogeneidade e à diversidade de ideias, quanto mais homogênea for a sociedade em relação a uma forma hegemônica de pensamento, maior será o alcance dessa ideologia, a fim de que possa concretizar seus interesses específicos.

A intencionalidade de grupos sociais orientados ideologicamente, nesse sentido, é a concretização de seus próprios interesses. Em uma sociedade atravessada pela defesa de interesses das mais diversas ordens, nos campos da intelectualidade, da economia, da política e da religião, Weber percebeu a associação entre “ideias” e “interesses”, de modo que o vínculo dessa relação corresponderia ao que ele chama de “afinidade eletiva” (MILLS; GERTH, 1982, p. 81). O conceito de afinidade eletiva¹¹⁷ tem grande relevância na obra de Weber, como diz Michael Löwy (2011), mas não tratarei dele nesse momento. Apenas ressalto a relação que Weber identificou entre ideia e interesse, pois, a meu ver, esse vínculo explica como as ideias

¹¹⁷ De acordo com Löwy (2011, p. 141): “Weber não define o conceito; todavia, podemos propor a seguinte definição, com base no uso weberiano do termo: afinidade eletiva é o processo pelo qual duas formas culturais – religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas – entram, a partir de determinadas analogias significativas, determinados parentescos íntimos ou afinidades de sentido, em relação de atração e influência recíprocas, seleção e reforço mútuos e convergência ativa. Sem se colocar no lugar de outros paradigmas analíticos, explicativos ou compreensivos, a afinidade eletiva pode constituir uma nova perspectiva, até agora pouco explorada, no campo da Sociologia da Cultura”.

podem justificar a realização de interesses das mais diversas ordens por grupos ideológicos distintos. De fato, as análises de Weber focalizam “muitas ideologias particulares, que considerava como noções capazes de justificar e motivar camadas materialmente interessadas” (MILLS; GERTH, 1982, p. 84).

A partir das análises de Weber, compreendi que as ideologias necessitam de líderes que aglutinem as pessoas ao redor de uma estrutura de pensamento estrategicamente desenvolvida, a fim de que consigam alcançar seus objetivos. Na verdade, entendo que é necessária a presença de um tipo especial de líder – um líder ou líderes carismáticos. Para explicitar o que compreendo por líder carismático e qual seria sua função nas ideologias, recorro a explicação de Weber sobre o conceito de carisma:

O carisma pode ser, e decerto regularmente é qualitativamente particularizado. Trata-se mais de uma questão interna do que externa, e resulta na barreira qualitativa da missão e poder do portador do carisma. Em sentido e conteúdo, a missão pode estar dirigida a um grupo de homens que são delimitados localmente, etnicamente, socialmente, politicamente, ocupacionalmente ou de alguma outra forma. Se a missão dirige-se assim a um grupo limitado de homens, como é comum, encontra seus limites dentro desse círculo. (WEBER, 1982, p. 285).

Weber compreende que o líder carismático fala para grupos específicos, como uma *entidade* que coloca para si mesma uma missão.

O carisma, significando literalmente “dom da graça”, é usado por Weber para caracterizar o líder auto-indicado [sic], seguido pelos que estão em desgraça e seguem-no por acreditarem ser ele extraordinariamente dotado. Os fundadores das religiões mundiais e os profetas, bem como os heróis militares e políticos, são os arquétipos do líder carismático. Milagres e revelações, feitos heróicos [sic] de valor e êxitos surpreendentes são marcas características de sua estatura. O fracasso é a sua ruína. (MILLS; GERTH, 1982, p. 84).

Ora, se o fracasso do líder carismático é sua ruína, com dizem Mills e Gerth (1982), ele não medirá esforços para envolver cada vez mais seus seguidores. No entanto, acredito que a liderança carismática não alcança apenas os indivíduos que estão em desgraça, objetivamente falando, como ressaltam Mills e Gerth (1982), mas também as pessoas que pensam estar em uma situação desfavorável. Em outras palavras, o líder carismático falaria para pessoas materialmente interessadas e para pessoas *subjetivamente* interessadas, isto é, para qualquer grupo social que queira fazer valer certos interesses, hábitos e formas de relacionamento e comportamento social. Por isso, entendo que o papel do líder carismático, no que diz respeito à

atuação das ideologias, é aglutinar pessoas com interesses comuns do ponto de vista material e comportamental – indivíduos que compartilham determinados modos de ser e agir em sociedade. Resta saber como essa aglutinação se daria na prática.

Minha hipótese é que o líder carismático elabora explicações sobre os motivos geradores das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, tanto do ponto de vista material quanto em relação a valores, crenças e hábitos, a partir de uma visão de mundo fundamentada em uma interpretação fixa da realidade. Ou seja, se determinado grupo precisa que suas necessidades sejam atendidas, é porque ele não está sendo contemplado satisfatoriamente na sociedade em que vive. O líder carismático trabalha, assim, com a insatisfação dos sujeitos e busca localizar na sociedade o quê e quem estaria impedindo a concretização de tais interesses. É claro que essa identificação, se fosse possível, seria muito complexa. Assim, o líder carismático simplifica a compreensão de uma realidade extremamente complexa e interdependente de fatores sociais diversos, e apresenta um *pacote explicativo* para o grupo interessado, traduzindo e popularizando as explicações no formato de palavras de ordem, frases feitas, pensamentos imperativos prontos e argumentos débeis, aparentemente coesos e coerentes, considerados “chavões ideológicos”, como Arendt (1989, p. 434) observa. Assim, as pessoas passam finalmente a *compreender* que as dificuldades que enfrentam têm uma causa, *têm nome e sobrenome*, como diriam alguns.

Podem acompanhar esse *pacote* de interpretação da realidade teorias conspiratórias diversas que trazem narrativas explicativas sobre fatos *obscuros* que ninguém ainda tinha *percebido*. O líder carismático compartilha esses *segredos* com seus simpatizantes, criando um sentimento de solidariedade e de forte coesão no grupo. Os indivíduos passam a se ver como especiais, capazes de *enxergar* os mecanismos ocultos de uma sociedade manipulada, uma sociedade de aparências, na qual as pessoas são diuturnamente controladas por toda sorte de mentiras que as impedem de enxergar a *verdade*. No entanto, as pessoas que fazem parte desses grupos ideológicos conseguem enxergar para além das aparências do senso comum, isto é, conseguem perceber como as coisas *realmente são*. Todo esse *conhecimento* da realidade, porém, deve ter uma serventia, deve ser revertido em ação prática. Não basta apenas saber como as *coisas são*, mas como elas deveriam ser. Assim, por mais opressiva ou adversa que seja uma situação enfrentada pelas pessoas, essa condição é passageira, pois pode e deve mudar. Em outras palavras, juntamente com

a explicação dos motivos e a identificação dos agentes e instituições que causam e mantêm os sujeitos submetidos a adversidades, o líder carismático *revela* como as pessoas podem operar uma verdadeira mudança social. Esse discurso logicamente articulado, autojustificado e autocoerente, que busca explicar a realidade por meio de interpretações fixas e refratárias a críticas externas e autocríticas, é o que considero como **pensamento ideológico**.

O pensamento ideológico arruma os fatos sob a forma de um processo absolutamente lógico, que se inicia a partir de uma premissa aceita axiomáticamente, tudo mais sendo deduzido dela; isto é, age com uma coerência que não existe em parte alguma no terreno da realidade. (ARENDR, 1989, p. 523).

Se é verdade que os homens e as mulheres passam, mas suas ideias ficam, os líderes carismáticos passam, mas seus pensamentos ideológicos permanecem, produzindo seus efeitos na sociedade. Assim, compreendo que os pensamentos ideológicos seriam os *produtos* das ideologias, como um sistema de pensamento coeso, coerente e autorreferencial que atrai, persuade e convence as pessoas a aderirem a esse sistema de ideias. Para Arendt (1989), a ideologia não pode ser compreendida como simples opinião, já que pretende ser um sistema explicativo sobre a realidade e seus “enigmas”, com uma “extraordinária” força de persuasão, sendo detentora, assim, da “chave da história”. A ideologia não é um *ente* em si, nem um coletivo que reflete e age por si mesmo, mas uma interpretação da realidade que, quanto mais se dissemina na sociedade, mais se torna uma forma de ser, pensar e agir naturalizada. Por isso, não há sentido em perguntar qual é a ideologia desta ou daquela pessoa, deste ou daquele partido político, mas qual é o pensamento ideológico que rege, orienta e determina as formas de ser, pensar e agir dos sujeitos envolvidos em grupos ideológicos. Isso porque, o que se manifesta efetivamente na realidade não é a ideologia, mas os resultados efetivos de um pensamento ideológico, uma forma de pensar objetivamente desenvolvida e estruturada, em relação a qual percebemos apenas seus efeitos na sociedade, e dificilmente as causas por meio das quais ela opera.

As ideologias pretendem conhecer os mistérios de todo o processo histórico – os segredos do passado, as complexidades do presente, as incertezas do futuro – em virtude da lógica inerente de suas respectivas ideias. (ARENDR, 1989, p. 521).

Portanto, a própria razão *de ser* da ideologia é a de se mostrar como uma forma naturalizada de interpretar a realidade, que aponta um caminho a seguir para as pessoas que compartilham determinados valores, crenças e princípios sustentados, exatamente, pela forma rígida e determinista de pensar. Assim, a ideologia representa e se apresenta como uma estrutura fixa, cristalizada e autoexcludente de pensamento que busca atender a interesses particulares materiais e *comportamentais*; mas, para isso, deve-se espalhar no tecido social para que converta cada vez mais adeptos, que buscarão *resolver* os problemas sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros, identificados a partir dessa forma de compreender a realidade. A ideologia é a sistematização teórico-prática de determinados princípios que devem orientar as ações de um grupo de pessoas, que tem interesses comuns e compartilham de uma visão de mundo. O pensamento ideológico teria, assim, dupla função, uma interna ao grupo e outra externa, aplicada à sociedade: i) reforçar os vínculos internos para que os componentes se identifiquem cada vez mais com a missão do grupo, de modo que as identidades singulares se incorporem à identidade coletiva; ii) traduzir a sistematização teórico-prática de uma ideologia em forma de um discurso persuasivo e motivador, a fim de convencer e converter cada vez mais adeptos, tendo em vista a concretização dos interesses do grupo.

6.6.3.3 O pensamento ideológico e os modos de ser, pensar e agir em sociedade

Tendo por base as análises feitas até aqui, passo a investigar as possíveis relações entre o pensamento ideológico e o pensar crítico, a fim de saber como o pensamento ideológico torna-se um fator de incapacidade para o diálogo. Para iniciar essa caminhada, recorro à concepção de ideologia de Karl Mannheim. Não me deterei nas aprofundadas análises sociológicas e históricas entre ideologia e utopia, expostas por Mannheim em *Ideologia e utopia* (1968), mas utilizarei importantes desenvolvimentos conceituais dessa obra¹¹⁸. A partir da sociologia do conhecimento,

¹¹⁸ A relevância dessa obra para a compreensão do fenômeno ideológico em sua **perspectiva moral** já é ressaltada por Louis Wirth em seu prefácio: “Em *Ideologia e utopia*, o Professor Mannheim apresenta não só o esboço de uma nova disciplina que promete dar uma compreensão nova e mais profunda da vida social, mas igualmente oferece um esclarecimento bastante necessário de alguns dos maiores temas morais de nossos dias” (WIRTH, 1968, p. 21). Interessante reparar que Wirth ainda coloca a obra no contexto das discussões sobre a objetividade da ciência, ressaltando a visão anglo-saxã sobre o que é objetivo, algo que tem como significado “ser imparcial, não ter preferências, predileções ou preconceitos, tendências, valores ou juízos preconcebidos diante dos fatos” (WIRTH, 1968, p. 11). Pelo contrário, “as normas ético-políticas não só não podem ser

o autor concebe a ideologia em duas dimensões: uma concepção particular e uma concepção total. A ideologia particular oculta interesses individuais por meio de estratégias de dissimulação, falsificação ou mentiras:

Chamamos de particular a esta concepção de ideologia porque ela se refere somente a afirmativas específicas que podem ser consideradas como dissimulações, falsificações ou mentiras, sem que com isso se atinja a integridade da estrutura mental total do sujeito que as enuncia. (MANNHEIM, 1968, p. 198).

Já a ideologia total representa a visão de mundo de uma classe social ou de uma época, que está relacionada a situações sociais. Trata-se da “ideologia de uma época ou de um grupo histórico-social concreto, por exemplo, a de uma classe, ocasião em que nos preocupamos com as características e a composição da estrutura total da mente desta época ou deste grupo” (MANNHEIM, 1968, p. 56). Mazucato e Antônio (2020, p. 108) explicam:

Numa concepção ampla, Mannheim concebe as ideologias e utopias como pertencendo à dimensão social do que ele denomina como visões de mundo (*Weltanschauungen*), que seriam complexos ideacionais compartilhados por grupos sociais, as quais, por sua vez, inserem-se no contexto do espírito da época (*Zeitgeist*).

Mannheim explicita didaticamente o modo como as ideologias, totais ou particulares, operam em relação à forma de pensar dos sujeitos.

Ambas se voltam para o sujeito, seja indivíduo ou grupo, procedendo a um entendimento do que foi dito pelo método indireto de analisar as condições sociais do indivíduo ou de seu grupo. As ideias expressadas pelo indivíduo são dessa forma encaradas como funções de sua existência. (MANNHEIM, 1968, p. 56).

Desse modo, as ideologias trabalham com a interpretação do que é dito pelo sujeito ou por um grupo, buscando analisar o contexto social desse sujeito, ou seja, quem está falando o que, a partir de qual contexto de vida. Por isso, Mannheim diz que as ideias expressadas no que é dito são compreendidas como “funções” da existência daquele que fala.

Isto significa que opiniões, declarações, proposições e sistemas de ideias não são tomados por seu valor aparente, mas são **interpretados à luz da situação de vida** de quem os expressa. Significa, ainda mais, que o caráter e a situação de vida específicos do sujeito influenciam suas opiniões, percepções e interpretações. Consequentemente, ambas as concepções da

derivadas da contemplação direta dos fatos, mas exercem elas mesmas uma **influência modeladora sobre os próprios modos de perceber os fatos**” (WIRTH, 1968, p. 21, grifo nosso).

ideologia fazem das chamadas “ideias” **uma função de quem as mantém, e de sua posição em seu meio social**. (MANNHEIM, 1968, p. 57, grifo nosso).

Destaco a importância que Mannheim dá à estratégia ideológica que busca interpretar a situação de vida do sujeito. A meu ver, essa estratégia tenta descobrir as intenções e os interesses que motivam as pessoas a pensar desse ou daquele modo. Mas por que as ideologias querem saber disso? Entendo que a intenção é ressignificar as interpretações do sujeito, a fim de que ele passe a se compreender e a compreender a realidade a partir de uma dada visão de mundo proposta pela ideologia. Essa ressignificação está relacionada com um sistema de pensamento específico.

Quando a uma época histórica atribuímos um mundo intelectual e a nós mesmos atribuímos outro, ou quando um certo estrato social, historicamente determinado, pensa com categorias diferentes das nossas, não nos estamos referindo a casos isolados de conteúdo de pensamento, mas **a modos de experiência e interpretação amplamente diferentes e a sistemas de pensamento fundamentalmente divergentes**. Atingimos a um nível teórico ou noológico¹¹⁹ sempre que consideramos não apenas o conteúdo, mas igualmente a forma, e, mesmo, a estrutura conceptual [sic] de um modo de pensamento, como uma função da situação de vida de um pensador. (MANNHEIM, 1968, p. 57, grifo nosso).

Compreendo, pois, que a ideologia opera relacionando modos de experiência e interpretação diferentes dos sujeitos ou de grupos ao seu sistema de pensamento, enquanto uma *Weltanschauung*. A intenção é **alinhar** modos de ser, pensar e agir dos sujeitos com uma dada visão de mundo ideológica. Assim, a ideologia deve mostrar-se portadora dos mesmos valores, crenças e princípios de indivíduos e grupos que não estavam alinhados com a visão de mundo apresentada por ela, a fim de que possa ampliar sua influência na sociedade. Os modos de experiência e de interpretação da realidade, antes divergentes, passam a convergir e a integrar uma mesma visão de mundo, reforçando-a. Como Mazucato e Antônio (2020) observam, a definição de ideologia de Mannheim “se aproxima, portanto, enquanto uma apreensão parcial da realidade pela mentalidade de grupos sociais específicos, ao conceito de *estilo de pensamento*” (MAZUCATO; ANTÔNIO, 2020, p. 109). Portanto, os complexos ideacionais (pensamentos, estilos de pensamento, conhecimentos e visões de

¹¹⁹ O nível noológico que Mannheim cita, refere-se à ideologia compreendida em seu aspecto total, como esclarece Deffacci (2012, p. 155): “No segundo nível de manifestação, a ideologia se dá de forma completa (Ideologia Total, *Weltanschauung*, nível Noológico), condensando em sua amplitude os traços manifestados pela dimensão psicológica dos indivíduos e, para além destes, revela a essência do processo social”.

mundo) estabelecem uma conexão existencial com “os grupos sociais que são os seus portadores” (MAZUCATO; ANTÔNIO, 2020, p. 110).

Outro aspecto importante é a capacidade de ação dos indivíduos em relação aos agrupamentos ideológicos. Segundo Mazucato (2013, p. 188-189, grifo nosso), para Mannheim:

Os indivíduos não agem isoladamente, e sim em grupos (por maiores ou menores que sejam), e a **produção do pensamento se dá de forma semelhante**. Ao agirem e pensarem em grupos, a percepção da realidade não é mais a mesma para todos os indivíduos. Cada grupo produz conhecimentos sobre a sua própria realidade e sobre a forma que deve agir em relação aos demais grupos. Mannheim verificou que os interesses do grupo acabam por produzir certos conhecimentos sociais que, forçosamente, terão reconhecimento social e serão elementos importantes **para a compreensão do agir, pensar e sentir** dos indivíduos que fazem parte deste grupo.

Desse modo, de acordo com Mannheim, tanto para manter a realidade como se encontra (ideologia) quanto para transformá-la (utopia), as pessoas precisam se reunir em grupos para alcançar seus objetivos. Também é interessante reparar que a produção do pensamento ideológico segue essa lógica coletiva de desenvolvimento que interfere na percepção individual dos sujeitos, pois os indivíduos passam a compreender a realidade de um determinado modo, que, por sua vez, orientará formas de agir em relação aos demais grupos ideológicos durante o jogo de interesses, construindo, assim, uma *luta de interpretações*. “A ideologia e a utopia fazem parte das motivações coletivas inconscientes, que atuam no sentido de determinar a forma como os indivíduos agem e pensam” (MAZUCATO, 2013, p. 191).

Como já comentei, em relação à concepção de ideologia de Weber, o que importa não é saber se uma dada visão de mundo particular pode se tornar universal, mas a intencionalidade de se tornar válida para todos. Por isso, entendo que as ideologias buscam transformar o contexto social no qual estão inseridas a fim de que as circunstâncias sociais sejam mais favoráveis aos seus objetivos¹²⁰. Compreendo, pois, que as ideologias, não apenas políticas, almejem este fim, de modo que não faria muito sentido para um grupo ideológico manter o *status quo* se ele não tem seus

¹²⁰ Segundo Mannheim, seria o papel da utopia, e não da ideologia, propor transformações sociais: “O conceito de pensar utópico reflete a descoberta oposta à primeira [ideologia], que é a de que certos grupos oprimidos estão intelectualmente interessados na destruição e na transformação de uma dada condição da sociedade” (MANNHEIM, 1968, p. 46). Não é meu objetivo, nem tenho condições para propor uma análise crítica sobre a distinção proposta por Mannheim entre ideologia e utopia, mas entendo que caberia, também, à ideologia transformar certas condições sociais para que seus interesses sejam atendidos, tendo por base as reflexões que proponho.

interesses contemplados. A ideologia se revela, pois, como uma construção conceitual que vai ao encontro dos interesses dos sujeitos reunidos em grupos sociais, que os motiva a agir para alcançar seus objetivos. Esse corpo sistematizado de ideias (formas de pensar) orientam os indivíduos à ação (formas de agir) em sociedade, a partir de uma visão de mundo que passa a ser comum, autorreferencial e autoexcludente, pois na *luta das interpretações*, uma visão de mundo deve, necessariamente, sobressair-se em relação à outra, para que no jogo de interesses materiais e *psicológicos* (valores, crenças e comportamentos) de um determinado grupo se estabeleça em detrimento do outro.

Nesse sentido, a ideologia busca a conservação do *status quo* apenas se conseguir se estabelecer como dominante em uma sociedade. Isso porque uma ideologia não nasce pronta, mas desenvolve-se como um sistema de ideias, crenças e valores que busca estabelecer-se como a interpretação *correta* da realidade, a fim de concretizar os interesses do grupo social que são aglutinados sob uma dada visão de mundo. A forma de uma ideologia buscar suplantiar outras ideologias concorrentes no jogo de interesses particulares seria, exatamente, devido ao convencimento ou a simples imposição de sua visão de mundo como sendo a interpretação mais *correta* da realidade. Essa maneira de atuação da ideologia seria operacionalizada pelo pensamento ideológico, que atuaria nas estruturas internas do sujeito, sobre a pré-estrutura compreensiva, os pré-conceitos e os pré-juízos, para que uma dada visão de mundo se manifestasse em suas ações e formas de pensar.

Assim, não sustento que pré-conceitos e pré-juízos sejam ideológicos ou tornem-se ideologizados, mas que o modo ideológico de pensar atua sobre a pré-estrutura compreensiva em dois níveis: i) atemático, pré-compreensivo e pré-objetivo atuando sobre os horizontes histórico e linguístico; ii) temático, manifestando-se como enunciados, descrições e definições fixas do mundo e formas de ser, pensar e agir. No nível atemático, o pensamento ideológico articula uma estrutura de signos, valores e crenças pré-estabelecida por uma dada ideologia, com os pré-conceitos e pré-juízos, ressignificando as vivências dos sujeitos a partir de narrativas ideológicas acerca da interpretação da realidade. Os efeitos dessa articulação profunda e estrutural, operada no nível atemático do sujeito, manifestam-se na sociedade no nível temático, fazendo com que enunciados, descrições e definições fixas do mundo apareçam como sendo espontâneas, autoevidentes e *naturais*.

O pensamento ideológico não se pode mostrar como tal, isto é, como um processo heterônomo de inculcação de ideias e comportamentos, mas deve parecer que o indivíduo desenvolveu as formas de pensar, ser e agir de maneira autônoma. Assim, atuando sobre as vivências dos sujeitos, valores e crenças defendidas por uma ideologia, por exemplo, são associados a valores, crenças, pré-conceitos e pré-juízos dos indivíduos. Essa associação é feita, muitas vezes, de forma subliminar, utilizando argumentos falaciosos¹²¹ e, não raras vezes, simples tergiversações e mentiras encobertas pelo *manto da verdade*.

A ideologia certamente contém muitas proposições falsas [...] mas a falsidade dessas proposições, não é o que é especialmente ideológico nelas, pois nem todas as proposições falsas são ideológicas e nem todas as proposições ideológicas são falsas. O que torna essas proposições falsas ideológicas é a **motivação de sua falsidade**: o fato de elas codificarem atitudes emocionais úteis para a reprodução das formas de poder da sociedade. (EAGLETON, 1993, p. 72, grifo nosso).

As proposições falsas¹²² não têm um mero valor proposicional de verdade e falsidade, segundo Eagleton (1993), mas servem para codificar atitudes emocionais, o que é muito mais potente. Essas proposições tratam de “uma questão de desejar, insultar, temer, reverenciar, querer, denegrir etc.” (EAGLETON, 1993, p. 73). Segundo o autor, trata-se de um “discurso *performativo*”, pois “não repousa sobre categorias conceituais de verdade e falsidade, mesmo que as envolva de forma significativa” (EAGLETON, 1993, p. 73). Portanto, ao associar um valor ou uma crença defendida por uma ideologia a valores e crenças dos sujeitos, bem como a seus pré-conceitos e pré-juízos, o discurso ideológico atua a partir das vivências pessoais, como um *canal de entrada*, permitindo que os indivíduos comunguem de atitudes de reciprocidade e interdependência entre seus valores e crenças pessoais, com crenças, valores e ideias heterônomas. O sujeito *reconhece* que ele partilha dos mesmos valores e

¹²¹ Em *Introdução à lógica*, Irving Copi (1978) realça a importância das falácias lógicas e como elas operam: “No estudo da lógica é costume reservar o nome de ‘falácia’ àqueles argumentos ou raciocínios que, embora incorretos, podem ser **psicologicamente persuasivos**. Portanto, definimos falácia como uma forma de raciocínio que parece correta, mas que, quando examinada cuidadosamente, não o é. É proveitoso estudar tais raciocínios, pois a familiaridade com eles e seu entendimento impedirão que sejamos iludidos. Estar prevenido é estar armado de antemão” (COPPI, 1978, p. 73, grifo nosso). Há dezenas de tipos de falácias lógicas empregadas não apenas no campo da política, mas em qualquer contexto social que se queira afirmar uma ideologia em detrimento da outra, entre outras aplicações.

¹²² Assim, essas proposições representam discursos performativos, isto é, não buscam descrever como as coisas são, mas pretendem afirmar uma ação, buscando modificar a realidade. “A frase ‘Os irlandeses são inferiores aos britânicos’ é uma codificação pseudorreferencial do imperativo: ‘Abaixo os irlandeses!’”. Esta é uma das razões pelas quais é tão difícil argumentar com esse tipo de declaração”. (EAGLETON, 1993, p. 73).

crenças que lhe estão sendo apresentados. A partir dessa base estruturada, aceitar uma cosmovisão fixa e refratária à alteridade, como sendo a interpretação correta da realidade, é o próximo e determinante passo.

Entendo, assim, que devido a sua força e abrangência, devemos saber lidar com as ideologias como uma realidade dada, pois, ao sermos lançados no mundo da vida, já as encontramos vinculadas e sedimentadas ao tecido social e, conseqüentemente, ao campo político. O pensamento ideológico está associado de forma tão marcante à ação política, que o adjetivo “político-ideológico” é cotidianamente empregado nas mais diversas situações. Desse modo, pelo fato de a política estar vinculada *naturalmente* à ideologia, afirma-se que não existe *neutralidade*, pois, como todas as ações e opiniões são políticas, elas são, necessariamente, ideológicas.

Diante desse contexto, o indivíduo deve *tomar posição* para não ficar *em cima do muro*¹²³, isto é, deve ser *conscientemente* parcial, assumir uma *posição*, um polo do combate ideológico, em suma, uma ideologia. Não há espaço para a crítica e a autocrítica que implica não assumir a realidade tal qual é dada e, pelo menos, tentar intervir nos contextos em que estamos inseridos, em vez de, simplesmente, delegarmos o motivo e a intencionalidade de nossas decisões a um *ente* externo. Esse aspecto é muito importante porque, desse modo, as ideologias atraem e capturam a **intencionalidade e a motivação para agir**, destituindo-as do sujeito e as incorporando à sua estrutura de reprodução. Assim, reforça-se e naturaliza-se a ideia de que o sujeito decide apenas porque há *polos, lados* que **justificam e motivam** sua decisão. Nossas decisões não são efetivamente *nossas*, só decidimos porque existem *entes* que permitem que nós decidamos. À medida que o pensar crítico se esvazia, somos *naturalmente* vinculados às ideologias, de tal modo que *nossas* decisões são condicionadas de maneira heterônoma, como se autônomas fossem.

Por isso, nesse estado de coisas, não há espaço para um pensar crítico que permita ao sujeito avaliar criticamente os cenários de decisão, mas apenas afirmar

¹²³ Nesse aspecto, as ideologias concordam independentemente da luta que travam entre si: o indivíduo não pode ficar *em cima do muro* para que a batalha ideológica continue a se reproduzir. Para convencer o sujeito a se *posicionar*, todas as ideologias assumem o mesmo discurso: o sujeito não pode ser *isento*, deve ter **coragem e responsabilidade** de assumir uma *posição*. O *lado A* precisa que o sujeito se posicione no seu campo de luta e o *lado B*, o contrário. Por isso, o indivíduo *neutro* é duplamente acusado por ambas as ideologias de não fortalecer o seu respectivo *lado* de luta. Um *lado* o acusa de não ajudar a combater o outro *lado*, que, por sua vez, faz a mesma acusação em sentido contrário. Por isso, o sujeito *isento* ou *neutro* é duplamente combatido, pois, ao não fortalecer um *lado*, fortalece o *lado* opositor e vice-versa.

orgulhosamente: “eu tenho *lado*”. Afirmações como essas somente reforçam a luta de interpretações ideológicas. Essa arquitetura decisória pré-estruturada pelo jogo ideológico é tão naturalizada na sociedade que se criou a possibilidade de uma *terceira via*, para manter as intenções e as motivações sempre cativas à existência de um polo externo, que permite e justifica as decisões dos sujeitos. Assim, não basta deliberar e decidir de acordo com valores e propostas: nossas decisões devem ser ideológicas. Devemos aceitar a inevitabilidade de ter a intencionalidade e a motivação de nossas deliberações e decisões descontextualizadas, recontextualizadas e apropriadas por essa ou aquela ideologia. Não se trata de uma questão de *representação* política, como se diz, *tal sujeito ou ideologia me representa*, mas de esvaziar a reflexão crítica e autocrítica que permitiria que pudéssemos compreender que a intencionalidade e a motivação para agir estão sendo condicionadas e apropriadas por estruturas ideológicas que justificam heteronomamente nossas decisões.

Essas *verdades incontestáveis* não dizem respeito apenas à política, pois, por meio desse raciocínio, também não há *neutralidade* ou *imparcialidade* na ciência, nem na educação, nem na arte e muito menos na história ou em qualquer área do conhecimento. Ao escolher um conteúdo curricular, interpretar um acontecimento histórico, desenvolver uma hipótese científica, produzir um quadro, um poema, uma música ou qualquer manifestação artística ou cultural, o indivíduo está sendo político, ou seja, está assumindo um *lado* do *muro*, está sendo parcial, está “se posicionando”. Assim, a *neutralidade* seria um não lugar, pois toda forma de pensar sobre a sociedade deve ter um *lado*, um posicionamento. Nesse sentido, compreender o mundo e as formas de agir em sociedade devem estar orientadas por uma ou outra ideologia. De acordo com essa forma de pensar e interpretar a realidade, que foi naturalizada devido à presença omnilateral das ideologias na sociedade, não haveria possibilidade de o sujeito escapar. Em outras palavras, pensar significaria pensar a partir de uma ideologia; pensar significaria pensar ideologicamente.

6.6.3.4 O pensar crítico diante do pensamento ideológico

Enquanto um sistema autônomo e autorreferencial de ideias que funciona como realidade própria independente das pessoas, “a ideologia não pode dizer tudo porque se o dissesse se destruiria por dentro” (CHAUÍ, 2008, p. 44). Por isso, não se *desnuda*

aspectos da realidade à luz do dia, o que permitiria que as pessoas compreendessem a alteridade e a si mesmas de maneira mais profunda e não pré-estruturada. Daí compreende-se por que, além de mostrarem à sociedade como a realidade *efetivamente é*, por meio de explicações e argumentações *racionais*, os pensamentos ideológicos devem contribuir para que as pessoas consigam *perceber* que uma dada ideologia *defende*, de forma *correta*, valores, signos e crenças orientadores dos modos de ser e de agir dos sujeitos.

No entanto, valores, signos e crenças foram criados na interação entre os sujeitos, e entre eles e as múltiplas instituições sociais, como trabalho, igreja, escola, família, estado, entre outras, durante o desenvolvimento da sociedade. Por isso, valores, signos e crenças não são de ninguém, exclusivamente falando, porque são de todos, são construções coletivas. Aqui, porém, as ideologias operam uma estratégia bastante engenhosa. Cada ideologia captura uma série de valores, signos e crenças que está disseminada no tecido social, a nomeia e a identifica como sendo *sua*. Em outras palavras, valores como solidariedade, altruísmo e generosidade, por exemplo, são de uma ideologia; enquanto disciplina, organização e meritocracia, por exemplo, fazem parte do conjunto de crenças e valores de outra ideologia.

Essa captura permite que o sujeito se identifique com uma determinada ideologia, pois ela *defende* os mesmos valores e crenças que ele. Todavia, a estratégia ideológica vai além, porque não se trata apenas de identificação de valores, mas da possibilidade de concretizá-los na sociedade. Se para o indivíduo isolado fazer valer seus valores e crenças na comunidade em que convive é uma tarefa praticamente impossível, para um partido político ou uma instituição religiosa, por exemplo, essa ação torna-se bem menos complexa. Trata-se, assim, não apenas de uma luta de valores, mas de uma luta de como fazer valer determinados valores na sociedade. Desse modo, a ideologia mostra-se como uma possibilidade concreta de submeter os mesmos modos de ser, pensar e agir para toda uma comunidade. Como Eagleton (1997, p. 60) observa:

Um importante expediente utilizado pela ideologia para alcançar legitimidade é a *universalização* e “eternalização” de si mesma. Valores e interesses que são na verdade específicos de uma determinada época ou lugar são projetados como valores e interesses de toda a humanidade.

Ressalto, pois, que um conjunto de crenças e valores sociais não é ideologia; é apenas um conjunto de crenças e valores sociais que determinada ideologia toma

para si, nomeando-o como *seu* conjunto de crenças e valores, para que possa ter validade para todos. A ideologia monta, assim, uma estrutura argumentativa sobre esse conjunto de crenças e valores que passa a produzir sentidos e significados específicos, por meio de estratégias discursivas, construindo uma visão de mundo autoevidente para todos, isto é, algo tão óbvio que não precisa ser comprovado ou demonstrado, apenas aceito.

Essa construção da realidade tende a se naturalizar cada vez mais, na medida em que representa um processo de apropriação e de ressignificação de signos e valores na vida social, como corpo de ideias característico de um grupo que defende determinado conjunto de crenças e valores. Há, assim, a produção de um pensamento de identidade a partir da identificação do sujeito submetido e sobredeterminado à ideologia que ele defende.

A ideologia propõe-se constantemente a ir além do concreto para questões que devem se debater, porém essa proposta sempre foge à formulação adequada e desaparece de volta no meio das próprias coisas. Neste modo peculiar de ser, o sujeito individual torna-se o portador de uma estrutura universal inelutável que se imprime nele como **a essência mesma de sua identidade**. (EAGLETON, 1993, p. 73, grifo nosso).

O pensamento ideológico não opera na linguagem em uma perspectiva lógico-formal, mas busca imprimir no sujeito uma intencionalidade ideológica externa à pessoa como se fosse sua, vinculando-a às suas formas de ser, pensar e agir.

Não se pode decidir se um enunciado é ideológico ou não examinando-o isoladamente de seu contexto discursivo, assim como não se pode decidir, da mesma maneira, se um fragmento de escrita é uma obra de arte literária. A ideologia tem mais a ver com a questão **de quem está falando o quê, com quem e com que finalidade** do que com as propriedades linguísticas inerentes de um pronunciamento. (EAGLETON, 1997, p. 22, grifo nosso).

Portanto, as estratégias discursivas são meios de veicular um determinado pensamento ideológico e suas finalidades. Como Eagleton (1997, p. 44) aponta: “A ideologia é essencialmente uma questão de significado”. No entanto, eu avançaria um pouco mais e diria que a ideologia opera no sentido de persuadir o outro a aceitar um significado específico acerca da realidade, uma visão de mundo, como sendo a melhor interpretação possível do mundo da vida que, por isso, deve ser assumida pelas pessoas como orientadora de seus modos de ser, pensar e agir. Para esclarecer este ponto fundamental, recorro a Arendt (1989). A filósofa destaca que, para que essa persuasão seja possível, deve haver uma relação entre a forma de interpretar a realidade de uma dada ideologia e as próprias experiências de vida:

A persuasão não é possível sem que o seu apelo corresponda às nossas experiências ou desejos ou, em outras palavras, a necessidades imediatas [...] Resulta da necessidade de proporcionar argumentos aparentemente coesos, e assume características reais, porque seu poder persuasório fascina também a cientistas, desinteressados pela pesquisa propriamente dita e atraídos pela possibilidade de pregar à multidão as **novas interpretações da vida e do mundo**. (ARENDRT, 1989, p. 189, grifo nosso).

Como Arendt (1989) esclarece, o pensamento ideológico deve *ancorar*, por assim dizer, sua interpretação da realidade em nossas experiências, desejos e necessidades imediatas. Esse vínculo permite o reconhecimento por parte do sujeito de que determinado pensamento externo (heterônimo) lhe diz algo em relação aos seus sentimentos e sua forma de pensar e, por isso, faz sentido. Acompanhadas de uma estrutura argumentativa que ressignifica crenças e valores sociais e os tornam *seus*, as ideologias revelam-se verdadeiras *máquinas significantes*, de modo que o pensamento ideológico se torna o discurso por meio do qual uma visão de mundo passa a ser autoevidente e compartilhada por seus seguidores, tendo em vista a consecução de interesses materiais e *psicológicos* (comportamentos, valores e crenças). Portanto, como já foi exposto, o pensamento ideológico atua sobre o sujeito em dois níveis:

- 1) *Atemático*: atua sobre os horizontes histórico e linguístico em uma dimensão pré-compreensiva e pré-objetiva, operando sobre os pré-conceitos e pré-juízos, ressignificando as vivências dos sujeitos a partir de narrativas ideológicas acerca da interpretação da realidade.
- 2) *Temático*: a partir das ressignificações das vivências dos sujeitos no nível *atemático*, o pensamento ideológico organiza e manifesta enunciados no nível *temático*, isto é, descrições e definições fixas do mundo para que reflitam formas de ser, pensar e agir coerentes com uma dada visão de mundo.

Devo ressaltar que a relação entre os níveis *atemático* e *temático* também é trabalhada pelo pensar crítico, mas de forma distinta. O diálogo vivo evoca as vivências do estudante, fazendo-o promover reflexões e autorreflexões acerca de suas formas de ser, pensar e agir (nível *temático*), ao trazer à tona e questionar seus próprios pré-juízos e pré-conceitos (nível *atemático*). No entanto, o pensamento

ideológico, ao contrário, fortalece os preconceitos¹²⁴ falsos, isto é, preconceitos que **não admitem crítica externa e autocríticas**. Como Maria Luísa Portocarrero Silva (1992) esclarece, pensar a partir de preconceitos implica “distinguir os **preconceitos falsos – que se fecham ao diálogo e à interpretação** – dos verdadeiros, aqueles que se deixam pôr em causa promovendo, por isso mesmo, a compreensão como abertura ou interpretação” (SILVA, 2009b, documento *on-line*, grifo nosso).

A distinção entre os preconceitos também é ressaltada por Grondin (1999), ao dizer que se trata de uma questão “realmente crítica da hermenêutica”, refletindo sobre esse aspecto em Gadamer: “como se pode, enquanto podemos ter deles consciência, diferenciar os verdadeiros preconceitos dos falsos, ou das pré-concepções que conduzem a mal-entendidos?” (GRONDIN, 1999, p. 188). Gadamer busca responder a essa questão, considerando que o distanciamento histórico¹²⁵ permite que o sujeito faça essa distinção:

Nada além do que essa distância de tempo torna possível resolver a verdadeira questão crítica da hermenêutica, ou seja, **distinguir** os verdadeiros preconceitos, sob os quais compreendemos, dos falsos preconceitos que produzem os mal-entendidos. Nesse sentido, uma consciência formada hermeneuticamente terá de incluir também a consciência histórica. (GADAMER, 1999, p. 447, grifo nosso).

Portanto, devemos acessar nossos pré-conceitos e pré-juízos para podermos destacá-los: “destacar um preconceito implica em [sic] suspender sua validade. Pois na medida em que um preconceito nos determina, não o conhecemos nem o pensamos como um juízo. Como poderia então ser destacado?” (GADAMER, 1999, p. 447). Esse aspecto é fundamental porque os pré-conceitos e pré-juízos não estão à nossa “livre disposição” (SILVA, 1992, p. 138). De fato, “ninguém sozinho está em condições de distinguir por si mesmo os pré-juízos produtivos dos pré-juízos impeditivos” (SILVA, 1992, p. 138). Precisamos da “ajuda do outro, que nos questiona ou estimula” (SILVA, 1992, p. 138). Como Gadamer observa, há necessidade de perceber o preconceito, para que possa ser “atraído por estímulo. Esse estímulo procede precisamente do

¹²⁴ Grafo esse termo sem hífen aqui e nas próximas ocorrências citadas por Silva, Grondin e Gadamer, considerando-o a partir da perspectiva hermenêutica filosófica. Os preconceitos falsos **não admitem crítica externa e autocríticas**, enquanto o preconceitos verdadeiros podem ser colocados em causa pelo próprio sujeito.

¹²⁵ O distanciamento histórico aqui tematizado está relacionado à história efetual (*Wirkungsgeschichte*), com um dos aspectos destacados pela práxis do diálogo. Por isso, Gadamer afirma, em relação à compreensão de nossos pré-conceitos e pré-juízos: “Uma hermenêutica adequada à coisa em questão deve mostrar na própria compreensão a realidade da história. Ao que é exigido com isso, eu chamo de ‘história efetual’. Entender é, essencialmente, um processo de história efetual” (GADAMER, 1999, p. 448).

encontro com a tradição” (GADAMER, 1999, p. 447) e, tal encontro, é proporcionado pela pergunta hermenêutica, que é a base do jogo do diálogo vivo.

Desse modo, a diferenciação entre preconceitos falsos e verdadeiros¹²⁶ pode ser feita pelo próprio sujeito ao aprender com o outro, durante o jogo de perguntas e respostas, pois o diálogo vivo permite o que Gadamer pretende: desenvolver uma consciência formada hermeneuticamente para que possamos diferenciar os verdadeiros dos falsos preconceitos, que nos conduzem a mal-entendidos. Nesse processo, a pergunta hermenêutica assume um papel fundamental:

A essência da pergunta é a de **abrir e manter abertas possibilidades**. Quando um preconceito se torna **questionável – face ao que nos diz outra pessoa** ou um texto – isso não quer dizer conseqüentemente que ele seja simplesmente deixado de lado e que o outro ou o diferente venha a substituí-lo imediatamente em sua validade. (GADAMER, 1999, p. 448).

Entendo, pois, que se o jogo dialógico de perguntas e respostas coloca em jogo nossos pré-conceitos e pré-juízos, também pode colocar em xeque a própria forma ideológica acrítica de pensar, por meio do exercício constantemente reiterado de “abrir e manter abertas possibilidades” (GADAMER, 1999, p. 448), questionando nossas formas de pensar. Ressalto esse processo pois entendo-o como crucial para o desenvolvimento do pensar crítico, que, nesse caso, pode ser aplicado para superar a ascendência do pensamento ideológico, a fim de que a pessoa “que compreende não possa entregar-se mais ao acaso das suas próprias antecipações, forçando a realidade a encaixar-se nelas de um modo tal, que ignore o horizonte do outro” (SILVA, 1992, p. 138). Ora, forçar a realidade para que ela se encaixe em visões de mundo refratárias a autocríticas e críticas externas, ignorando o horizonte do outro, é, exatamente, a tarefa do pensamento ideológico, como busquei apresentar.

Assim, o jogo dialógico como abertura permite que possamos “aprender com os outros. O outro como ‘tu’, isto é, considerado como possibilidade e já não como problema ou ameaça” (SILVA, 1992, p. 140). Nesse sentido, a alteridade não precisa ser eliminada para que eu e minha visão de mundo possam existir e se sobrepor à realidade, afirmando uma “identidade puramente monológico-totalizante” (SILVA, 1992, p. 137), pois o outro

¹²⁶ Como ressalta Silva, “a questão verdadeiramente crítica da hermenêutica reside, segundo Gadamer, na distinção entre pressupostos verdadeiros, que permitem aprender com o outro, isto é, que fomentam a compreensão como relação e pressupostos falsos, que induzem o homem no erro ou mal-entendido” (SILVA, 1992, p. 137).

transforma-se pois, no verdadeiro *medium* da veracidade dos preconceitos. A sua autoridade impõe-se, não de uma forma cega ou violenta, mas na base da confiança e solidariedade, que move o verdadeiro diálogo (fusão de horizontes). (SILVA, 1992, p. 140).

6.6.3.5 Possibilidades práticas para o pensar crítico

O pensar crítico precisa da alteridade para existir. O pensamento ideológico precisa eliminar a alteridade para continuar existindo. O pensar crítico empenha-se em escutar o outro, pois ele pode ter razão. O pensamento ideológico elege o outro como inimigo, pois ele desconhece a *verdade* e o ameaça. O sujeito que assume a postura ética do pensar crítico move-se ao desconhecido e ao outro, a fim de compreender a realidade na qual está projetado e, desse modo, a si mesmo. O sujeito que assume a postura egoísta, obsessiva e narcísica do pensamento ideológico permanece em um movimento autocentrado que sempre afirma certezas e verdades autoevidentes para reforçar, cada vez mais, sua identidade ideológica ao grupo a que pertence. O pensar crítico é gestado durante o diálogo vivo no qual os sujeitos abrem-se à alteridade, buscando a compreensão e a autocompreensão mútuas por meio do jogo dialético de perguntas e respostas, a partir do qual se dispõem a querer saber realmente o que o outro pensa, por meio da práxis reiterada e sempre inesperada do diálogo vivo. Já o pensamento ideológico é criado e reproduzido por discussões disfarçadas de pseudodiálogos, conversas unidirecionais que emitem perguntas para respostas que já conhecem e respostas a questões que querem eliminar, buscando a subsunção dos ouvintes a um pensamento único, autorreferencial, dogmático e refratário a críticas externas e autocríticas.

Desse modo, diferentemente do pensar crítico, não há uma postura autocrítica no pensamento ideológico, pois tal atitude é contrária à sua própria *natureza*.

A suposta obviedade da ideologia é acompanhada por sua presumida falta de autoreflexividade [sic]. A suposição aqui é de que seria impossível que alguém sustentasse pontos de vista ideológicos e fosse, ao mesmo tempo, consciente de que são ideológicos. As ideologias são discursos **incapazes de curvar-se criticamente sobre si mesmos**, cegos a seus próprios terrenos e fronteiras. Se a ideologia se reconhecesse como tal, deixaria imediatamente de ser o que é. (EAGLETON, 1997, p. 63-64, grifo nosso).

De acordo com o que foi exposto, entendo que o pensar crítico assume uma postura totalmente diversa do pensamento ideológico e, por isso, este tipo de pensamento pode ser um empecilho concreto para o pensar crítico e, conseqüentemente, para o diálogo vivo, já que não há diálogo entre as ideologias,

apenas monólogos unidirecionais com aparência de debates de ideias, que se revelam como uma *luta de interpretações*. Nesse sentido, compreendo que um dos caminhos apontados por esta tese segue a proposta enfatizada por Silva:

É necessário devolver, hoje, ao sujeito a verdadeira dimensão da sua distância, pois só ela permite descentrá-lo, colocando-o a caminho num constante movimento de tensão e abertura. Assim se **evita finalmente** a usura narcísica da verdade e, com ela, toda a **conversão ideológica do pensar**. (SILVA, 1992, p. 141, grifo nosso).

Apesar da força do processo ideológico, acredito que se o sujeito naturalizou a ideia de que uma dada ideologia representa sua própria identidade, pois seus valores, signos e crenças correspondem a essa visão de mundo compartilhada, tal modo de se projetar no mundo da vida pode ser desnaturalizado. O pensar crítico pode contribuir de alguma forma para que as pessoas possam lançar-se na compreensão do outro e de si mesmas, a fim de tentar desnaturalizar o que está naturalizado pelos processos ideológicos. O pensar crítico pode mostrar que há outras formas de pensar que não passem, necessariamente, pelos trilhos do convencimento lógico-formal e de persuasões retóricas que operam sobre a pré-estrutura compreensiva. A força da experiência negativa da pergunta hermenêutica pode contribuir nesse sentido: “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). Como Grondin (1999, p. 165) explicita, “a primeiríssima tarefa de qualquer interpretação sincera deve ser a de trazer à consciência a própria pré-estrutura da compreensão”.

Essa é a **tarefa do diálogo vivo**, que caminha no risco das incertezas de compreender uma realidade que não é dada¹²⁷, diferentemente do pensamento ideológico, que apresenta uma interpretação já dada da realidade como sendo a interpretação *correta* do mundo. Por isso, cabe ao sujeito aventurar-se na compreensão do outro e de si; aventurar-se em direção à alteridade, ao desconhecido.

Para tanto, o pensar crítico pode contribuir para que possamos rever nossas formas de compreensão da realidade fática, atuando em nossa pré-estrutura de compreensão do mundo, nos pré-conceitos e pré-juízos que constituem nossos horizontes histórico e linguístico, desarticulando as estratégias de

¹²⁷ Tal qual Heidegger, Gadamer entende que “compreender é sempre um compreender-se, incluindo um encontro consigo mesmo. Compreender significa, então, o mesmo que aplicar um sentido à nossa situação, aos nossos questionamentos” (GRONDIN, 1999, p. 193).

autorreferenciamento do pensamento ideológico. Assim, em vez de atuar no plano temático da compreensão da realidade, enveredando por críticas mútuas sobre posicionamentos e formas consolidadas de entender e intervir no mundo, o mais plausível a fazer é ir ao encontro de nossos pré-conceitos e pré-juízos e colocá-los à prova, endereçando questionamentos e autoquestionamentos que permitam ao sujeito refletir e autorrefletir de forma crítica suas formas de pensar, ser e agir.

Acredito que o envio desses autoquestionamentos à nossa pré-estrutura compreensiva é uma das principais tarefas do pensar crítico, pois tem relação direta com a sabedoria prática¹²⁸ (*phronesis*) e com as deliberações e consequentes decisões éticas em relação a mim, ao outro e à sociedade, a partir da necessidade de revisão e reavaliação de pré-conceitos e pré-juízos. Mas, para isso, entendo que haja necessidade de desenvolver uma intencionalidade ética por parte do sujeito, no sentido de motivá-lo a se lançar nessa aventura de compreensão e abertura da escuta à alteridade.

Como Gadamer (1999) diz, ao enfatizar o caráter de aventura que envolve o sujeito que busca compreender o outro e a si mesmo, é necessário ousar na direção do que é incerto, dispensando os condicionamentos que nos cercam; lançar-se ao diálogo vivo com o outro e consigo mesmo, como uma atitude ética. Desse modo, no próximo e último subtítulo do segundo momento desta tese, que busca as mediações entre o projeto de compreensão desta pesquisa e a experiência a ser interpretada, tratarei exatamente desse aspecto, ao buscar compreender como seria possível desenvolver uma disposição ética para a práxis do diálogo vivo.

6.7 A disposição ética para a práxis do diálogo

Ao longo desta tese, tenho empregado o termo **disposição** vinculado à ação dos sujeitos em participarem da práxis do diálogo vivo. Isso quer dizer que depende da disposição do sujeito querer participar do jogo dialógico, mas também em continuar participando dessa experiência que o coloca exposto diante de si e do outro, devido ao movimento de perguntas e respostas. Como já ressaltai, muitas pessoas não têm interesse em participar desse processo. Isso porque, a exposição e a autoexposição

¹²⁸ Como explicita Aristóteles: “A sabedoria prática deve, pois, ser uma capacidade verdadeira e raciocinada de agir com respeito aos bens humanos [...] Sem embargo, ela é mais do que uma simples disposição racional: mostra-o o fato de que tais disposições podem ser esquecidas, mas a **sabedoria prática, não**. (EN, I, 5, 1140b, grifo nosso).

possibilitadas pelo diálogo vivo desequilibram certezas, relativizam formas dogmáticas e doutrinárias de pensar e podem levar o sujeito a se colocar em uma situação limite – que o levaria a deliberar e decidir por reavaliar e mudar sua forma de pensar em relação a diversas certezas tidas como inabaláveis ou, simplesmente, manter-se como está.

No entanto, decidir manter suas formas de pensar inalteradas, mesmo sabendo das consequências que determinados pensamentos e ações podem trazer ao outro e à sociedade, não é tão simples como parece. Isso porque, ao evidenciar seus pré-conceitos e pré-juízos, o sujeito não pode mais evitar assumir a responsabilidade perante si e o outro, em relação ao que pensa e faz. Se o indivíduo que experimentou a **maturidade** de encarar os pré-conceitos e pré-juízos como pré-estruturas que orientam suas formas de pensar, decidir continuar pensando e agindo da mesma maneira, assumirá as consequências dessa decisão para si e para o outro. Por isso, para participar da práxis do diálogo, é necessária uma **disposição ética** firme e corajosa de abertura à experiência de escutar e compreender o outro. Durante esta tese, observei a relevância do termo disposição, no que diz respeito à experiência da compreensão:

Para que o diálogo vivo ocorra, o sujeito deve ter **disposição** para ouvir o outro. (PAVIANI, 2016, p. 47-48, grifo nosso).

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, grifo nosso).

Sem esta **pre-disposição**, sem esta abertura, um diálogo é ilusório. (ROHDEN, 2002, p. 206, grifo nosso).

Todo diálogo pressupõe uma **disposição** genuína de, ao mesmo tempo, partir de determinadas posições, mas também estar **disposto** a revê-las, na medida em que se propõe a considerar as posições alheias. (MELO, 2016, p. 74, grifo nosso).

Em relação a esse importante termo, “quem quer compreender um texto”, observa Gadamer (1999, p. 405), deve estar “[...] **disposto** a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto” (GADAMER, 1999, p. 405, grifo nosso). Aqui, nota-se um aspecto fundamental, pois além de estar disposto, o sujeito deve querer compreender. Apesar de, nesta citação, Gadamer fazer referência à alteridade do texto, a atitude hermenêutica da compreensão não se limita à interpretação textual, mas abrange o outro que se busca compreender, como

já foi possível constatar ao longo desta pesquisa – “o aspecto hermenêutico não pode limitar-se, pois, às ciências hermenêuticas da arte e da história, nem ao trabalho com os ‘textos’” (GADAMER, 2002e, p. 567). Assim, a disposição do sujeito em se lançar à experiência da compreensão também é um aspecto fundamental na relação que se estabelece entre educadores e educandos.

6.7.1 *Disposição como postura a ser assumida por educador e educandos*

Em relação à aplicação do diálogo vivo em sala de aula, entendo que há a necessidade de uma práxis¹²⁹ pedagógica intencionalmente orientada para que a disposição de compreender a alteridade possa vir a se concretizar. Isso quer dizer que entendo ser possível desenvolver tal disposição, não como um conhecimento que pode ser ensinado ou uma *capacidade* que pode ser desenvolvida, mas que o sujeito pode aprender a exercer a disposição de rever suas formas de ser, pensar e agir quando é lançado e projetado na práxis do diálogo vivo. Esse é o sentido do pensar crítico em uma dimensão hermenêutica, que relaciona o pensar ao agir, pois nossas ações decorrem de um processo de deliberação e decisão ética que autoimplica o sujeito que decide, juntamente com o contexto de aplicação que envolve, necessariamente, o outro. Esse aprendizado não diz respeito a sequências didaticamente estruturadas de ações que o docente deve cumprir, mas de uma **postura** que ele deve assumir juntamente com os estudantes.

Então, que postura seria essa a ser compartilhada pelos interlocutores em sala de aula? Seria possível ensiná-la como um componente curricular, ou o mais plausível seria aprender a assumi-la como uma prática constantemente reiterada? Essa postura poderia ser experimentada no espaço público de convívio social durante a experiência de compreensão do outro e de nós mesmos? Para iniciar essa investigação, reitero que a presença de métodos, critérios e currículos na educação não são suficientes, tal como Flickinger esclarece, em *Gadamer e a educação* (2014, p. 96): “o saber instrumental é condição necessária para o trabalho em qualquer área de

¹²⁹ Como já foi dito, emprego a noção de práxis e seu vínculo com o pensar e o fazer pedagógico a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer. Para Gadamer, a hermenêutica filosófica está diretamente vinculada à filosofia prática, no sentido aristotélico, pois não há como dissociar o pensar e o agir, visto que nossas ações são frutos de deliberações e decisões éticas que envolvem a mim, o outro e o contexto de aplicação. Por isso, a sabedoria prática (*phronesis*) aristotélica exerce papel fundamental na hermenêutica filosófica. Assim, quando ocorrer o termo práxis ou práxis pedagógica, estou considerando-os a partir da presença da sabedoria prática, tal como interpretada pela hermenêutica filosófica.

conhecimento. Trata-se, nele, de condições necessárias do trabalho pedagógico, ainda que não suficientes”. Se o saber instrumental não é suficiente, então o que falta? O que pode complementar o trabalho pedagógico? Flickinger (2014, p. 96, grifo nosso) responde: “O que aí falta é exatamente o que se inscreve no conceito de *phronesis*”, e enfatiza que “este é o **ponto crucial**”. Por isso, antes de privilegiar métodos e técnicas¹³⁰, considero o valor efetivamente prático da ação docente, no sentido de que o educador assuma a sabedoria prática (*phronesis*) como uma postura, uma atitude perante si e o outro. Como a concepção aristotélica de sabedoria prática é apropriada por Gadamer em sua hermenêutica filosófica, devo investigar qual é a relação que este conceito tem com o trabalho pedagógico, como enfatiza Flickinger, relação esta que estou associando à práxis docente.

Em *Cidadão de dois mundos*, Gadamer (2012b)¹³¹ explica a relação entre a práxis e a filosofia prática, a partir dos estudos de Aristóteles¹³². Ele afirma que a filosofia prática, enquanto exercício constante de um saber prático, não diz respeito às teorias da ação. De fato, como Aristóteles diz, ao comparar a sabedoria prática à sabedoria filosófica, a primeira “versa sobre coisas humanas, e coisas que podem ser objeto de deliberação; pois dizemos que essa é acima de tudo a obra do homem dotado de sabedoria prática: deliberar bem” (*EN*, VI, 7, 1141b). Assim, para Gadamer, a ação no contexto da filosofia prática é assumida “enquanto uma **atividade que é introduzida com base em sua decisão ética**, com base na *prohairesis*, é um componente da práxis” (GADAMER, 2012b, p. 250, grifo nosso). Desse modo, Gadamer relaciona o conceito de sabedoria prática (*phronesis*) a outro conceito, *prohairesis*¹³³, que normalmente é traduzido como propósito, escolha intencional ou

¹³⁰ Como Flickinger (2000, 2003, 2010, 2014) observa, a hermenêutica filosófica surgiu como crítica ontológica, epistemológica e ética ao modelo impositivo, autodominador e autorreferencial da razão instrumental decorrente do movimento pós-cartesiano, que atingiu a modernidade e ainda continua como padrão a ser seguido na contemporaneidade, tanto na produção técnico-científica quanto na produção acadêmica, e até mesmo no campo da educação.

¹³¹ Originalmente publicado em 1985.

¹³² Ao ressaltar a relação entre filosofia prática e pedagogia, Schmied-Kowarzik (2003, p. 62) diz que devemos “examinar novamente a fundo a conexão ética interna da práxis humana e, com isso, a ética, a pedagogia e a política como disciplinas que fazem parte de uma filosofia prática”. Valle também observa que “a obra aristotélica permanece, no que respeita à reflexão correntemente praticada no campo educacional, quase inexplorada” (VALLE, 2014, p. 263). A autora busca “abrir uma interrogação sobre as representações que vêm, consciente ou inconscientemente, definindo nossas formas de lidar com o humano – professor ou aluno – e de conceber as relações entre os dois” (VALLE, 2014, p. 276), reservando o conceito de práxis à “iniciativa ética” (VALLE, 2014, p. 274).

¹³³ Percebe-se a crucial relação que Gadamer faz entre sabedoria prática (*phronesis*) e escolha moral intencional (*prohairesis*) para a hermenêutica filosófica, relação que também considero fundamental para esta tese.

escolha moral, mas também como princípio motivador que nos leva a agir, “[...] algo complexo, que envolve desejo e pensamento” (ANGIONI, 2011, p. 311).

Assim, como a práxis “não designa justamente o agir segundo regras e a aplicação de um saber, mas visa à situacionalidade originária do homem em seu mundo circundante e social” (GADAMER, 2012b, p. 250), a atividade do sujeito necessariamente deve levar em consideração sua situação inserida no mundo social, isto é, suas relações com o outro, a partir de uma escolha intencional que o leve a agir¹³⁴.

A *prohairesis* é algo persistente (e não um processo eventual), no sentido de que ela define uma linha constante de ação, a ser adotada em vários casos, ao passo que, em cada circunstância singular, mudam as apreciações mais precisas que a *phronesis* faz no intento de levar à ação. (ANGIONI, 2011, p. 312).

Nesse sentido, o ato de decidir envolve uma sabedoria prática intencionalmente orientada, visada pela práxis em relação a situações concretas, implicando, ao mesmo tempo, o sujeito que decide e a alteridade¹³⁵. Em *O papel da phronesis aristotélica na elaboração do problema hermenêutico em “verdade e método”*, Polesi (2008) também chama atenção para a relação entre disposição e *phronesis*: “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” (POLESI, 2008, p. 45, grifo nosso). Assim, compreende-se a íntima relação entre a possibilidade de o sujeito exercer a sabedoria prática, que avalia os casos concretos, a “situacionalidade” (GADAMER, 2012b, p. 250) do sujeito autoimplicado no mundo social, e o exercício da disposição ética para agir.

Portanto, entendo que quando docente e estudantes compreendem que estão inseridos em uma situação provocada pelo diálogo, eles podem assumir uma atitude

¹³⁴ De acordo com Angioni (2011, p. 311): “De um lado, a *prohairesis* envolve desejo por um fim, assumido como bem realizável pelo agente; de outro, ela envolve um raciocínio deliberativo que, assumindo como ponto de partida o fim eleito pelo desejo, calcula o modo pelo qual tal fim poderia vir a ser realizado. Obviamente, esse modo de realização do fim também se torna objeto do desejo (em vista de outra coisa, do fim), e esse desejo mais determinado é motivo que leva à ação”.

¹³⁵ Esta situação está intimamente relacionada ao processo de interpretação e compreensão. Como observa Testa (2021, p. 155, grifo nosso), ao explicitar os aspectos da hermenêutica filosófica como práxis, em Gadamer: “o intérprete, assim como agente moral, participa de um acontecimento: seus pré-juízos atuam no processo de compreensão de um texto, da mesma forma que os fins do agente moral atuam no processo de avaliação de **uma situação de ação**. Por isso, o intérprete não pode abster-se de si mesmo e de seus **pré-juízos prévios** sobre o assunto. Se tentar fazê-lo, ele sucumbe à ilusão de uma compreensão supostamente científica, isto é, objetiva”. Portanto, o ato de decidir envolve a pré-estrutura compreensiva do sujeito que toma uma ação, no caso, seus pré-juízos e pré-conceitos.

ética em relação a si e ao outro. Essa atitude, no plano do diálogo vivo, diz respeito à postura ética de rever suas formas de pensar, ser e agir e de escutar o outro, no sentido de buscar compreender a alteridade. “A coisa mesmo que está no diálogo só adquire força e se faz valer quando os parceiros do diálogo se entregam por completo à força do pensamento e questionam ideias e opiniões tidas como lógicas e naturais” (HERMANN, 2002, p. 95). Contudo, assumir essa postura não é uma tarefa simples, pois é bastante desafiadora. Por isso, se faz necessário saber: se educador e educandos nunca expressaram tal postura, como poderão manifestá-la? Essa postura pode ser ensinada ou o melhor a fazer seria praticá-la como uma atitude ética reiterada durante o processo de compreensão do outro e de nós mesmos? Como saber se estamos assumindo tal postura diante de nós e do outro? Para compreender essa possibilidade em sala de aula, seguirei as trilhas abertas por Gadamer, a partir de seu entendimento sobre a relação entre práxis e sabedoria prática aplicada à realidade contingente, tendo por base suas análises sobre a ética aristotélica.

6.7.2 Aprender a agir com prudência em relação a si e ao outro

Quando educador e educandos estão diante de uma situação inesperada, como ocorre em sala de aula durante o jogo de perguntas e respostas proporcionado pelo diálogo vivo, há necessidade de se tomar certas decisões. Como já foi bastante explorado nesta tese, o processo dialógico suscita e traz à tona pré-conceitos e pré-juízos diante de nós e do outro. No momento de espelhamento e autoespelhamento, podemos decidir por reavaliar nossas formas de pensar, ser e agir, o que se revela na práxis do diálogo vivo como um postura assumida enquanto sabedoria prática (*phronesis*), que nos permite avaliar o caso concreto e exercer a disposição ética para agir.

No entanto, o que nos levaria a assumir essa postura? Apesar de Gadamer entender que a sabedoria prática não pode ser ensinada ou transmitida de pessoa a pessoa, entendo que ela pode ser praticada reiteradamente como um exercício para que nos tornemos prudentes diante das decisões éticas que enfrentamos, em relação a nós e ao outro. Isso quer dizer que podemos aprender a avaliar as ações que devemos tomar por meio do desenvolvimento da sabedoria prática que, segundo a hermenêutica filosófica de Gadamer, diz respeito ao indivíduo experiente, ou seja, que busca a experiência da compreensão em seu sentido hermenêutico. O sujeito não

nasce experiente, mas torna-se experiente na lida com o mundo da vida. Assim, a práxis do diálogo vivo entre educador e educandos é uma oportunidade para que os sujeitos tenham a experiência de desenvolver a sabedoria prática, por meio da aplicação da experiência da compreensão em seu sentido hermenêutico, durante o processo educativo: uma **pedagogia hermenêutica**.

Para sustentar essa possibilidade, recorro a Aristóteles, pois entendo que o desenvolvimento da disposição ética para deliberar e agir em relação a si e ao outro pode ser aprendida como uma experiência prática reiterada. Segundo Aristóteles: “as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo” (*EN* II, 1, 1103b). A fim de compreender como essa disposição para agir de forma ética, que leva em consideração as circunstâncias nas quais o sujeito está situado, pode ser aprendida pela práxis do diálogo vivo, trago um aspecto pouco explorado da ética aristotélica¹³⁶. Trata-se do momento em que o sujeito está diante de uma situação concreta que o leva a deliberar e tomar uma decisão envolvendo a aplicação da sabedoria prática. Quando isso ocorre, a pessoa deve decidir a partir de uma mediania não aritmética aplicada às circunstâncias concretas. Conforme escrito no Livro II da *Ética a Nicômaco*, a disposição de caráter que leva à ação é uma virtude, mas ainda se deve “dizer que espécie de disposição é ela” (*EN* II, 6, 1106a). Essa disposição está relacionada ao meio-termo: “a virtude deve ter o atributo de visar o meio-termo. Refiro-me à virtude moral, pois é ela que diz respeito às paixões e ações, nas quais existe excesso, carência e um meio-termo” (*EN* II, 6, 1106b). Aristóteles entende, por exemplo, que uma pessoa corajosa não é aquela que age da mesma maneira em todas as situações que exigem uma deliberação e uma decisão que envolvem a coragem. Para ele, “o homem que a tudo teme e de tudo foge, não fazendo frente a nada, torna-se um covarde, e o homem que não teme absolutamente nada, mas vai ao encontro de todos os perigos, torna-se temerário” (*EN* II, 2, 1104a). Assim, prudente é aquele que assume uma sabedoria prática diante da realidade e pondera o melhor a fazer diante das circunstâncias que estão constantemente mudando, nos casos concretos¹³⁷. O sujeito que não avalia uma situação por meio da sabedoria

¹³⁶ Esta análise, assim como outras que venho fazendo neste subcapítulo, partem de uma abordagem aprofundada na filosofia aristotélica. Tal aprofundamento é necessário porque a hermenêutica filosófica de Gadamer e a pedagogia hermenêutica tratam desses aspectos.

¹³⁷ Como observa Cruz (2016, p. 61, grifo nosso): “Segundo Gadamer, Aristóteles considera de maneira geral que a *phronesis* tem a ver mais com os meios do que, propriamente, com os fins. Contudo, Aristóteles elucida que a *phronesis* não é apenas uma capacidade de eleger os meios corretos, mas que ela é também uma **hexis ética** que orienta a ação daquele que tem em mira o fim conforme a

prática pode tomar uma atitude temerária, como enfrentar um assaltante armado, por exemplo. Já em outra situação, ele pode se mostrar covarde, ao não defender uma pessoa frágil que está sendo atacada por alguém. O meio-termo, então, de acordo com Aristóteles, relaciona-se aos extremos e é concretizado de acordo com cada circunstância. Ainda como enfatiza o filósofo: “A virtude é, pois, uma **disposição de caráter** relacionada com a escolha consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática” (EN II, 6, 1107a, grifo nosso). Aristóteles explica que essa mediania seria o meio-termo, que “não é um só e o mesmo para todos” (EN II, 6, 1106a). Portanto, trata-se de um meio-termo que leva em consideração a experiência própria do sujeito na relação com a realidade concreta e com o outro¹³⁸, e orienta a ação de forma ponderada, tendo em vista cada caso apresentado pela realidade. Tal disposição de caráter, a que Aristóteles faz alusão, refere-se à atitude reiteradamente praticada como hábito (*hexis*). Trazendo essas reflexões para a hermenêutica filosófica, Gadamer diz que a *phronesis* é outra forma de saber dirigida a situações concretas que abrange a infinita variedade de circunstâncias distintas:

A compreensão e o domínio moral da situação concreta exige uma tal subsunção do dado sob o universal, ou seja, o fim que se persegue para que daí resulte o correto. Pressupõe, portanto, um direcionamento da vontade, isto é, um **ser moral (*hexis*)**. (GADAMER, 1999, p. 64, grifo nosso).

Portanto, segundo Gadamer, há um claro vínculo entre a decisão ética para agir e a sabedoria prática. Enfatizando esse aspecto, Silva (1994) diz que as raízes da hermenêutica filosófica vinculam-se à dimensão da práxis da ética aristotélica, que assume uma preocupação específica:

o modo humano de ser, com outros, a ação prática, regulada pela facticidade das convenções, valores e costumes comuns (*ethos*) compreendidos e compartilhados por todos – como o horizonte que permite a cada um escolher e decidir não arbitrariamente, mas a partir do que realmente o vincula ao outro. (SILVA, 1994, p. 101).

virtude de seu ser ético. Nesse sentido, após a deliberação, estarão presentes os meios corretos e eficientes para alcançar o fim desejado. Logo, caberá à escolha, guiada pela *phronesis*, optar pelo meio mais adequado em vistas ao melhor fim”.

¹³⁸ Aristóteles explica: “Por exemplo, se dez é demais e dois é pouco, seis é o meio-termo, considerado em função do objeto, porque excede e é excedido por uma quantidade igual; esse número é intermediário de acordo com uma proporção aritmética. **Mas o meio-termo relativamente a nós não deve ser considerado assim**, se dez libras são demais para uma determinada pessoa comer e duas libras é demasiadamente pouco, não se segue daí que o treinador prescreverá seis libras; porque isso também é, talvez, demasiado para a pessoa que deve comê-lo, ou demasiadamente pouco – demasiadamente pouco para Milo e demasiado para o atleta principiante” (EN II, 6, 1106b, grifo nosso).

É interessante perceber dois aspectos importantes até aqui: a) o processo de deliberação e decisão está vinculado não apenas a mim, mas ao outro; b) a disposição “é engendrada por ações, isso mostra que qualquer tipo específico de caráter não se desenvolve de maneira natural” (SOUZA, 2017, p. 95). Portanto, se a disposição ética para agir não é uma atitude natural¹³⁹, ela se efetiva por meio da prática reiterada de ações boas. Nesse sentido, Souza (2017) esclarece que na concepção de disposição ética em Aristóteles (assumida por Gadamer) “parece haver um esquema autoalimentador, em que as ações engendram e mantêm a disposição de caráter e esta continua servindo de fonte para aquelas” (SOUZA, 2017, p. 106). De fato, para Aristóteles, “é pelo exercício de atividades particulares que se formam as disposições de caráter” (EN III, 3, 1114a).

Para esclarecer como esse processo pode ser cultivado e aprendido por meio da prática do jogo do diálogo vivo de perguntas e respostas em sala de aula, devo investigar um pouco mais a relação entre *hexis* e *phronesis*, pois ambos os conceitos aristotélicos são importantes para Gadamer¹⁴⁰ e para esta tese. Em *A ideia da filosofia prática* (2012a), Gadamer diz, a partir de sua interpretação sobre a filosofia prática em Aristóteles: “A filosofia prática já **pressupõe educação**, isto é, exercício e **formação madura** dos modos de comportamento (*ἦθος*) e junto àquele que aprende (exatamente como junto àquele que ensina)” (GADAMER, 2012a, p. 255-256, grifo nosso). A tradução de *ἦθος* é, exatamente, *ethos*, ou seja, o comportamento humano em sua dimensão ética. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento do pensar crítico – como experiência de compreensão que se desenvolve por meio do diálogo vivo –, pois envolve a sabedoria prática que é assumida por Gadamer¹⁴¹ em sua hermenêutica filosófica. Como observa Neubauer (2015), em relação à

¹³⁹ Sobre esse aspecto, Aristóteles 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**” (EN, II, 1, 1103^a, grifo nosso).

¹⁴⁰ Para Gadamer, a *phronesis* “é apresentada como primordial à experiência vivencial significativa, ou seja, a tarefa da interpretação implicada à dimensão teórica e prática da vida. Por isso, a experiência não é mera questão de intenção, objetivação, validade, visto que ela se refere ao nosso saber ou não saber, que deve ser assumido sempre com responsabilidade, pois o saber da experiência hermenêutica de Gadamer faz parte do **ethos da vida**” (NEUBAUER, 2015, p. 142, grifo nosso).

¹⁴¹ De acordo com Gadamer (2012a, p. 262-263): “A ‘sabedoria’ mostra-se no âmbito teórico, assim como no prático, e consiste, por fim, na unidade entre teoria e prática. A palavra *sophia* diz isso. Nesse caso, porém, Aristóteles permanecerá o parceiro privilegiado de nosso diálogo – ele que, ante o ideal da Modernidade de um mundo dominável pelo saber e pelo poder, apresenta para nós o ideal de razão, o ideal de um mundo racionalmente ordenado, compreensível, no qual temos de viver”.

“Experiência e *phrônesis*: a descoberta da sabedoria prática”, em Gadamer: “A experiência compreendida como participação possui seu acontecer no movimento da experiência implicada à vivência” (NEUBAUER, 2015, p. 124). Acredito, assim, que durante os encontros em sala de aula seja possível viver o sentido da experiência hermenêutica, ressaltado por Neubauer (2015), como um processo de “**formação madura**” (GADAMER, 2012a, p. 255-256, grifo nosso) do *ethos*, como diz Gadamer, pois é

na experiência que nos encontramos com o outro, damos sentido a nossa própria existência e superamos a estreiteza do nosso saber já instituído: como efeito, o que advém da experiência auxilia a nos libertarmos de nós mesmos, dos nossos vícios, preconceitos e hábitos corriqueiros. (NEUBAUER, 2015, p. 112).

Trata-se de uma experiência hermenêutica de encontro com o outro efetivada pela práxis ética do diálogo durante o processo pedagógico.

O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante **confrontação de sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças**, pela condição interrogativa na qual vivemos. (HERMANN, 2002, p. 94, grifo nosso).

A partir dessa experiência hermenêutica do diálogo advém a possibilidade de o sujeito assumir a responsabilidade com o outro e consigo mesmo, no sentido de rever formas de pensar, ser e agir que estão diretamente implicadas a casos concretos, às vivências dos sujeitos.

A tarefa da filosofia prática é meditar sobre o que concerne ao caráter e à vida particular [...] Portanto, requer um modo de ser responsável, implicado em seu acontecer, o qual está sempre em conformidade com o que se vivencia e experimenta a facticidade que nos é dada. (NEUBAUER, 2015, p. 112).

Ora, será que viver esse caráter da experiência hermenêutica de encontro com o outro não pode ser reiteradamente praticada como um hábito (*hexis*)? Em *O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles*, Gadamer (2003, p. 48) destaca: “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’”¹⁴².

¹⁴² Ressalto que em *O conceito de areté em Aristóteles*, Manieri (2017) reitera que *areté* tem um sentido de virtude ética e está associado à educação, 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**” (MANIERI, 2017, p. 17, grifo nosso).

Enfatizo que hábito e repetição, no sentido assumido por Gadamer e por esta tese, a partir de Aristóteles, não são compreendidos como tarefas reproduzidas automaticamente e de forma mecânica. O exercício ético da atitude firme da *hexis* (hábito) diz respeito ao saber ético 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). Assim, reitero que a apropriação da práxis ética aristotélica por Gadamer, “não sendo adestramento ou acomodação, o *ethos* é afirmado pela *phronesis*, por uma racionalidade responsável que surge das convicções e decisões comuns” (HERMANN, 2002, p. 98). Portanto, o saber ético não é uma técnica, algo que se ensina e pode ser esquecido, como diz Gadamer. Ao contrário, o sujeito que age de acordo com a *phronesis* “se encontra desde já em ‘ação numa situação’ e, assim, sempre obrigado a possuir um saber ético e aplicá-lo segundo as exigências de sua situação concreta” (GADAMER, 2003, p. 52). Apesar de Gadamer considerar que o saber ético poderia ser *possuído*, entendo que essa posse se refere a uma situação dinâmica, e não estática, pois o saber ético revela-se como uma construção constante que pode ser exercitada pela prática reiterada do hábito como uma disposição do caráter. Por isso, há uma importante ressalva em relação à aplicação prática do saber ético, visto que “só se pode aplicar aquilo que já se possui” (GADAMER, 2003, p. 52); mas, como o “saber ético **não é nossa propriedade**, como são as coisas de que dispomos e que podemos ou não usar” (GADAMER, 2003, p. 52, grifo nosso), tal aplicação não segue os princípios de uma técnica (*Techné*) que deve ser a mesma para todos em qualquer caso. Para explicar esse aspecto, o autor faz referência à aplicação da lei a casos concretos: “Pode acontecer que, devido às características de uma situação concreta, aquele que aplica a lei seja obrigado a atenuar o rigor da lei” (GADAMER, 2003, p. 53). Isso não significa não aplicar a lei, mas ter equidade em sua aplicação ao caso concreto, como observa Gadamer, fazendo referência ao conceito aristotélico de *Epieikeia* (equidade) aplicado à situação concreta, ou seja, a “acomodação” da lei (GADAMER, 2003).

Entendo que essa atenuação em busca da equidade tem relação direta ao termo que propus, baseado na ética aristotélica: a **mediania não aritmética**, que permite ao sujeito aplicar a sabedoria prática a casos concretos, tendo em vista a dimensão ética de sua ação, não como uma técnica que possui, mas como uma

prática reiterada de equilíbrio, de equidade, em uma palavra, de prudência. Assim, evita-se o “uso dogmático da ética” pelo “comportamento equilibrado no que se refere aos meios válidos” (GADAMER, 2003, p. 55), que são escolhidos para a consecução de uma decisão ética: “Refletir sobre os meios constitui *eo ipso* **um engajamento ético**” (GADAMER, 2003, p. 55, grifo nosso). O sentido de *eo ipso* (por si mesmo), ressaltado por Gadamer, significa que o sujeito deve engajar-se enquanto disposição ética para agir nos casos concretos, que estão em constante transformação. Ele enfatiza: “A tarefa da decisão ética é encontrar o que é adequado na situação concreta, isto é, ver concretamente o que nela é correto e lançar-se a ela” (GADAMER, 1999, p. 471). Ora, esse lançar-se à experiência de decidir eticamente diante da situação concreta¹⁴³ diz respeito à experiência da compreensão em seu sentido hermenêutico, que é concretizada durante o diálogo vivo.

A partir dessa experiência, o ser humano busca “**desenvolver em si** uma espécie de conduta permanente, *héxis*, que lhe permita exercer sua racionalidade no pensar, para desenvolver e sustentar um modo de ser prudente diante de si e, portanto, da vida” (NEUBAUER, 2015, p. 119, grifo nosso), conseqüentemente, “tem-se uma virtude de conhecimento prático, chamada *phrônesis*” (NEUBAUER, 2015, p. 119). Esse é o sentido da sabedoria prática que envolve a experiência da compreensão que pode e deve ser praticada no espaço-tempo da sala de aula, por meio do desenvolvimento do pensar crítico durante o diálogo vivo. Uma práxis de convívio que, em relação ao educador e educando, acredito que “só se manifesta todo seu alcance ético no fenômeno da ‘compreensão’” (GADAMER, 2003, p. 56). Para tanto, como diz Gadamer (2003, p. 56): “A compreensão do outro supõe o engajar-se numa causa justa e, através desta, a descoberta de um vínculo com o outro”. Enfim, um aprendizado decorrente da **experiência prática** – “o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender” (GADAMER, 1999, p. 525). Entendo, pois, que há uma possibilidade efetiva de relacionar a disposição ética enquanto atitude firme (*hexis*) e a sabedoria prática (*phronesis*) com a práxis do

¹⁴³ Assim, a compreensão, a deliberação, a decisão e a ação em uma situação concreta “não constituem um final, mas um ‘continuum’”. Deliberar e/ou agir em um caso concreto passa através da memória do sujeito, **a compor seus preconceitos**, sua linguagem, sua pertença histórica e, de alguma forma, passa a compor também parte da realidade do mundo contingente em que ele atuou. Sujeito e mundo estarão **modificados** para sempre” (POLESI, 2008, p. 63, grifo nosso).

diálogo vivo em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento do pensar crítico como uma atitude firme e habitual – um processo de formação madura do *ethos*, segundo Gadamer.

Durante o segundo momento desta tese, busquei fazer as mediações deste projeto de compreensão sobre o desenvolvimento do pensar crítico, com a interpretação da experiência docente efetivada por mim em uma instituição de ensino. Nessa caminhada, elaborei reflexões tendo por base aspectos teórico-práticos da hermenêutica filosófica e as relacionei com os relatos diretos dos estudantes e suas participações, ocorridas no período dos Estágios Supervisionados, e com as minhas próprias reflexões elaboradas antes, durante e depois das aulas.

Busquei compreender os sentidos das práticas que dialogam com as vivências dos estudantes e as implicações éticas do jogo de perguntas e respostas promovidas pelo diálogo vivo, que trazem à tona pré-conceitos e pré-juízos dos envolvidos. Relacionei o desenvolvimento do pensar crítico com a concepção da “sala de espelhos”, a partir das investigações práticas construídas por Donald Schön, a fim de exemplificar como a experiência de compreensão hermenêutica poderia ser concretizada e ambientada no espaço-tempo da escola, tendo em vista a promoção de uma atitude reflexiva e autorreflexiva por parte de docentes e estudantes.

Explicitarei, ainda, as possíveis dificuldades para que essa práxis educacional se desenvolvesse em sala de aula. Considerarei as incapacidades para o diálogo e o pensar crítico, a partir de algumas objeções da psicologia cognitiva sobre o *pensamento crítico*, bem como o que significa ser capaz ou incapaz para o diálogo, de acordo com a hermenêutica filosófica, trazendo, ainda, algumas reflexões acerca do pensamento ideológico, enquanto uma forma de pensar que dificulta o diálogo.

Apresentei a proposta de como o pensar crítico poderia superar essas incapacidades, a partir do desenvolvimento de uma disposição ética para agir por parte de docentes e estudantes – como prática reiterada de uma “atitude firme” relacionada à sabedoria prática (*phronesis*). Desse modo, concluo o segundo momento desta tese, compreendendo que a experiência docente que motivou esta pesquisa pode ser considerada uma práxis pedagógica intencionalmente orientada no caminho de uma pedagogia hermenêutica, de modo que, no próximo e último momento desta tese, apresento possíveis linhas de atuação docente que podem ser efetivadas em sala de aula, no sentido de desenvolver o pensar crítico por meio do diálogo vivo.

7 TERCEIRO MOMENTO: A CONVALIDAÇÃO DO PROJETO NA COISA INTERPRETADA – O DIÁLOGO VIVO E O PENSAR CRÍTICO EM SALA DE AULA

O terceiro e último momento metodológico desta tese continuará nos caminhos abertos pelo círculo hermenêutico. Partindo de minha pré-estrutura de compreensão sobre os sentidos do pensar crítico, tendo por base a prática do diálogo vivo (primeiro momento), passando pelas mediações entre o projeto e a coisa a ser interpretada – a experiência docente (segundo momento), agora procuro encontrar, como Almeida (2000, p. 63) observa, “a verdadeira possibilidade ou as verdadeiras possibilidades de interpretação a partir da convalidação do projeto na coisa”. No caso desta tese, convalidar¹⁴⁴ o projeto na coisa significa compreender sua validade ao submetê-lo à própria experiência da qual se originou. Nesse sentido, encontrar as verdadeiras possibilidades de interpretação diz respeito às possibilidades de aplicação do diálogo vivo como meio para o desenvolvimento do pensar crítico em contextos diversos da experiência da qual essa proposta teve origem. Assim, no último momento da tese, proponho possíveis linhas de atuação docente em sala de aula, baseadas no jogo do diálogo vivo de perguntas e respostas, como possibilidade de desenvolvimento do pensar crítico como forma de contribuir para que os estudantes possam compreender as implicações éticas práticas decorrentes da reelaboração de seus valores, crenças pessoais, pré-conceitos e pré-juízos, a partir da contextualização de suas vivências pessoais.

7.1 Mediação e automediação da experiência de aprendizagem

Apresento algumas possíveis linhas de ação que podem ser efetivadas em sala de aula, caso o docente pretenda trabalhar com o diálogo vivo com seus estudantes e consigo mesmo. Essa proposta não tem a intenção de ensinar processos hermenêuticos, pois não desenvolvi um método composto de regras e procedimentos organizáveis e ensináveis, até porque essa atitude seria totalmente contrária à proposta gadameriana de uma hermenêutica filosófica. Do mesmo modo, não pretendo apresentar um guia ou método para que os docentes ensinem os estudantes

¹⁴⁴ Ao manter o diálogo com a coisa a ser interpretada, revejo constantemente minha pré-estrutura compreensiva, configurando “uma relação dialógica, onde o intérprete põe a escutar a coisa mesma, a fim de convalidar ou não seus preconceitos” (BRESOLIN, 2008, p. 74).

a pensar de forma orientada, por meio da aplicação de programas de ensino, exercícios e instrumentos que sistematizam operações mentais e processos cognitivos de acordo com padrões e critérios, por mais relevantes que essas propostas sejam.

Minha perspectiva é propor a prática reiterada do diálogo vivo não como uma técnica de ensino, mas como uma práxis educacional intencional, a partir da qual educandos e educadores envolvem-se no jogo¹⁴⁵ dialético de perguntas e respostas acerca dos temas problematizados em aula, a fim de desenvolverem, conjuntamente, o pensar crítico como um processo inacabado e em constante elaboração e reelaboração. Ao aplicar a pedagogia hermenêutica a partir da práxis do diálogo vivo, o principal a se manter no horizonte é a relevância do “ato de compreensão” (FLICKINGER, 2010, p. 172), que exige, “[...] por parte do sujeito conhecedor, sua **disposição** de entregar-se a esses horizontes [históricos e linguísticos] e, se necessário, **corrigir suas próprias convicções**” (FLICKINGER, 2010, p. 172, grifo nosso). Eis, a meu ver, a principal contribuição que a práxis intencional do diálogo vivo pode trazer para educandos e educadores: permitir que revejam suas formas de pensar e, conseqüentemente, de ser e de agir¹⁴⁶.

Durante os dois últimos anos do desenvolvimento desta pesquisa, apresentei as linhas gerais desta proposta para docentes e coordenadores pedagógicos da instituição de ensino em que trabalho. As conversas foram muito enriquecedoras e, em geral, nos concentramos sobre estratégias de mediação. Como já comentei na Introdução, trabalhar em sala de aula com as vivências dos estudantes e seus conhecimentos prévios por meio de dinâmicas dialogadas não é nenhuma novidade. A diferença fundamental trazida pela práxis do diálogo vivo é poder ir além do ponto no qual, normalmente, educador e educandos param. Para exemplificar essa diferença entre as dinâmicas dialogadas tradicionais e o diálogo vivo, trago algumas reflexões que fiz com três colegas docentes da instituição em que trabalho, com mais

¹⁴⁵ Essa possibilidade parte de “uma certa analogia estrutural”, observada por Gadamer, entre o modo de ser do jogo e a experiência hermenêutica, como destaca Flickinger (2010, p. 76). Flickinger (2010) enfatiza que essa analogia estrutural é considerada por Gadamer como o “‘fio condutor à explicação ontológica’ do processo de compreensão” (FLICKINGER, 2010, p. 76), de modo que se torna fundamental para a práxis do diálogo vivo, como tenho sustentado ao longo desta tese.

¹⁴⁶ O diálogo vivo permite a integração de aspectos fundamentais para que a possibilidade de rever nossas formas de pensar, ser e agir ocorra: “O sentido, o acordo, a pergunta, a história, a linguagem, a experiência constituem objetos do diálogo hermenêutico, mas é o sujeito em relação seu objeto principal. Por isso ele não é determinável, mas acolhe e integra as regras e o imprevisível com a liberdade. Trabalha a necessidade e, **contra a absolutização da subjetividade**, recoloca esta na relação originária com os outros” (ROHDEN, 2002, p. 220, grifo nosso).

de 10 anos de experiência. Questionei-os se nas práticas dialógicas em sala de aula, eles contextualizavam suas vivências e as dos estudantes, vinculando-as a temas significativos identificados no plano de ensino. Eles relataram que desenvolviam essa estratégia diversas vezes, até mesmo em relação a questões éticas sensíveis. Um deles disse, por exemplo, que ao tratar de questões sobre o código de ética profissional, ele mesmo expôs uma situação na qual “fechou os olhos” para uma conduta não ética da empresa em que trabalhava, logo no início de sua carreira. A partir desse relato, o docente instigou os estudantes a apresentarem vivências semelhantes, enquanto ele os questionava: “Se vocês estivessem no meu lugar, o que fariam?”. Houve mais debates entre os estudantes sobre esse questionamento feito pelo docente, cada um apresentando seus pontos de vista, e a dinâmica foi concluída.

Ouvi outros relatos e, durante a conversa, percebi que a estratégia dialógica dos meus colegas era semelhante quanto à estrutura, apesar de trabalharem com temas distintos. Aliás, os diálogos que presenciei durante os primeiros meses como observador na instituição de ensino na qual cumpri os Estágios Supervisionados e, mesmo durante toda minha vida acadêmica, transcorriam desse modo, com pequenas variações. No entanto, percebi uma diferença fundamental entre as estratégias dialógicas desenvolvidas pelos meus colegas docentes e a práxis do diálogo vivo. Eu os questionei se, durante o diálogo, eles tinham se colocado em causa, isto é, se teceram autorreflexões em relação às suas vivências, buscando **compreender os motivos** que os levaram a agir daquele modo e não de outro. Questionei se tinham compartilhado esses pensamentos com os estudantes, instigando-os a fazer reflexões e autorreflexões semelhantes sobre suas vivências pessoais. Além disso, também os questionei se, durante as aulas, tinham parado para pensar sobre possíveis pré-conceitos e pré-juízos que **estariam por trás de seus modos de pensar** e, conseqüentemente, de suas formas de agir, a partir das vivências que apresentaram, motivando os estudantes a promoverem tal investigação.

Como eles responderam negativamente a todos esses questionamentos, expliquei que a ideia de mediação intencional da experiência de aprendizagem que eu estava desenvolvendo não era a de apresentar uma *moral da história*, nem mesmo de criticar as decisões tomadas em sala de aula ou em suas vidas pessoais. A proposta era desenvolver outra forma de dialogar com os estudantes, tendo em vista o desenvolvimento de um pensar crítico que ampliasse os horizontes compreensivos dos sujeitos. Desse modo, eles teriam condições de reavaliar seus modos de ser,

pensar e agir, a fim de que pudessem, em situações futuras, avaliar as circunstâncias nas quais estivessem envolvidos e conseguissem deliberar e decidir eticamente em relação a si e ao outro. A partir dessa breve exposição, um colega docente relatou que, de fato, dialogava com seus estudantes, mas de forma “inconsciente”, isto é, não havia uma intencionalidade¹⁴⁷ de sua parte no sentido de conduzir o diálogo como uma atividade voltada à formação discente. Percebi, então, que ele utilizava a dinâmica dialogada de forma tradicional, como uma maneira de variar o tipo de aula e trazer uma atividade diferente das quais trabalhava normalmente.

Apresentei esses breves relatos para mostrar o ponto no qual, em geral, educador e educandos param. O diálogo vivo, por sua vez, continua em direção a uma experiência vivencial significativa, que proporciona novos sentidos em relação ao que pensamos conhecer. Trata-se de lançar-se à tarefa de compreender o outro e a si mesmo, a partir da qual o sujeito se expõe “ao risco de perder sua autocerteza inicial” (FLICKINGER, 2010, p. 172). Desse modo, para viver essa experiência de aprendizagem em sala de aula, proponho algumas premissas para o docente que tenha a intenção de trabalhar com o diálogo vivo com seus estudantes e consigo mesmo. Tais proposições são compreendidas como princípios gerais que orientam o docente acerca de seu papel como mediador:

- Premissa 1: considerar que a prática do diálogo vivo como estratégia aplicada em sala de aula pode estabelecer um jogo dialógico entre sujeitos, a partir da compreensão de suas vivências em busca de novos significados.
- Premissa 2: conceber o jogo dialógico como uma dinâmica favorável para a explicitação de pré-conceitos e pré-juízos, tanto do educador como dos educandos, em relação aos seus modos de ser, pensar e agir.

¹⁴⁷ Ao longo desta tese apresentei a importância da intencionalidade do educador. Neste momento, destaco o significado de intencionalidade pedagógica ou educativa, tal como é tratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ressalto que essa definição é apresentada na parte sobre Educação Infantil, de modo que, para os outros níveis de ensino, entendo que essa intencionalidade assume a mesma importância. A intencionalidade “[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]” (BRASIL, 2018, p. 38). Ressalto, ainda, que a BNCC concebe a criança como “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 38). Ora, não apenas as crianças devem participar desse processo, mas também jovens e adultos em situação de aprendizagem; por isso, o docente deve ser intencionalmente orientado em sua práxis educacional e não confinar as “[...] aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo” (BRASIL, 2018, p. 38).

- Premissa 3: entender que o jogo dialógico depende de uma disposição ética¹⁴⁸ dos interlocutores.
- Premissa 4: considerar que o desenvolvimento do pensar crítico é possível, por meio de uma práxis intencionalmente orientada ao diálogo vivo.

Ressalto que essas premissas não são orientações meramente teóricas, mas devem manifestar-se na prática da mediação de forma intencionalmente orientada. Ter consciência e agir de modo intencional demanda uma postura do docente, uma disposição ética em relação a si e ao outro; caso contrário, pode-se incorrer em situações nas quais “os processos de ensino e aprendizagem podem dar errado” (SCHÖN, 2000, p. 99). Schön refere-se à postura do docente em uma situação específica – reter conhecimentos e não os apresentar aos estudantes. Porém, não é essa postura egoísta do docente que pretendo ressaltar, mas sim a importância que o autor dá à postura que envolve “maneiras de perceber e compreender” (SCHÖN, 2000, p. 99). Portanto, para mediar a experiência de aprendizagem decorrente da práxis do diálogo vivo, o docente deve assumir uma postura mediadora a partir da compreensão do que envolve assumir esse papel em uma experiência de compreensão hermenêutica contextualizada em sala de aula, como venho apresentando.

Por isso, as premissas aqui indicadas têm a intenção de contribuir para que o docente assumira essa postura e promova, assim, uma ambiência favorável para que os estudantes se sintam confiantes, motivados e dispostos a participarem e se engajarem em um processo de reflexão e autorreflexão; processo este que não é trivial, porque, normalmente, educador e educandos não desenvolveram esse hábito durante os períodos escolar e acadêmico. O conceito de ambiência aqui empregado é desenvolvido na arquitetura – trata-se da relação entre os aspectos físicos, estéticos e psicológicos, de modo que é na relação entre essas dimensões que se estabelecem as atividades humanas. Apesar de o docente não ter ascendência efetiva sobre os

¹⁴⁸ Como já foi explicitado, a ideia de disposição de caráter (*hexis*) é desenvolvida por Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, interpretada por Gadamer como “atitude firme” (GADAMER, 1999, p. 466). Apresentei também o vínculo entre a disposição de caráter (*hexis*) para agir, com a aplicação da sabedoria prática (*phronesis*) em casos concretos, que envolvem os sujeitos durante o diálogo vivo, o que implica o “engajamento ético” (GADAMER, 2003, p. 55) dos interlocutores no sentido de construir uma experiência hermenêutica em sala de aula, como um processo de formação madura dos *ethos*, como diz Gadamer.

aspectos físicos e estéticos, pode atuar na dimensão psicológica. Como Maria Bestetti (2014) esclarece em *Ambiência: espaço físico e comportamento*:

Quando falamos em ambiência, pensamos em humanização por meio do equilíbrio de elementos que compõem os espaços, considerando fatores que permitam o **protagonismo e a participação**. Pressupõe o espaço como cenário onde se realizam relações sociais, políticas e econômicas de determinados grupos da sociedade, sendo uma situação construída coletivamente e incluindo as diferentes culturas e valores [...] ambiência não é somente espaço físico, é também encontro entre os sujeitos, propiciado pela adequação das condições físicas do lugar e pelo **exercício da humanização**. (BESTETTI, 2014, p. 602-603, grifo nosso).

A partir de uma ambiência favorável que promova o “exercício da humanização” (BESTETTI, 2014, p. 602-603) durante a práxis do jogo dialógico entre os interlocutores do diálogo vivo, do ponto de vista do **protagonismo compartilhado e da participação mútua**, cabe ao docente assumir, tendo em vista as premissas apresentadas, uma postura mediadora da experiência da aprendizagem que será aprofundada a seguir.

7.1.2 Escolha de conteúdos e temas dialógicos

Durante os semestres letivos, independentemente do nível e da modalidade de ensino, os docentes devem cumprir exigências curriculares institucionalmente estabelecidas que não são tão propícias à prática do diálogo vivo, pois estão orientadas a atividades mais centradas em aspectos estritamente conteudísticos e instrumentais. Assim, apesar de nem todos os temas e conteúdos curriculares serem convenientes à prática dialógica, como, por exemplo, estruturas algébricas ou propriedades dos elementos químicos¹⁴⁹, principalmente para docentes não acostumados com essa dinâmica, todos os currículos contam com conteúdos e temas dialógicos.

Considero **conteúdos e temas dialógicos** conhecimentos e assuntos que motivam questionamentos, dúvidas, reflexões e interpretações tendo em vista uma aplicação social, a partir do vínculo entre a dimensão teórica e sua efetivação prática.

¹⁴⁹ Em que pese a aridez desses conteúdos para diversos estudantes, docentes criativos os contextualizam com diversos assuntos do dia a dia dos educandos, promovendo conversas interessantes e motivadoras. Ressalto, apenas, que essas associações têm uma finalidade didática de ensino de conteúdos e não dizem respeito à práxis intencionalmente orientada do diálogo vivo. Entretanto, nada impede que os docentes busquem iniciar um diálogo vivo a partir de temas e conteúdos complexos e altamente abstratos. O que interessa sempre enfatizar é a intencionalidade do docente em mediar a experiência de aprendizagem significativa que pode decorrer dessa prática.

A título de exemplo, cito algumas habilidades, objetos de conhecimento e temas relacionados aos componentes integrados para os anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com as *Matrizes de referência de 2022* do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2022). Entendo que esses conteúdos e temas podem ser considerados dialógicos e serem utilizados por docentes durante o diálogo vivo, para o ensino da matemática, de língua portuguesa e de ciências, respectivamente:

Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras [...] Reconhecer a partir de jogos, cantigas, brincadeiras, poemas, rimas e músicas que envolvam **temas sobre colaboração, solidariedade e convivência** utilizando palmas, voz e expressão corporal. (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 14, grifo nosso).

Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas **vivências**, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão./Campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação./Conhecer **filosofias de vida** que têm como base sentimentos de compaixão e empatia por todos os seres da natureza, como a filosofia indígena do Bem Viver. O Bem Viver é conviver e **saber conviver**. (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 1, grifo nosso).

Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive./Campo de experiências: **o eu, o outro e o nós**./**Reconhecer o outro** para além da nossa espécie e a nossa interdependência com as demais espécies que habitam nosso planeta. Conhecer filosofias de vida que tem como base, **sentimentos de compaixão e empatia** por todos os seres da natureza, como a **filosofia indígena** do Bem Viver. O Bem Viver é **conviver e saber conviver**. (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 18, grifo nosso).

Trago esses exemplos¹⁵⁰ apenas para mostrar que desde o 1º ano do ensino fundamental, com crianças na faixa etária de 6 anos, há oportunidades para encontrar temas e conteúdos dialógicos em disciplinas como matemática, língua portuguesa e ciências. Se é possível para essas disciplinas e nível de formação, entendo que para as demais disciplinas e níveis de ensino, a realidade é análoga e até mais simples para que o docente identifique e escolha conteúdos e temas dialógicos.

A partir da associação entre os conteúdos e os temas dialógicos, o docente mediador poderá motivar questionamentos, reflexões e interpretações por parte dos estudantes, no sentido de compreender como esses aspectos teóricos se concretizam na prática diária do dia a dia dos educandos. Ao mesmo tempo, o docente mediador

¹⁵⁰ Nos exemplos apresentados, as palavras destacadas são habilidades, objetos de conhecimento e temas transversais relacionados com os componentes integrados da Matriz de referência, que considero como dialógicos.

deve contribuir para contextualizar as vivências pessoais dos estudantes em relação a esses temas. Nesse sentido, cabe ao docente, enquanto mediador da experiência de uma **aprendizagem efetivamente significativa**, trabalhar os conteúdos e temas dialógicos por meio dos princípios da pergunta e da resposta, considerando que:

- 1) o contexto é tão importante quanto o texto;
- 2) o texto é o motivo que me faz perguntar;
- 3) as perguntas feitas ao texto e ao seu autor buscam questionar os problemas gerados a partir do texto e quais foram os problemas herdados de seus predecessores;
- 4) essas perguntas permitem que os questionadores busquem formas de abordar e resolver esses problemas.

Para reforçar a aplicação dessas orientações por parte do docente mediador que for trabalhar com os temas dialógicos em sala de aula, trago uma importante reflexão de Lawn¹⁵¹ (2007) sobre a lógica da pergunta e da resposta:

Gadamer diz: “Uma pessoa que quer entender precisa questionar aquilo que está além do que foi dito. Ela precisa entender como uma resposta a uma questão. Se voltarmos para aquilo que estava por trás do que foi dito, então invariavelmente levantaríamos questões além daquilo que foi dito. Nós entendemos o sentido do texto somente através da aquisição do horizonte de questão [...]”. (LAWN, 2007, p. 102)¹⁵².

Desse modo, relaciono os princípios de aplicação do jogo de perguntas e respostas às reflexões de Gadamer (1983) acerca dos motivos pelos quais um texto nos desperta interesse, situação que se aplica ao diálogo entre interlocutores e, de forma mais abrangente, à compreensão das situações nas quais estão inseridos. Como o filósofo esclarece, os motivos que nos despertam à compreensão não são os enunciados do texto que proporcionam informações sobre algum fato, mas sim de irmos "atrás desse fato para despertar nosso interesse por ele, ou tornamo-nos conscientes dele" (GADAMER, 1983, p. 72). Os enunciados dos textos são respostas a uma necessidade, de modo que “sem uma tensão interna entre nossas expectativas

¹⁵¹ Como já foi exposto, a lógica da pergunta e da resposta proposta por Collingwood despertou interesse de Gadamer para sua hermenêutica filosófica e, como observa Lawn (2007, p. 102, grifo nosso): “A lógica da questão e da resposta é uma orientação útil para interpretar textos na história da filosofia, mas sua importância é mais ampla, pois permite **acesso a um princípio hermenêutico vital**, que é o de que a linguagem sempre vai além de si mesma”.

¹⁵² Trago a citação original de Gadamer (1999, p. 370), como apresentada pela tradução para língua portuguesa da obra de Lawn (2007).

de sentido e as concepções amplamente difundidas, e sem interesse crítico nas opiniões dominantes, não existiria qualquer pergunta" (GADAMER, 1983, p. 72-73). Por isso, devemos nos reportar às perguntas motivadoras, pois: "Só quando compreendi o sentido motivador da pergunta posso começar a buscar uma resposta" (GADAMER, 1983, p. 73). O filósofo ainda diz que esse é o primeiro passo objetivo quando nos defrontamos com uma pergunta, isto é, devemos buscar o sentido que a motivou. Esse esforço de investigação significa elaborar "uma consciência da situação hermenêutica" (GADAMER, 1983, p. 72), na busca do que está por trás da questão, a fim de "tornar conscientes pressupostos pouco claros e implicações que se escondem na pergunta que é formulada" (GADAMER, 1983, p. 73). A tentativa infinita de buscar pressupostos e implicações de perguntas em relação a um texto ou a um diálogo contribui "para ampliar de maneira especial **nossas experiências humanas**, nosso autoconhecimento e nosso horizonte de mundo. Pois, tudo o que a compreensão proporciona se torna **proporcional a nós mesmos**" (GADAMER, 1983, p. 75, grifo nosso), de tal modo que a experiência hermenêutica tem um parentesco próximo com a filosofia prática.

Tendo por base o caminho aberto por Gadamer acerca da experiência hermenêutica da compreensão aplicada ao texto e à **experiência humana** em sentido amplo, entendo que, ao escolher os conteúdos e temas dialógicos para serem trabalhados durante o diálogo vivo, o mediador deve percebê-los como respostas que provoquem os estudantes a buscar os motivos que as geraram. O docente deve estar atento a esse aspecto fundamental e mediar esse processo. Por meio do jogo de perguntas e respostas, os interlocutores podem elaborar novos questionamentos a partir das respostas apresentadas e trazer diversas e ricas vivências pessoais que os movam a formular novas interpretações. Ao investigar os possíveis motivos que geraram respostas aos problemas colocados pelo texto, o estudante elabora novas interpretações sobre o contexto no qual o autor estava inserido, o que o permite questionar e se autoquestionar acerca de outras possibilidades de resposta.

Ao exercitar esse jogo de questionamento e autoquestionamento, o estudante se coloca em causa, vinculando suas vivências pessoais às possibilidades de encontrar respostas aos problemas enfrentados pelo autor do texto. Como Gadamer diz, o esforço de investigação aplicado à busca dos sentidos que motivaram uma pergunta permite que elaboremos "uma consciência da situação hermenêutica" (GADAMER, 1983, p. 72). O estudante, assim, passa a ter uma experiência

hermenêutica de compreensão e autocompreensão, pois se coloca em causa. Essa reflexão e autorreflexão aplicada a casos concretos contextualizados pelo texto e compartilhada com os colegas e com o docente permite que o estudante exercite uma sabedoria prática (*phronesis*), no sentido de **aplicar** esse modo de pensar, deliberar e decidir, de forma eticamente sustentada, a situações concretas – às “nossas experiências humanas” (GADAMER, 1983, p. 75) – que ele experienciará em sua vida e nas relações com o outro em sociedade.

7.1.3 Atitudes dos interlocutores

Após a escolha dos conteúdos e temas que permitam uma abordagem dialógica, de acordo com os princípios da lógica da pergunta e da resposta, o docente mediador deve observar possíveis atitudes dos estudantes que podem ser consideradas indicativas de que estão no caminho de desenvolvimento de um pensar crítico. Enfatizo que o docente não deve ter apenas olhos e escuta voltados aos educandos, mas também a si mesmo, pois é parte integrante e fundamental desse processo, estando autoimplicado no diálogo vivo. Por isso, enfatizo a importância de o docente considerar as quatro premissas anteriormente apresentadas como princípios gerais que orientam seu papel como mediador e copartícipe autoimplicado nessa experiência de aprendizagem.

As atitudes listadas a seguir podem surgir durante as falas de um interlocutor (educandos e educador) e representam formas de interagir com o outro e de apresentar suas compreensões e interpretações acerca do que está sendo tematizado durante o processo de perguntas e respostas. Ressalto que essas atitudes estão de acordo com os princípios teórico-práticos do diálogo hermenêutico:

A autenticidade do diálogo hermenêutico acontece entre parceiros de diálogo e não entre meros espectadores. No termo *parceiro* estão incluídos atributos como: aquele que ouve o outro, aquele que se compadece com o que o outro diz, aquele que não entrava o [sic] diálogo, aquele que não pretende possuir a última palavra, que é capaz de conceder razão ao outro. (ROHDEN, 2002, p. 220).

Os atributos que devem estar presentes na relação entre os parceiros do diálogo vivo, os quais Rohden (2002) faz referência, estão contemplados nessas atitudes. Desse modo, o docente deve observar se os estudantes e ele próprio, durante o diálogo vivo:

- 1) apresentam a disposição para escutar e compreender o que o outro tem a dizer e suas possíveis razões, sem assumir uma posição simplesmente contestatória e de denegação;
- 2) respondem aos questionamentos dos interlocutores, sem utilizar falácias e tergiversações durante o diálogo;
- 3) questionam o outro acerca de suas respectivas compreensões sobre os temas que estão sendo problematizados;
- 4) exploram visões de mundo e pontos de vistas distintos de suas próprias concepções acerca dos temas problematizados;
- 5) buscam compreender as possíveis causas das situações problematizadas e os prováveis efeitos dessas situações em relação a si, ao outro e à sociedade;
- 6) questionam suas próprias compreensões acerca dos temas que estão sendo problematizados;
- 7) promovem autorreflexões sobre os possíveis motivos que os movem a pensar de determinada forma acerca das situações que estão sendo problematizadas;
- 8) assumem os pré-conceitos e pré-juízos que orientam suas visões de mundo relacionadas às situações problematizadas e buscam reavaliar suas formas de pensar, ser e agir.

Assim, o docente deve perceber se essas atitudes estão presentes durante os diálogos e, caso não estejam, fazer as mediações necessárias para que os estudantes percebam a necessidade de assumir uma postura crítica, no sentido de manifestar tais atitudes durante as interlocuções com os colegas e com o próprio docente. Entendo que essas manifestações representam modos de dizer pelo uso da palavra manifestada no diálogo¹⁵³. Como Pereira (2015) aponta, ao refletir sobre o aspecto da aplicação da hermenêutica filosófica de Gadamer, as relações humanas dependem do **modo como atuamos**, isto é, como aplicamos a linguagem a casos concretos que trazem seus horizontes históricos de compreensão. Situações que, muitas vezes,

¹⁵³ Nesse sentido, Rohden observa: “Os parceiros entram no jogo, no espírito do diálogo, independentemente do tema sobre o que dialogam, e, no final, ambos – de alguma forma – são afetados e transformados” (ROHDEN, 2002, p. 220).

podem refletir tensões entre as interpretações que fazemos acerca do que está sendo posto em diálogo, como uma das formas de relacionamento entre os seres humanos:

O que determina o que poderá ser compreendido é **o modo** muitas vezes imprevisível como aquelas tensões se manifestam no uso das palavras, no diálogo com os outros, na reação ante o choque de um acontecimento novo. Tais manifestações não são tão óbvias quanto parecem em um primeiro momento. Elas carregam consigo história, preferências, expectativas e, como tal, fazem referência a algo mais do que aquilo que imediatamente aparece. Ademais, aqui também entra em jogo tudo o que **somos capazes de transformar** com cada troca de pontos de vista, interpretação, decisão. (PEREIRA, 2015, p. 41, grifo nosso).

Como as atitudes aqui apresentadas se manifestam durante o jogo dialógico – jogo que, como Pereira (2015, p. 41, grifo nosso) observa, traz “tudo o que **somos capazes de transformar**” –, não há uma métrica pré-estabelecida no sentido de exigir que todas essas atitudes estejam presentes em todas as intervenções dos sujeitos, durante todo o decurso do diálogo. O diálogo vivo é um processo, uma construção que se desenvolve no tempo, de modo que a própria prática reiterada do diálogo permite que essas atitudes sejam apresentadas. Portanto, pode-se compreender que o foco da mediação não é o estudante, nem o docente, nem o conteúdo problematizado, nem mesmo o diálogo, mas a **experiência de aprendizagem** desenvolvida durante o diálogo. Como a mediação não deve ser orientada a resultados, mas vivenciada intencionalmente como um processo, o estudante pode conseguir deslocar-se da posição de mero observador passivo à condição de interlocutor, implicando-se como um dos protagonistas da prática dialógica na interação com os colegas. De forma resumida, o processo de mediação durante a práxis do diálogo vivo deve levar em consideração:

- 1) as premissas que servem como orientação para o docente em seu papel de mediador;
- 2) os princípios relativos à estratégia da pergunta e da resposta tendo em vista trabalhar com os temas e os conteúdos de forma dialógica;
- 3) as atitudes que devem ser observadas em relação aos interlocutores do diálogo (docente e estudantes).

No decorrer do processo de mediação, o docente ainda deve ter consciência de que ele precisa se tornar *desnecessário*, pois, só assim, o estudante irá

desenvolver progressivamente a aut mediação¹⁵⁴. Como David Sasson observa, em relação à Experiência da Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014), o mediador tem um papel fundamental no processo de aut mediação do estudante:

O grande papel do mediador acontece quando sua mediação se torna desnecessária. Isto é a prova da autonomia do estudante. A mediação não é uma ação única, como quando se diz “Vamos fazer uma mediação”. O ato de mediar é um modo de ser, uma postura do docente. (informação verbal)¹⁵⁵.

Sasson destaca a aut mediação do estudante no contexto da Experiência da Aprendizagem Mediada proposta por Feuerstein, mas entendo que ela pode ser aplicada durante a práxis pedagógica hermenêutica, pois trata-se de uma atitude a ser assumida pelo sujeito. Portanto, o docente pode incentivar o estudante nesse sentido de autonomia efetiva em relação à sua própria aprendizagem. O estudante deve ter condições de desenvolver, de forma autônoma e consciente, autorreflexões sobre a realidade que o cerca, de modo a sustentar essa mesma disposição quando estiver fora da escola, durante suas relações interpessoais em contextos sociais diversos. O pensar crítico pode, assim, transcender o espaço-tempo da sala de aula.

Desse modo, em relação à prática da mediação aplicada ao diálogo vivo, percebo duas ações que devem ocorrer de maneira concomitante e integrada. A primeira é a mediação intencionalmente orientada por parte do docente, a fim de que o estudante perceba valor de participar do diálogo vivo e, assim, interaja de forma significativa com seus colegas, manifestando suas reflexões e autorreflexões. A segunda é a promoção da aut mediação do estudante, que decorre da própria atividade do sujeito envolvido no processo. Não se trata de incentivar um mero *aprender fazendo*, mas de contribuir para que o estudante esteja atento aos seus modos de ser, pensar e agir. Essa postura de atenção deriva da decisão ética do autoquestionamento que o sujeito faz em relação à própria maneira de compreender a realidade, o que permite construir uma atitude autocrítica perante si e o outro – uma postura autorreflexiva assumida intencionalmente por meio dos encontros entre os

¹⁵⁴ A aut mediação é uma prática bastante utilizada pela área jurídica, empregada como solução ética de conflitos. Nesta tese, assumo a aut mediação vivenciada durante a experiência de aprendizagem como uma postura a ser desenvolvida pelo estudante, quando o mediador passa a ser *desnecessário*, isto é, a aut mediação surge como um movimento de autonomia do estudante em relação à mediação docente, que passa a não ser mais necessária.

¹⁵⁵ Fala do prof. David Ron Sasson na capacitação “A Experiência da Aprendizagem Mediada de Feuerstein na Educação Profissional”. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-Senai. Departamento Regional do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

sujeitos. Desenvolver a disposição para o autoencontro permite que o encontro com o outro e o diferente passe a fazer parte da própria dinâmica de compreensão de si. Como os editores da obra *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics* afirmam:

precisamos de uma forma de educação – *bildung* – que não separe o aprendizado de sua aplicação a própria pessoa (como acontece no caso da ação técnica ou administrativa e gerencial), mas estimule o desenvolvimento da pessoa pelo conhecimento, o aprendizado como forma de **autoencontro e encontro com o outro e o diferente**. (MISGELD; NICHOLSON, 1992, p. xi, tradução nossa, grifo nosso).

A participação do docente como mediador dessa experiência de aprendizagem e de autoaprendizagem também é ressaltada por Misgeld e Nicholson (1992, p. xi, tradução nossa): “Esse tipo de aprendizagem ainda requer a presença, face a face e em diálogo, com o professor exemplificando para o aluno sua presença em uma matéria como se pertencesse a ela, em vez de estar na posse do professor”. Ora, quando o estudante percebe que determinado conteúdo não está na posse do professor, e que ele, estudante, está presente nesse conteúdo, compreende-se como um dos protagonistas do diálogo vivo enquanto um processo mútuo de aprendizagem. Abre-se uma nova forma de se colocar perante o ato de conhecer e se autoconhecer, que envolve a compreensão histórica em seu sentido efetual e de seus impactos no presente e em decisões futuras.

Essa compreensão de processo estende-se ao desenvolvimento de uma postura autocrítica, não como posse de um *pensamento crítico* que o sujeito detém de forma acabada, mas, antes, como um pensar crítico que deve ser constantemente praticado como uma disposição para o agir de forma reiterada enquanto hábito (*hexis*), ou seja, uma atitude firme, no sentido assumido por Gadamer a partir da ética aristotélica. A diferença fundamental trazida pelo diálogo vivo é que não há respostas prontas e acabadas para os questionamentos e autoquestionamentos que surgem durante a dinâmica do diálogo, visto que o principal a enfatizar não é necessariamente a resposta, mas a pergunta.

O docente mediador deve, assim, aprender a perguntar para que possa mediar a experiência de aprendizagem, de modo que os estudantes também se sintam confiantes nesse processo de questionamento e autoquestionamento. “**Aprender a perguntar** marca, assim, o primeiro movimento do compreender” (FLICKINGER, 2010, p. 74, grifo nosso). Flickinger resalta a relevância da pergunta para a

hermenêutica filosófica e faz referência a Sócrates e sua maiêutica: “aquele que é capaz de perguntar, levando os parceiros a entrar no diálogo [...] A pergunta assim compreendida abre a porta ao horizonte alheio, arrastando consigo o sujeito que a faz” (FLICKINGER, 2010, p. 74).

O docente deve assumir para si essa posição de um questionador, que leva os estudantes para dentro do diálogo, uma posição que não é estática nem individualista, pois ele mesmo passa a autoimplicar-se na dinâmica do jogo dialógico. Na práxis do diálogo ambientada em uma sala de aula concebida como “sala de espelhos”, os interlocutores expõem-se e refletem-se ao refletir sobre a pergunta do outro, de modo que, muitas vezes, o **sujeito se percebe na resposta** que o outro deu à sua pergunta. 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).

Assim, em vez de perguntar o que já se sabe – postura criticada por Gadamer, que ocorre em diálogos pedagógicos –, deve-se deixar a pergunta em aberto¹⁵⁶. Nesse sentido, é interessante observar que Gadamer apresenta como um dos exemplos para a incapacidade para o diálogo, exatamente, a pergunta que é feita por docentes em diálogos pedagógicos. De fato, é muito significativa a importância que Gadamer concede ao papel da pergunta quando aborda a questão pedagógica, como sendo uma atitude contrária à compreensão hermenêutica¹⁵⁷. Não se deve, pois,

¹⁵⁶ Como Gadamer alerta: “A interpretação não é tampouco, para nós, um **comportamento pedagógico**, mas a realização da própria compreensão, que não se cumpre primeiramente só para aqueles em cujo benefício se interpreta, mas também para o próprio intérprete e somente no caráter expresso da interpretação linguística. Graças à sua linguisticidade, toda interpretação contém também uma possível referência a outros. **Não existe falar que não envolva simultaneamente o que fala e o seu interlocutor**. E isso vale também para o processo hermenêutico” (GADAMER, 1999, p. 579, grifo nosso).

¹⁵⁷ Parece que a principal preocupação de Gadamer em relação ao “comportamento pedagógico” está direcionada à um tipo de pergunta, que seria a pergunta pedagógica, aquela que o docente faz quando já espera uma resposta que ele pretende ouvir, apenas para confirmar o que já sabe. A pergunta pedagógica elaborada desse modo tem uma força retórica que faz parecer que os sujeitos estão envolvidos em um diálogo vivo autêntico, quando estão participando, na verdade, de uma conversa vazia de sentido. Gadamer preocupa-se com o momento da aplicação hermenêutica, de modo que não se trata de “uma adaptação consciente a uma situação pedagógica”, mas da “concreção do próprio sentido” (GADAMER, 1999, p. 579). Aproveito para reiterar a proposta desta tese, que não pretende apresentar uma “adaptação consciente” de aspectos da hermenêutica filosófica para “uma situação pedagógica”, mas assumir a dimensão de uma pedagogia hermenêutica por meio da efetivação do diálogo vivo, enquanto aplicação possível da “concreção do próprio sentido” do ato de compreender e interpretar em uma dimensão ontológica, epistemológica e ética em sala de aula.

buscar em sala de aula uma atitude técnica do diálogo: “A tarefa da hermenêutica filosófica é sempre um novo encontro do ser-no-mundo com ele mesmo, que tem implicação com a sabedoria teórica e prática, que não é fruto de um saber técnico” (NEUBAUER, 2015, p. 142).

Por isso, é vital para o docente mediador, que pretenda trabalhar com a práxis intencional orientada ao diálogo vivo, compreender o seu papel como mediador da experiência de aprendizagem entre sujeitos e promover perguntas que preservem a alteridade, isto é, o outro em sua diferença, como destaca Flickinger (2010). Devemos nos envolver no diálogo e, para assumir essa atitude, Flickinger refere-se à estrutura do jogo:

Eis o porquê Gadamer encontrar no jogo o modelo exemplar para entender o modo estrutural desse ser do diálogo. O jogo, segundo ele, seria condicionado por uma estrutura de características comparáveis àquelas da experiência ontológica do compreender. (FLICKINGER, 2010, p. 74).

O jogo teria essa força de implicação e autoimplicação dos sujeitos. Assim, observa-se uma interdependência íntima entre:

[...] o jogo, ele mesmo, os jogadores, dos quais depende, porque, com sua atividade, condicionam o vir a ser do jogo. Sem jogadores, não há jogo. Este só acontece, processa-se, vive, porque os jogadores “re-agem” ou “correspondem” uns aos outros [...] “Joga-se o jogo”, como diz Gadamer, e, penso eu, do mesmo modo que se poderia dizer do diálogo, que “se dialoga”. (FLICKINGER, 2010, p. 74-75).

A possibilidade da aplicação social do vínculo que se estabelece entre o pensar e o agir permite que o educando se coloque em causa, isto é, perceba a necessidade de promover autorreflexões tendo em vista deliberações e decisões éticas relativas a circunstâncias que envolvem sua ação, perante o outro e a sociedade. Ao se colocar em situação por meio da dinâmica do jogo de perguntas e respostas do diálogo vivo, educador e educandos passam a se autoquestionar. O âmago dessa experiência “é o próprio ser do jogar, portanto, participar e colocar-se em xeque. Nessa dimensão, reconhecemos, na experiência no horizonte da facticidade, nossos próprios limites” (NEUBAUER, 2015, p. 142).

Desse modo, o *resultado* do diálogo vivo é a própria experiência do processo. Não há um objetivo final a ser alcançado, um resultado estabelecido e estruturado de acordo com métricas e critérios de avaliação e desempenho. A incerteza produtiva é vivenciada durante o diálogo vivo, no sentido da negatividade da experiência hermenêutica, o que provoca desequilíbrios constantes vivenciados pelos

interlocutores. Os horizontes de compreensão são ilimitados e abertos a experiências irrepetíveis, permitindo novas possibilidades de interpretação, deliberação e decisão acerca da realidade que está em constante processo de transformação. Essa experiência vivencial significativa permite que o estudante reavalie suas formas de pensar e de agir, pois percebe que não há soluções prontas e definitivas diante da diversidade da realidade, mas uma constante busca de novas formas de compreender, interpretar e agir em um mundo em constante mudança.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS

Durante o percurso desta tese, procurei sustentar a possibilidade de educandos e educadores desenvolverem o pensar crítico a partir do processo de compreensão de si e do outro, por meio do jogo dialógico de perguntas e respostas, a fim de que possam reavaliar, de forma eticamente sustentada, seus modos de ser, pensar e agir. Por isso, em diversas passagens desta tese, enfatizei que os sujeitos deveriam estar dispostos a assumir uma atitude ética firme e corajosa de abertura à experiência de escutar e compreender o outro. Como explicitarei, essa ação de deslocamento ao outro promovida pela intenção de compreender a alteridade, permite a autocompreensão do próprio sujeito que promove esse movimento, pois **compreender o outro implica um movimento de autocompreensão**.

Em sala de aula, esse processo se releva pelo jogo do vaivém de perguntas e respostas estabelecido pelo diálogo vivo, permitindo que o docente se coloque à disposição de responder o outro (estudantes). A prática reiterada dessa experiência de aprendizagem, que considero como hermenêutica, serve como um espelhamento para o estudante, de modo que ele também pode desenvolver essa disposição de responder o outro (seus colegas e o próprio docente) porque está autoimplicado no jogo dialógico, estabelecendo-se, assim, a dinâmica do diálogo vivo entre os interlocutores. Entendo esse processo como uma experiência vivencial significativa, pois os sujeitos percebem a irremediável dimensão finita, limitada e histórica que afeta a todos, de modo que não faz sentido sustentar posições dogmáticas imutáveis, pensamentos fixos e modos de ser, pensar e agir que não possam ser revistos e reformulados.

Ao analisar a essência da experiência hermenêutica, Gadamer (1999, p. 527) diz: “Experiência é, pois, experiência da finitude humana”. Como todos nós estamos *imersos*, por assim dizer, em processos finitos, limitados e históricos do ponto de vista existencial, nossas compreensões sobre a realidade estão em constante movimento histórico de mudança e reformulação. Sustentei que essa compreensão da realidade e de autocompreensão seria a experiência do próprio pensar crítico como um processo inacabado que, em vez de ser pautado por objetivos fixos ou resultados a serem alcançados, deveria ser reiteradamente renovado em sala de aula, por meio do diálogo vivo. Uma dinâmica efetivamente prática de reflexão e autorreflexão, no

contexto que nomeei como “sala de espelhos”, a partir de metáfora de Schön (1983, 2000).

As análises apresentadas nesta tese partiram de minha experiência com os estudantes durante os Estágios Supervisionados em Filosofia e tiveram como fundamento os estudos acerca da hermenêutica filosófica de Gadamer e a pedagogia hermenêutica de Flickinger, o que me permitiu compreender os questionamentos fundamentais desta tese. Compreendi o que significa pensar criticamente e como é possível desenvolver o pensar crítico em sala de aula. Além disso, compreendi como o desenvolvimento do pensar crítico pode contribuir para deliberações e decisões éticas por parte dos sujeitos. Para chegar até aqui, refleti sobre as principais estratégias dialógicas empregadas em sala de aula e os motivos pelos quais assumi o pensar crítico, em vez do *pensamento crítico*, expondo as tendências atuais e as teorias que orientam o seu desenvolvimento em sala de aula.

Explorei as possibilidades do desenvolvimento do pensar crítico por meio do diálogo vivo, tendo por base diversas passagens de minha experiência docente, apresentando relatos de estudantes e meus, acompanhados de reflexões sobre aspectos fundamentais da hermenêutica filosófica, da pedagogia hermenêutica e de elementos da teoria de Donald Schön, especificamente, a concepção da sala de aula como “sala de espelhos”.

Passei a considerar, em seguida, as incapacidades para o diálogo vivo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do pensar crítico, apresentando as objeções de estudos recentes da psicologia cognitiva no que diz respeito à possibilidade de desenvolver o *pensamento crítico*. Nessa linha de análise, explorei as incapacidades para o diálogo, segundo a hermenêutica filosófica, e refleti sobre como o pensamento ideológico pode se tornar um obstáculo para o diálogo, considerando o pensar crítico como possibilidade para superar essa dificuldade.

Ressaltei, ainda, um dos principais aspectos desta tese, que trata de como seria possível desenvolver uma disposição ética para a práxis do diálogo vivo, a partir da apropriação e do vínculo proposto pela hermenêutica filosófica de dois conceitos da ética aristotélica: sabedoria prática (*phronesis*) e hábito (*hexis*) como atitude firme.

Com base nesta investigação de caráter hermenêutico filosófico, consegui propor linhas de atuação docente, tendo em vista um processo de mediação e autmediação, no sentido de construir uma práxis pedagógica intencionalmente orientada, apresentando: a) as premissas que podem orientar o docente em seu papel

como mediador; b) a escolha de conteúdos e temas dialógicos; c) os princípios da pergunta e da resposta que podem ser trabalhados em sala de aula; d) as atitudes que devem ser observadas pelo mediador durante o diálogo vivo; e) os aspectos que devem ser levados em consideração durante a mediação da práxis do diálogo vivo.

Desse modo, concluí os três momentos investigativos desta tese que estiveram pautados pelo círculo hermenêutico, no sentido assumido pela hermenêutica filosófica, enquanto modo de compreensão e interpretação. A partir dessa trajetória, considero que o desenvolvimento do pensar crítico por meio do diálogo vivo pode ser compreendido como uma práxis que está a caminho de uma pedagogia hermenêutica.

Como desdobramentos desta tese, sugiro duas possibilidades. A primeira diz respeito à aplicação da práxis da experiência hermenêutica do diálogo vivo em outras disciplinas, além da própria Filosofia, e em outros níveis e modalidades de ensino: uma pedagogia hermenêutica aplicada. Nesse sentido, Hermann observa que a experiência hermenêutica da compreensão pode ser “transposta para o ensino em geral e para a ação pedagógica” (HERMANN, 2002, p. 85). A autora ressalta a importância da autoexperiência compreensiva estabelecida por Gadamer em sua práxis hermenêutica¹⁵⁸ e continua: “a ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica que, na compreensão de algo ou alguém, produz-se uma autocrítica” (HERMANN, 2002, p. 85). A abrangência da aplicação da práxis hermenêutica permite que:

conceitos como o de emancipação, tão caro à tradição educativa, não se tornem “pobres abstrações”, é preciso mostrar a profundidade com que os **preconceitos atuam na estruturação de nossa compreensão** e o quanto uma mera conscientização não pode superar a força com que agem sobre nós. (HERMANN, 2002, p. 85-86, grifo nosso).

Percebe-se, assim, a importância e a necessidade de contribuir para que educandos gerem atitudes autocríticas, pois quem passa pela experiência hermenêutica da compreensão

¹⁵⁸ Hermann faz referência à seguinte citação de Gadamer (1992, p. 389): “O que eu ensinava era sobretudo a práxis hermenêutica. Esta é antes de tudo uma prática, a arte de compreender e tornar compreensível. É a alma de todo o ensino de filosofia” (HERMANN, 2002, p. 85). A autora cita a versão em espanhol de *Verdade e método II*, especificamente o Anexo “Autoapresentación”. Na versão em língua portuguesa da mesma obra, esta citação está na página 563. Aproveito para incluir uma importante parte desta citação trazida por Hermann em relação à práxis educacional de Gadamer. Após Gadamer falar sobre a necessidade de uma práxis hermenêutica em sala de aula, ele diz: “É preciso exercitar sobretudo o ouvido, a sensibilidade para as predeterminações presentes nos conceitos, **as concepções prévias e as significações prévias**” (GADAMER, 2002e, p. 563, grifo nosso).

[...] não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põe em jogo seus **próprios preconceitos**. E isso só pode ocorrer no espaço do diálogo, gerando uma atitude de **autocrítica**. (HERMANN, 2002, p. 85-86, grifo nosso).

Entretanto, para que os educadores tenham condições de contribuir com essa práxis hermenêutica em sala de aula, eles devem experienciá-la durante seu processo formativo. Desse modo, aponto, de forma bastante objetiva, a segunda oportunidade de desdobramento desta tese. Entendo que seja fundamental incluir o pensar crítico como um componente curricular prático e transversal nos cursos de licenciaturas, já que estamos tratando da ação pedagógica efetivamente concretizada em sala de aula.

Antes de concluir, destaco que, na dinâmica do jogo dialógico, os sujeitos são convocados a participar de um processo de busca pelo não dito, por meio do questionamento e do autoquestionamento: “Tudo que é dito não tem sua verdade simplesmente em si mesmo, mas remete amplamente ao que não é dito. Todo enunciado é motivado, isto é, a tudo que é dito podemos perguntar com razão: ‘Por que dizes isto?’” (GADAMER, 2002b, p. 181). Nessa busca pelo que não é dito quando se diz algo, educador e educandos envolvem-se em um processo de compreensão mútua, mediado pela experiência hermenêutica do diálogo vivo.

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 quer dizer. Compreender não é, pois, um domínio do oposto, do outro e em geral do mundo objetificado. (ROHDEN, 2000, p. 173).

Partindo, então, da perspectiva de que “só compreendemos algo porque estamos na linguagem, e a linguagem já é compreensão e diálogo; nesse sentido, temos uma capacidade natural para a compreensão” (ALMEIDA, 2002, p. 210), não há incapacidade para o diálogo como algo determinante, pois para a hermenêutica filosófica “qualquer incapacidade para dialogar é circunstancial” (ALMEIDA, 2002, p. 210). Acredito, assim, que para que possamos contribuir com a formação de pensadores críticos nas escolas, nas universidades e no espaço público de convívio social, devemos dar atenção à prática do diálogo vivo como uma experiência que pode nos mover a novas formas de compreender a nós mesmos e o outro. Enfim, uma possibilidade de reavaliar nossas formas de pensar, ser e agir em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *R. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33577/36315/39387>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- ALMEIDA, C. L. S. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro em Hegel*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H-G.; ROHDEN, L. (Orgs.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2005. p. 68-100.
- ANGIONI, L. *Phronesis e virtude do caráter em Aristóteles: comentários a Ética a Nicômaco VI. Dissertatio*, Pelotas, v. 34, p. 303-345, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/8706/5749>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- ARAUJO, A. M. *A atualidade do acontecer: o projeto dialógico de mediação histórica na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- 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.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Produção do conhecimento via estratégias formativas: integração entre a formação inicial e continuada de professores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: ALB, 2005. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo->

morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem13/mariaazevedo.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BATISTA, G. S. Hermenêutica, práxis e solidariedade. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 14, n. 1 Especial, p. 161-176, 26 out. 2012. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20120018>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BELLIZZI, K. M. Cognitive biases and brain biology help explain why facts don't change minds. *In: THE CONVERSATION*. [S. l.], 11 ago, 2022. Disponível em: <https://theconversation.com/cognitive-biases-and-brain-biology-help-explain-why-facts-dont-change-minds-186530>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BESTETTI, M. L. T. Ambiência: espaço físico e comportamento. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 601-610, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbgg/v17n3/1809-9823-rbgg-17-03-00601.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*: edição 3, seção 1, Brasília, DF, p. 19, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Matriz de referência ENEM. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRESOLIN, K. Gadamer e a reabilitação dos preconceitos. *Intuitio*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 63-81, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/3671>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRESSANE, R. Pequeno grande homem. *In: RONALDO Bressane*. [S. l.], 30 mar. 2009. Disponível em: <https://ronaldobressane.com/2009/03/30/pequeno-grande-homem/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CEOLIN, S. *et al.* Bases teóricas de pensamento crítico na enfermagem ibero-americana: revisão integrativa da literatura. *Texto Contexto - Enferm.*, Florianópolis, v. 26, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e3830016.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COHN, G. Prefácio à quinta edição. In: WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2009. v. 1. p. xvii-xxx.

COLLINGWOOD, R. G. Pergunta e resposta. Trad. Adriano Picoli e Evandro O. Brito. *Peri*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 235-245, 2018. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/peri/article/view/1209>. Acesso em: 17 dez. 2022.

COPI, I. *Introdução à lógica*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CORETH, E. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU, Ed. da USP, 1973.

CRUZ, N. O. *A ética como fundamento ontológico da compreensão em Gadamer*. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/DACATC>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CRUZ, R. J. B. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. *Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 10, n. 112, p. 43-50, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10309>. Acesso em: 14 dez. 2022.

DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

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.

DEFFACCI, F. A. Karl Mannheim leitor de Karl Marx: aspectos epistemológicos e políticos da sociologia do conhecimento. *Pensamento Plural*, Pelotas, v. 11, p. 147-163, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/11/07.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: UNESP; Boitempo, 1997.

FAVERO, A. A.; TAUCHEN, G. Didática, hermenêutica e pluralidade em educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 102-109, jan./abr. 2012. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9160>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FERREIRA, A. M. R. G. *Uma análise hermenêutica acerca do preconceito e do diálogo na educação*. 2020. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52525/52525.PDF>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

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

FLICKINGER, H-G. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, L. S. A; FLICKINGER, H-G.; ROHDEN, L. (Orgs.). *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 27-52.

FLICKINGER, H-G. *Gadamer e a educação*. São Paulo: Autêntica, 2014.

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. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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

FREIRE, P.; SHÖR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A. L. S. Donald Schön e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.). *20 anos sem Donal Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 94-110.

FONTANIVE, M.; MULLER, L.; DALBOSCO, C. A. Experiência formativa como efeito constitutivo para a educação. *Fermentario*, Montevideu, v. 1, n. 11, p. 117-129, 2017. Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/issue/view/16>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GADAMER, H-G. A ideia da filosofia prática. *In: GADAMER, H-G. Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 254-263. Originalmente publicado em 1983.

GADAMER, H-G. A incapacidade para o diálogo. *In: GADAMER, H-G. Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 242-252. Originalmente publicado em 1972.

GADAMER, H-G. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1983.

GADAMER, H-G. Cidadão de dois mundos. *In: GADAMER, H-G. Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 241-253. Originalmente publicado em 1985.

GADAMER, H-G. Heidegger em retrospectiva. *In: GADAMER, H-G. Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis: Vozes, 2012c. 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. Homem e linguagem. *In: GADAMER, H-G. Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 173-182. Originalmente publicado em 1966.

GADAMER, H-G. La educación es educarse. *Revista Santander*, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 90-99, 2011. Disponível em: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/8847>. Acesso em: 16 dez. 2022.

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.

GADAMER, H-G. Réplica à hermenêutica e crítica da ideologia. *In: GADAMER, H-G. Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002c. p. 292-321. Originalmente publicado em 1971.

GADAMER, H-G. Retórica, hermenêutica e crítica da ideologia: comentários metacríticos na *Verdade e método I*. *In: GADAMER, H-G. Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002d. p. 292-321. Originalmente publicado em 1957.

GADAMER, H-G. *Verdad y método II*. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1992.

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, 2002e.

GINEV, D. Science teaching as educational interrogation of scientific research. *Educational Philosophy and Theory*, [S. l.], v. 45, n. 5, p. 584-597, 2013.

GOERGEN, P. Prefácio. In: FLICKINGER, H-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. ix-xxii.

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

GUZZO, G. B.; LIMA, V. M. R. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, 4, p. 334-343, out./dez., 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.224.11/60746614>. Acesso em: 15 dez. 2022.

Haidt, J. *A mente moralista: por que pessoas boas se separam por causa da política e da religião?* Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, [S. l.], v. 108, n. 4, p. 814-834, 2001.

HALLINEN, J. STEM. In: *ENCYCLOPEDIA Britannica*. [S. l.], 10 jun. 2021, <https://www.britannica.com/topic/STEM-education>. Acesso em: 17 dez. 2022.

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

HERMANN, N. *Ética e educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ITATIAIA. Sobre ética, texto de Mário Sérgio Cortella. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/noticia/sobre-etica-texto-de-mario-sergio-cortella>. Acesso em: 13 jan. 2023.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KAPPES, A. *et al.* Confirmation bias in the utilization of others' opinion strength. *Nature Neuroscience*, [S. l.], v. 23, p. 130-137, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41593-019-0549-2>. Acesso em: 16 dez. 2022.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 14 dez. 2022.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro*, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2022.

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

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

LINCK, I. M. D; CAMARGO, M. A. S; NEUBAUER, V. S. Historicidade como pressuposto fundamental para pensar a “compreensão” nas trilhas da hermenêutica filosófica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 285-303, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/23371>. Acesso em: 14 dez. 2022.

LOPES, M. S. S. *A solidariedade como práxis hermenêutica em Gadamer*. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2387997. Acesso em: 16 dez. 2022.

LÖWY, M. Sobre o conceito de “afinidade eletiva” em Max Weber. *Plural*, São Paulo, v.17.2, p.129-142, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74543/78152>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MACHADO, R. *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

MAN ON WIRE. Direção: James Marsh. [S. l.]: Magnolia Pictures, 2008. 1 vídeo (1h 34 min). Publicado pelo canal Discover History. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JWHZLRmu1ts>. Acesso em: 14 jan. 2023.

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.

MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZUCATO, T. Ideologia e utopia em Karl Mannheim. *Sem Aspas*, Araraquara, v. 2, n. 1, 2, p. 187-195, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/6934/4994>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MAZUCATO, T. P. S.; ANTÔNIO, G. H. B. Ideologias, utopias e cultura política – elementos para a compreensão da disputa ideológica no Brasil em tempos de Coronavírus. *Simbiótica*, Vitória, edição especial, v. 7, n. 1, p. 107-126, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/30985/20727>. 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.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/12188/1/Tese%20-%20Rebeca%20Furtado%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MENDES, F. R. *A nova sala de aula*. Porto Alegre: Autonomia, 2012.

MILLS, W.; GERTH, H. H. O homem e sua obra. In: WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982. p. 15-93.

MISGELD, D.; NICHOLSON, G. *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics*. Albany: State University of New York Press, 1992.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 55, 2021.

Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 5 nov. 2022.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

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.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, F. A. Reflexões críticas sobre *Weltanschauung*: uma análise do processo de formação e compartilhamento de cosmovisões numa perspectiva teo-referente. *Fides Reformata*, São Paulo, XIII, n. 1, p. 31-52, 2008. Disponível em:

https://cpaj.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/2-Uma-analise-do-processo-de-forma%C3%A7%C3%A3o-e-compartilhamento-de-cosmovis%C3%B5es-numa-perspectiva-teo-referente-Fabiano-de-Almeida-Oliveira.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

PAVIANI, J. A pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (Orgs.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans Georg-Flickinger*. Caxias do Sul: Editora Universidade de Caxias do Sul, 2014. p. 106-123.

PAVIANI, J. *Ética da formação*. Caxias do Sul: Educs, 2016. *E-book*.

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.

PIZZARO, D. A.; BLOOM, P. The intelligence of the moral intuitions: comment on Haidt. *Psychological Review*, [S. l.], v. 110, n. 1, p. 193-196, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247411031_The_intelligence_of_the_moral_intuitions_A_reply_to_Haidt_2001. Acesso em: 13 jan. 2023.

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_hermenêutico_em_verdade_e_metodo.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

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: Acesso em: 15 set. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. *Matrizes de referência para o ano letivo 2022*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202202/18164129-matrizes-de-referencia-2022-2.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ROHDEN, L. A virtude da solidariedade na hermenêutica enquanto um jogo de *fusão de horizontes*. *ethic@*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 135-148, maio, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2020v19n1p135/43333>. Acesso em: 17 dez. 2022.

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

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

ROHDEN, L. Hermenêutica filosófica: entre Heidegger e Gadamer!. *Nat. hum.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 14-36, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302012000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2022.

ROHDEN, L. O “círculo hermenêutico” como estrutura, o “enquanto” da hermenêutica filosófica. *Veritas*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 109-131, 1999. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/35184>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ROZEK, M. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 115-120, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11221/8747>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SALETAN, W. Why won't they listen? *In*: NEW York Times. New York, 2012. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2012/03/25/books/review/the-righteous-mind-by-jonathan-haidt.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SANTOS, M. “Na era de Fake News, crianças devem ser educadas para ter pensamento crítico”, afirma Malala Yousafzai. *In*: YAHOO. [S. l.], 18 jul. 2020. Disponível em: <https://br.financas.yahoo.com/noticias/na-era-de-fake-news-criancas-devem-ser-educadas-malala-yousafzai-192540016.html>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SARDI, S. A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças. *Educação*, Santa Maria, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4453/2631>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SARDI, S. A. Partilhando a admiração. *In*: KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Orgs.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. v. 4. p. 381-401.

SARDI, S. Viver e pensar. *In*: QUEIROZ, I. et al. (Orgs.). *Filosofia e ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 167-189.

SCHILLER, F. *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Trad., introd., coment. e glos. Teresa Rodrigues Cadete. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 1994.

SCHMIED-KOWARZIK, W. Filosofia prática e pedagogia. *In*: DALBOSCO, C. A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 60-83.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, J. O. A produção de ideologias políticas segundo Max Weber. *Ciências Sociais em Perspectiva*, [S. l.], v. 5, n. 8, p.71 - 84, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/1431>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SILVA, M. L. P. Da fusão de horizontes ao conflito das interpretações: a hermenêutica entre Gadamer e Ricoeur. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, v. 1, n. 1, p. 127-153, 1992. Disponível em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/14681>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SILVA, M. L. P. Fusão de horizontes. *In*: E-DICIONÁRIO de termos literários. Lisboa, 2009a. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/fusao-de-horizontes/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SILVA, M. L. P. Preconceitos. *In: E-DICIONÁRIO de termos literários*. Lisboa, 2009b. Disponível em: <https://edtl.fcs.unl.pt/encyclopedia/preconceito/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SILVA, M. L. P. Problemas da hermenêutica prática. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, n. 8, p. 313-335, 1995. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/dfci/public_/publicacoes/problemas_da_hemeneutica_pratica. Acesso em: 18 dez. 2022.

SILVA, M. L. P. Retórica e apropriação na hermenêutica de Gadamer. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, v. 3, n. 5, p. 93-119, 1994. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/dfci/public_/publicacoes/retorica_e_apropriacao. Acesso em: 13 jan. 2023.

SOUSA, R. S.; GALLIAZI, M. C. Traços da hermenêutica filosófica na educação em ciências: possibilidades à educação química. *Alexandria*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 279-304, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2017v10n2p279>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, A. C. F. Notas sobre a disposição de caráter na *Ética a Nicômaco* de Aristóteles. *Sofia*, Vitória, v. 6, n. 1, p. 93-110, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/sofia/article/view/16101>. Acesso em: 17 dez. 2022.

STEM Brasil. *Quem somos*. Curitiba: Educando, [2022]. Disponível em: <https://stembrasil.org/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

STOPPINO, M. Ideologia. *In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política*. 11. ed. Trad. Carmen C. Varriale et al.; Coord. trad. João Ferreira. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. vol. I. p. 584-597.

TESTA, E. A phronesis como forma de hermenêutica. *Griot*, Amargosa, v. 21, n. 2, p. 148-160, jun. 2021. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/2289/1336>. Acesso em: 18 dez. 2022.

VALLE, A. B. Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 263-277, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15563/11739>. Acesso em: 18 dez. 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIRTH, L. Prefácio. *In: MANNHEIM, K. Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 8-21.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WILLINGHAM, D. Critical thinking: why is it so hard to teach. *American Educator*, [S. l.], v. 31, p. 8-19, 2007.

WILLINGHAM, D. *How to teach critical thinking*. South Wales: NSW Department of Education State of New South Wales, 2019. Occasional Papers Series. Disponível em: <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/How-to-teach-critical-thinking-Willingham.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

WILLINGHAM, D. *The reading mind: a cognitive approach to understanding how the mind reads*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2017.

YOUNG, F. Bando de cafonas. In: VEJA. São Paulo, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/noblat/bando-de-cafonas/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

ZAMBAM, R. E.; CALLONI, H. A educação nas trilhas da hermenêutica filosófica. *Revista pedagógica*, Chapecó, v. 22, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4748>. Acesso em: 18 dez. 2022.

ZANOTTO, M. A. C.; DE ROSE, T. M. S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45-54, jan./jun., 2003.

ZATTI, V.; PAGOTTO-EUZEPIO, M. S. *Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade*. São Paulo: FEUSP, 2022.

ŽIŽEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ZUCKERT, C. Hermeneutics in practice: Gadamer on ancient philosophy. In: DOSTAL, R. J. (Ed.). *The Cambridge Companion to Gadamer*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 201-224.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br