

Res., Soc. Dev. 2019; 8(11):e508111434  
ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1434>

**Hermenêutica, ensino de humanidades e atuação docente**  
**Hermeneutics, teaching of humanities and teaching activities**  
**Hermenéutica, enseñanza de humanidades y actividades de enseñanza**

Recebido: 22/07/2019 | Revisado: 04/08/2019 | Aceito: 26/08/2019 | Publicado: 26/08/2019

**Paulo César Ausani**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3699-4997>

Universidade Franciscana, Brasil.

E-mail: [advogado.paulo.ausani@gmail.com](mailto:advogado.paulo.ausani@gmail.com)

**Marcos Alexandre Alves**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5271-0624>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [maralexalves@gmail.com](mailto:maralexalves@gmail.com)

### **Resumo**

Este artigo analisa, a partir da abordagem hermenêutica, a prática e a atuação docente, como estímulo para o pensamento crítico-reflexivo voltado ao processo de ensino-aprendizagem e o mundo da vida do estudante. Inicialmente, apresenta-se as contribuições de Schleiermacher, que estabeleceu as bases para a fundamentação da hermenêutica como metodologia universal e aplicável à todas as áreas do conhecimento; e de Dilthey que procurou dar um novo sentido metodológico a hermenêutica, voltada mais para a promoção e o desenvolvimento de pesquisas na área das humanidades. Na sequência, expõe-se o pensamento de Gadamer que propôs uma hermenêutica da experiência dialógica e mostra-se o potencial do diálogo hermenêutico na prática e atuação docente. Nesta perspectiva, sustenta-se que o diálogo, na perspectiva da hermenêutica filosófica, na área das humanidades, estimula a autonomia, o pensamento crítico-reflexivo e a atuação responsável dos estudantes. Enfim, a intenção do estudo é mostrar o potencial filosófico/pedagógico do diálogo (pergunta/resposta) que se realiza e abre novas possibilidades de ensino, aprendizagem e compreensão ética do outro.

**Palavras-chave:** diálogo hermenêutico, ensino-aprendizagem, prática docente.

### **Abstract**

This article analyse, from the hermeneutic approach, the practice and the teaching performance, as a stimulus for the critical-reflexive thought focused on the teaching-learning

process and the world of the student's life. Initially, we present the contributions of Schleiermacher, who established the basis for the foundation of hermeneutics as a universal methodology and applicable to all areas of knowledge; and Dilthey who sought to give a new methodological meaning to hermeneutics, which is more directed towards the promotion and development of humanities research. In the sequence, it is exposed the Gadamer thought that proposed a hermeneutic of the dialogical experience and shows the potential of the hermeneutic dialogue in the practice and teaching action. In this perspective, it is argued that dialogue, in the perspective of philosophical hermeneutics, in the humanities area, stimulates autonomy, critical-reflexive thinking and responsible student performance. Finally, the intention of the study is to show the philosophical / pedagogical potential of the dialogue (question / answer) that is realized and opens new possibilities of teaching, learning and ethical understanding of the other.

**Keywords:** hermeneutic dialogue, teaching-learning, teaching practice.

### **Resumen**

Este artículo analiza, desde el enfoque hermenéutico, la práctica y el rendimiento de la enseñanza, como un estímulo para el pensamiento crítico-reflexivo centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el mundo de la vida del estudiante. Inicialmente, presentamos las contribuciones de Schleiermacher, quien estableció las bases para la fundación de la hermenéutica como una metodología universal y aplicable a todas las áreas del conocimiento; y Dilthey, que buscó dar un nuevo significado metodológico a la hermenéutica, que está más orientada hacia la promoción y el desarrollo de la investigación en humanidades. En la secuencia, se expone el pensamiento de Gadamer que propuso una hermenéutica de la experiencia dialógica y muestra el potencial del diálogo hermenéutico en la práctica y la acción docente. En esta perspectiva, se argumenta que el diálogo, en la perspectiva de la hermenéutica filosófica, en el área de humanidades, estimula la autonomía, el pensamiento crítico-reflexivo y el desempeño responsable de los estudiantes. Finalmente, la intención del estudio es mostrar el potencial filosófico / pedagógico del diálogo (pregunta / respuesta) que se realiza y abre nuevas posibilidades de enseñanza, aprendizaje y comprensión ética del otro.

**Palabras clave:** diálogo hermenéutico, enseñanza-aprendizaje, práctica docente.

### **Introdução**

A compreensão de qualquer informação necessariamente envolve interpretação. Neste sentido, pode-se atestar que antes mesmo da fala ser criada, nossos ancestrais, os homens das

cavernas, já se comunicavam através da linguagem visual através de desenhos rupestres. Os povos pré-históricos, esculpam e desenhavam pictogramas, baseados em representações simplificadas dos objetivos da sua realidade. Eram informações do seu tempo contidas nas pinturas, ultrapassando a própria barreira linguística (Parellada, 2009). De tal modo, por meio destas ilustrações, eles interagiam e demonstravam aos seus iguais como pensavam, e estes interpretavam aquelas informações, possibilitando a compreensão e comunicação entre os membros daquela sociedade inculta.

Deste modo, se pode admitir que desde os primórdios da espécie humana até os dias atuais, a compreensão de informações e conhecimentos adquiridos ao longo da história (e pré-história) foi possível invariavelmente pela interpretação destas linguagens, ou seja, a comunicação se deu por um processo hermenêutico. Conforme asseverou Ian Hodder em sua obra *Reading the Past*<sup>1</sup> sustentando que a cultura material se comporta na compreensão do comportamento humano carregada de símbolos e significados e, para compreender tudo que gira em torno e se relaciona com esses significados a “hermenêutica envolve compreender o mundo não como um sistema físico, mas como o objeto de pensamento e ação humanas” (HODDER, 1999, p. 150).

Segundo Heidegger (1997, p. 172), hermenêutica deriva do grego *hermeneuein*, que remete ao deus Hermes, o mensageiro dos deuses, responsável pela tradução das mensagens das divindades para a língua dos homens, com a função de transmutação de tudo aquilo que a compreensão humana não alcançava em algo que esta conseguisse compreender.

Até a Idade Média, a hermenêutica era entendida como uma arte e técnica de interpretação correta de textos, mas conheceu grandes aperfeiçoamentos na tradição judaico-cristã, com a tradução e a exegese dos textos bíblicos redigidos em aramaico, hebreu e grego. Consoante Grondin (2012, p. 12) “a hermenêutica desempenhava, então, uma função auxiliar, no sentido que vinha secundar uma prática de interpretação, que tinha necessidade, sobretudo, de um socorro hermenêutico” para confrontar trechos dúbios ou escandalizantes.

Entretanto, o termo “hermenêutica” somente teve sua origem no século XVII, quando foi inventado pelo teólogo Johann Conrad Dannhauer “para nomear o que se chamava antes dele de *Auslegungslehre* (*Auslegekunst*) ou a arte da interpretação” (Grondin, 2012, p. 17), sendo compreendida como uma disciplina acessória e uma estrutura metodológica na arte de interpretar textos sacros. Também foi empregada neste período e no século XVIII em outros

---

<sup>1</sup> Em uma tradução livre: “Lendo o passado”, obra do arqueólogo inglês Ian Hodder, (Bristol, 23 de novembro de 1942), considerado o principal precursor da teoria pós-processual em Arqueologia. Atualmente é professor da Universidade de Stanford e coordenador das escavações no sítio de Catalhüyük, na Inglaterra.

campos do saber humano, como o Direito e a filologia, sempre com um papel auxiliar, como um conjunto de regras e métodos para interpretação de textos.

Neste contexto interpretativo, o objetivo do estudo é analisar a prática e a atuação docente como um diálogo hermenêutico que incentiva e proporciona um pensamento crítico-reflexivo no processo de ensino-aprendizagem e para o mundo da vida do aluno. Para tanto, o trabalho foi estruturado, primeiramente, com a apresentação da hermenêutica filosófica por meio das contribuições de destacados filósofos como: Schleiermacher, Dilthey e Gadamer.

Assim, o tópico inicial “Da hermenêutica como metodologia geral à metodologia para as Humanidades” procura descrever, de forma sintética, o relevante trabalho do filósofo alemão Friedrich Schleiermacher, que ao final do século XIX propôs a hermenêutica como arte universal da compreensão de expressões linguísticas a partir da divisão entre interpretação gramatical e psicológica, defendendo a possibilidade de reconstrução pelo intérprete de textos, a partir dos métodos divinatório e comparativo e, denominando “círculo hermenêutico” as estruturas que viabilizariam esta dupla interpretação. Para Schleiermacher a hermenêutica demanda do intérprete talento para a linguagem e para compreensão das pessoas. E finalizando esse capítulo, apresenta-se as reflexões sobre a hermenêutica do filósofo alemão Wilhelm Dilthey, que propôs uma teoria cuja principal finalidade era o projeto filosófico de fundamentação das ciências humanas, defendendo que as humanidades possuíssem uma metodologia única para compreensão dos significados mentais ou espirituais expressos em sinais externos, colaborando para caracterização das ciências humanas como ciências interpretativas (ALVES, 2012b).

O tópico seguinte destaca “A filosofia hermenêutica e o espírito das humanidades”, a partir da contribuição de Hans-Georg Gadamer que trouxe a questão da historicidade do ser e sua autonomia enquanto ser no mundo em constante processo de interação com o ambiente. Sendo que o processo hermenêutico da verdade, segundo Gadamer, surge através da dialética livre entre pergunta e resposta, que convence os indivíduos que fazem parte uma interação comunicativa, sem se basear no método científico. Na mesma linha, o espírito das humanidades proporciona o raciocínio crítico das experiências humanas no mundo complexo, em que a hermenêutica filosófica serve como meio para interpretação do mundo da vida, conduzindo à verdade através da linguagem.

Em seguida, traz-se um arrazoado teórico sobre o diálogo hermenêutico na prática e atuação docente, onde ensinar e aprender são faces do mesmo processo dialógico. Para tanto, buscou-se fundamentação em obras de: Behrens (1999), Dominicé (1990), Ferry (2004), Gadamer (2002, 2007b), Hermann (2002), Larrosa (2002), Lopes e Macedo (2011), Marcelo

García (1999), Marques (2003), Nóvoa (1999), Silva (2001) e Veiga (2006), para afirmar que a formação se constrói por meio de um processo de reflexão crítica e de constante construção da identidade do sujeito por meio da linguagem e do diálogo presente na experiência e no mundo do “ser hermenêutico”.

Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo que ressaltam a relevância e indispensabilidade da linguagem e, por conseguinte, do diálogo para interagir com o mundo. Assim sendo, a análise da prática e a atuação docente como um diálogo hermenêutico sugere ouvir o(s) outro(s) num processo dialógico que gera a reflexão, que faz pensar, ouvir, falar e interpretar a realidade vivida e a que pode ser construída a partir das relações humanas.

### **Da hermenêutica como metodologia geral à metodologia para as Humanidades**

Através do teólogo e filósofo alemão Friedrich Schleiermacher (1768-1834) ocorre o “surgimento de uma hermenêutica mais universal no século XIX” (Grondin, 2012, p. 18). Assim tem origem uma hermenêutica que pretende compreender a expressão oral ou escrita por meio de um procedimento misto de análise gramatical e psicológica.

Inspirado na tradição retórica, o pensador alemão creditava a hermenêutica um papel de: “entender o sentido do discurso a partir da língua” (Grondin, 2012, p. 25). Para tanto, dividiu a hermenêutica em dois amplos componentes: a interpretação gramatical, a partir do estudo da disposição das palavras na frase e a das frases no texto em determinada língua, permitindo o entendimento do discurso em seu todo; e a interpretação psicológica, a qual também denominou interpretação “técnica” buscando a compreensão como composição do pensamento, a partir do homem. Sendo que “o objetivo geral da interpretação psicológica é compreender a individualidade do autor expressa no texto” (Schmidt, 2012, p. 40). Desta forma, na perspectiva de Schmidt, para Schleiermacher “a hermenêutica requer tanto interpretação gramatical quanto psicológica” (2012, p. 28).

Schleiermacher, com base nos métodos de Wolf e Ast, destacou que quando a compreensão completa não se alcança imediata e simultaneamente com a percepção, devem ser utilizados os métodos comparativo e divinatório, na proporção da necessidade de interpretação do objeto de estudo, até que se obtenha um êxito tão semelhante quanto à compreensão do texto de forma imediata (Schleiermacher, 1999).

Observa-se que a hermenêutica de Schleiermacher reservou ao “ato de entender” um destaque até então inédito. Pois, passou a defender que a hermenêutica não deveria se limitar aos textos escritos. Assim como as produções literárias, os discursos falados poderiam se

tornar objeto de hermenêutica. De modo que se pode considerar que a teoria de Schleiermacher é dialética. Eis que, no método divinatório procura compreender diretamente o singular e no comparativo, busca no universal aquilo que deve ser compreendido identificando com o peculiar. É na linguagem corrente da dialética, partindo do círculo do todo e das partes, que se fundamenta sua teoria. Tendo como ponto inicial a pergunta hermenêutica, a interação circular das partes e do todo e o regresso permanente as partes, como método de entendimento na busca pela verdade. Logo é um processo dialético em que perguntar significa o estabelecimento da contradição, revelado pela primazia da pergunta, que conduz a arte de perguntar para buscar a verdade.

Na esteira de Schleiermacher, Schmidt (2012) defendia a possibilidade de reconstrução, pelo intérprete, de textos implexos a partir dos métodos divinatório e comparativo:

A hermenêutica é possível por duas razões. Primeiro, o processo de esquematização na linguagem que permite que o intérprete compreenda o que o autor quer dizer, especialmente no uso cotidiano da linguagem. Em casos mais complexos, os métodos divinatório e comparativo permitem que o intérprete reconstrua o significado de um texto. Para aplicar estes métodos, o intérprete precisa conhecer a linguagem do autor e a plateia a que ele se dirigia, a vida do autor e sua época, e também o assunto discutido. O método comparativo é usado com os contemporâneos do autor, e especialmente com nós mesmos. O método divinatório se baseia numa semelhança entre os seres humanos, e funciona através da analogia e comparação com nós mesmos (p. 48).

Este precursor da hermenêutica moderna também apresentou estruturas que viabilizariam esta dupla interpretação, a qual denominou “círculo hermenêutico”, que nos indica que em qualquer interpretação sempre se deve partir de uma compreensão parcial do interpretado, para, só então, alcançar seu todo; do mesmo modo, uma plena compreensão das partes dependeria da interpretação do todo.

Neste sentido, pode-se inferir que Grondin (2012) apresentou a preocupação de Schleiermacher com a restrição do alcance do círculo hermenêutico, nestes termos:

Do ponto de vista objetivo, dirá ele, a obra deve ser inicialmente entendida a partir do gênero literário do qual faz parte. Mas do ponto de vista subjetivo, uma obra também é o feito de seu autor, ela faz parte do todo de sua vida, cujo conhecimento deve esclarecer o entendimento de sua obra (p. 31).

Para Schleiermacher a hermenêutica requer talento e experiência da parte do intérprete (Schmidt, 2012, p. 48). Nesta esteira de raciocínio, nota-se que o teólogo, filólogo e filósofo

alemão estabeleceu bases para a formação de uma hermenêutica universal.

Em fins do século XIX e início do século XX surgem as reflexões sobre a hermenêutica do filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911). Este pensador defende em suas ideias muitas posições de Schleiermacher, sendo considerado intérprete deste, conduzindo-as, entretanto, para uma teoria que tem por principal escopo o projeto filosófico de fundamentação das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*). Assim, consoante Grondin (2012, p. 32), “ao se situar sob o patrocínio de uma “crítica da razão histórica”, cem anos após a *Crítica da razão pura* de Kant, Dilthey se propõe a expor ali uma fundamentação lógica, epistemológica e metodológica das ciências humanas”.

A hermenêutica diltheyana enfatiza a distinção entre *compreensão* (*Verstehen*) e *explicação* (*Erklären*), pois assevera que a explicação baseada em uma metodologia presente nas ciências naturais é fundamentalmente diversa da compreensão utilizada nas humanidades. Pois, para Dilthey “a hermenêutica seria o modelo para a compreensão, que é o modo particular de cognição que fundamenta metodologicamente as ciências humanas” (Schmidt, 2012, p. 52). A contribuição de Dilthey para as ciências humanas contemporâneas tem especial destaque quanto à sua busca pelos fundamentos filosóficos e epistemológicos de uma forma de conhecimento científico alternativo ao conhecimento "positivista" e "naturalista". Pois, segundo Grondin, Dilthey afiançava que “enquanto as ciências puras tentam explicar os fenômenos a partir de hipóteses e de leis gerais, as ciências humanas querem entender uma individualidade histórica a partir de suas manifestações externas” (2012, p. 33).

Para o filósofo alemão, herdeiro do historicismo do final do século XIX, a pergunta fundamental da hermenêutica era: "como é possível o compreender"? Ou seja, o que me torna capaz de compreender o que outra pessoa disse ou "quis dizer"? Segundo Grondin, em Dilthey “a hermenêutica procura responder, entendendo-se hermenêutica como *a arte da interpretação das manifestações vitais fixadas por escrito*” (2012, p. 34).

No caso das ciências da natureza, a interpretação do cientista é algo a ser anulado para deixar os fatos falarem por si mesmos, de modo a garantir a objetividade do conhecimento (ALVES, 2012a). Nas ciências humanas, ocorre o processo inverso, é justamente a vivência do sujeito que permite atribuir uma significação aos acontecimentos. Desse modo, Dilthey defendia que as ciências humanas possuíssem uma metodologia única para compreensão dos significados mentais ou espirituais expressos em sinais externos. Pois, para este pensador “a compreensão ocorre quando o intérprete é capaz de reconhecer o estado interior de outra pessoa através de expressões empíricas dessa pessoa” (Schmidt, 2012, p. 60).

O pensamento de Dilthey foi fortemente influenciado pelas ideias e teorias marcantes

no século XIX e na transição para o século XX, dialogando com as correntes filosóficas como o kantismo e o positivismo de cunho empirista inglês. Os estudos filosóficos e epistemológicos de Dilthey sobre o processo de objetivação da atividade humana foram importantes na caracterização das ciências humanas como ciências interpretativas.

### **A filosofia hermenêutica e o espírito das humanidades**

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900 - 2002), considerado um dos maiores expoentes e teórico decisivo para a hermenêutica filosófica do século XX, “catapultou a hermenêutica ao centro dos debates filosóficos” (Grondin, 2012, p. 61), por meio de sua mais destacada obra denominada “Verdade e Método”.

Inspirado pelo seu professor Martin Heidegger (1889 - 1976), para defender sua teoria, em contraposição ao iluminismo, positivismo e reducionismo, Gadamer trouxe a questão da historicidade do ser e sua autonomia enquanto ser no mundo. Para Heidegger “a linguagem é chamada de *casa do ser* porque funciona como o meio em que o Ser e os seres humanos interagem para trazer os seres para a presença” (Schmidt, 2012, p. 124).

Contudo, a assertiva heideggeriana, exposta por Schmidt (2012), de que a linguagem é a *casa do ser* refere-se à essência da linguagem e não pretende gerar um conceito em relação a linguagem. De tal modo, asseverar que a linguagem é a *casa do ser* não poderá levar a pensar em nenhuma representação de objeto ou casa concreta na qual se poderia alojar o ser, que também não é um conceito universal. O âmago da proposta de Heidegger é demonstrar que a possibilidade da interpretação está na própria existência, devido ao fato do *ser* e o *estar aí no mundo* serem puramente hermenêuticos, proporcionando uma compreensão a respeito do mundo e seu entorno, partindo de uma existência concreta, fática.

Gadamer assevera que “o fenômeno da compreensão e da maneira correta de se interpretar o que se entendeu não é apenas, e em especial, um problema da doutrina dos métodos aplicados nas ciências do espírito” (2007b, p. 31). Pois, na obra gadameriana a hermenêutica não está presa a uma ciência, nem mesmo a uma metodologia de interpretação, mas sim na historicidade e compreensão como essenciais do ser no mundo/sociedade.

O ser humano, para Gadamer, é essencialmente hermenêutico, ou seja, está a todo o momento interpretando as coisas, a si e ao mundo. Neste ponto, influenciado pela “hermenêutica da existência” de Heidegger. Neste sentido, o ser que está no mundo é influenciado por uma determinada cultura e características próprias da sociedade onde está inserido, a qual o pensador denomina preconceito. Na perspectiva de Gadamer (2007b,



p.361), preconceito é apenas um juízo prévio (pré-juízo) que é formado antes da formulação definitiva, é uma pré-compreensão. Ora, para Schmidt (2012, p. 187), “no evento hermenêutico da verdade, a interpretação correta de um texto, ou seja, o preconceito legítimo (ou preconceitos), brilha no caráter aberto da dialética entre pergunta e resposta, convencendo os interlocutores”.

Destarte, Schmidt (2012) assevera que ao se resgatar o sentido positivo e legítimo do preconceito está se resgatando, diretamente, o valor da tradição e do caráter histórico do ser. Pois, o ser pertence a história, e ao se compreender na reflexão, compreende-se de forma natural no contexto da família, da sociedade e do Estado em que vive e interage. Assim, os preconceitos de um sujeito são a realidade histórica de seu ser no mundo.

Todavia, Gadamer sugere que o ser, em constante processo de interação com o meio ambiente, na qualidade de “ser hermenêutico”, precisa investigar o mundo e a sua tradição. Para Grondin, “assim como Heidegger, Gadamer não é inimigo da ideia de adequação. O que ele especialmente questiona é o ideal, proveniente do iluminismo, de um entendimento que seria inteiramente desprovido de pré-juízos” (2012, p. 68).

Nesse sentido, uma das exigências mais radicais do cartesianismo iluminista era extirpar qualquer compreensão prévia ou pré-juízos, defendendo que só poderia ser reconhecido como verdadeiro aquilo que foi estabelecido pela razão. Assim, esse princípio iluminista declinava todo conhecimento instituído por meio da tradição e de seus pré-juízos legítimos. Tal assertiva iluminista sustenta uma verdade separada da linguagem. Por outro lado, a hermenêutica gadameriana reconhece que a verdade do entendimento não poderá ocorrer desprovida de pré-juízos legítimos.

Dessa forma, a universalidade da hermenêutica de Gadamer (2007b, p. 478) afiança que o “Ser que pode ser compreendido é a linguagem”. Assim, no processo hermenêutico da verdade, a interpretação correta de um texto surge através da dialética livre entre pergunta e resposta, que convence os indivíduos que fazem parte uma interação comunicativa. “É por isso que a disciplina hermenêutica do questionamento e da investigação pode garantir a verdade sem se basear no método científico” (Schmidt, 2012, p. 187).

Neste ponto, Gadamer desvela uma fragilidade significativa nas ciências naturais, que por não compreenderem o que não é mensurável por meio de seus métodos científicos, prontamente rejeitam o que não entendem afirmando que neste cenário não existe um objeto a ser investigado.

Gadamer leciona que o processo de comunicação é fundamental, pois o homem e, conseqüentemente, a sociedade, se constituem pela linguagem.

A hermenêutica produz uma capacidade emancipatória do sujeito e demonstra a íntima relação entre saber e racionalidade ao proporcionar o entendimento para afirmar “como a coisa é” (Alves, 2011a, p. 18).

No mesmo diapasão, o espírito das humanidades traz o senso crítico que, conforme explica Nussbaum (2015, p. 8-9), consiste na “busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos”. De modo que, as humanidades e, por conseguinte, a hermenêutica, promovem o raciocínio crítico que é fundamental para agir com independência e permitem ao sujeito se colocar empaticamente na posição do outro, capacidade essencial para o exercício da cidadania e desenvolvimento da democracia.

Assim, da mesma forma que a democracia precisa das humanidades (Nussbaum, 2015), as humanidades precisam da hermenêutica filosófica como meio para interpretação do mundo da vida, em que a essência da compreensão da realidade está em “uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem” (Gadamer, 2007b, p. 513).

A verdade presente no fenômeno da compreensão acontece no caráter de linguagem do(s) sujeito(s) revelada pelo diálogo. Pois, compreender é aprender junto. Eis que, pelo discurso expresso por meio da linguagem, o indivíduo se envolve nessa experiência dando sentido ao acontecimento.

Assim sendo, para contrapor o pensamento dominante das ciências naturais no século XX, quantitativas e explicativas para definir os fenômenos humanos. Gadamer propõe que:

A hermenêutica é a arte do entendimento. Parece especialmente difícil entender-se sobre os problemas da hermenêutica, pelo menos enquanto conceitos não claros de ciência, de crítica e de reflexão dominarem a discussão. É isso porque vivemos numa era em que a ciência exerce um domínio cada vez maior sobre a natureza e rege a administração da convivência humana, e esse orgulho de nossa civilização, que corrige incansavelmente as faltas de êxito e produz constantemente novas tarefas de investigação científica, onde se fundamentam novamente o progresso, o planejamento e a remoção de danos, desenvolve o poder de uma verdadeira cegueira. No enrijecimento desse caminho rumo a uma configuração progressiva do mundo pela ciência, perpetua-se um sistema no qual a consciência prática do indivíduo se submete resignada e cegamente ou então se rebela revoltosa, e isso significa não menos cega (2002, p. 292).

A hermenêutica compõe o espírito das humanidades na posição de mediadora entre linguagem e compreensão da realidade pelos sujeitos. Pois, o método hermenêutico tem como um dos seus fatores essenciais a necessidade de compreender algo para explicar, ou de

explicar algo para compreender. A explicação por si só não garante a compreensão, mas sem a necessidade de explicar algo, não há processo de compreensão. E, na área das ciências humanas, o resultado da pesquisa ocorre pela dinâmica do círculo movido pela explicação, compreensão e interpretação da realidade.

Neste diapasão, leciona Ghedin, ao distinguir a compreensão e explicação, entre as ciências humanas e naturais:

A distinção entre compreender e explicar, entre ciências humanas e ciências naturais é o resultado de um processo de construção do conhecimento e das formas e metodologias de conhecimento, oriundas de um processo positivista da construção das ciências. A compreensão para a qual estamos caminhando vai na direção do entendimento de que ambas as ciências se constituem na relação dialética entre compreender/explicar. Distinguir o processo explicativo do processo compreensivo é continuar dicotomizando a realidade e os modos que nos possibilitam significá-la e entendê-la. A realidade se explica porque se quer saber e a compreensão não é um estágio final deste processo, mas é meio para que as coisas, o mundo e nós mesmos saibamos o que somos (2004, p. 07).

Embora possam ser considerados processos distintos, a compreensão e a explicação complementam-se. Assim, a necessidade de compreender algo para explicar, ou de explicar algo para compreender, se torna um dos elementos imprescindíveis do método hermenêutico. Pois, a explicação isoladamente não assegura a compreensão, entretanto, sem a necessidade de explicar não ocorre o processo de compreensão. Todavia, se não há diálogo, não há questionamento/pergunta e resposta/explicação que leve a compreensão. Ademais, mesmo que a resposta possível seja em alguns casos incompleta, o processo de conhecimento e interpretação das coisas, do mundo e do que somos, só é possível com o questionamento através do diálogo.

De acordo com Alves (2012b), a compreensão da hermenêutica, própria das ciências humanas, ao inserir-se no mundo da linguagem, renuncia às pretensões científicas e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis, próprias. De modo que, a hermenêutica propõe aos sujeitos do processo que o mundo da vida é capaz de “nos surpreender”.

Destarte, tomando como base a interpretação de um texto no processo de compreensão hermenêutica. Este pertence ao acervo da obra do autor e ao gênero literário de sua procedência. Todavia, para compreender o sentido do texto deve-se entendê-lo como mostra de certo momento. Pois, o processo de criação da obra faz parte de todo o contexto do mundo da vida do autor, com seus fatores objetivos e subjetivos. Assim, no processo de interpretação,

segundo Gadamer quando:

compreendemos um texto, não nos colocamos no lugar do outro, nem é o caso de pensar que se trata de penetrar a atividade espiritual do autor; trata-se, isto sim, de apreender simplesmente o sentido, o significado, a perspectiva daquilo que nos é transmitido. Trata-se, em outros termos, de apreender o valor intrínseco dos argumentos apresentados, e isto de maneira mais completa possível. [...] compreender é o participar de uma perspectiva comum (2003, p. 59).

Para Gadamer, toda compreensão é consequência da interpretação, que só ocorre por meio da linguagem. Assim, a linguagem dá sentido à hermenêutica, pois dá início e fim à possibilidade de entendimento/compreensão. E para compreender um texto ou um diálogo, se faz necessário captar a essência do discurso transmitido, em seu sentido e significado, através do movimento especulativo da linguagem.

Para Amaral Filho (2009, p. 44) “ler é aprender o significado das frases, compreendendo-as. Aprender o significado das frases compreendendo-as é interpretar. Interpretar é a atividade própria da hermenêutica”. E essa é a finalidade precípua da hermenêutica: “a interpretação”, que permanece aberta, que pode ser revista, ressignificada, repensada. Pois, de acordo com o tempo, o lugar e a realidade do intérprete, sempre surge “o novo” na linguagem compreendida.

Portanto, a filosofia hermenêutica é o “corpo” que faz interpretar, explicar e compreender, e o ensino de humanidades é a “alma” que promove o senso crítico e reflexivo para entender as experiências humanas e reinventar, transformar e interagir com o complexo mundo da vida.

### **O diálogo hermenêutico na prática e atuação docente**

O diálogo hermenêutico (filosófico) como prática docente capaz de provocar a dinâmica da pergunta e da resposta enquanto modo-de-ser capaz de estreitar a relação entre o perguntar e compreender para conferir real dimensão à experiência hermenêutica passa necessariamente pela abertura ao outro. Neste sentido, Gadamer (2002) afiança que é tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão. Ou seja, esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão, e não desenvolver um procedimento compreensivo. Assim, a questão essencial é compreender a experiência humana, do saber e fazer humanos, questões decisivas para o homem e para a escolha do bem. Todavia, essa escolha é fruto da reflexão promovida pelo diálogo, que é a soma de uma opinião a outra.

Na visão gadameriana, a prioridade da relação com o outro, em que esse possa também ter razão, determina a alma hermenêutica. Assim, uma palavra que não alcança o outro é morta. O diálogo é uma experiência que evidencia, essencialmente, a dimensão intersubjetiva da vida e da vida ética.

Dessa forma, o conceito do diálogo em Gadamer está fundamentado na (dia)lógica de que: somente por meio do outro que nos interpela é que entendemos algo. Eis que, por meio do outro podemos encontrar uma autocrítica à compreensão da realidade. Para Hermann (2002, p. 95) o diálogo permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos.

Destarte, a abertura hermenêutica constitui não passar por cima das pretensões do outro, muito menos se permitir a falar por ele, pois a pretensão de compreender o outro, antecipando-lhe sua resposta, cumpre sempre a função de manter, na realidade, distante a pretensão de verdade do outro. Marques (2003) afirma que a formação significa a ruptura com o imediato e o natural; implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista.

A presença do diálogo no processo educativo é de fundamental importância, pois conduz à compreensão do horizonte existencial do outro. Somente compreendemos quem é o outro ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem. Assim, a relação entre a narrativa, o ato compreensivo e a autocompreensão é estreita. Logo, precisamos de palavras que nos remetam ao diálogo, e ao diálogo que nos remeta a compreender o outro e ao mundo-da-vida.

Pensar a prática e a atuação docente como experiência hermenêutica, significa, portanto, pensá-la para além dos ditames das ciências naturais, com suas amarras sistemáticas que reprimem o diálogo e a historicidade. A experiência no terreno hermenêutico não deve ser pensada a partir do princípio de sua reprodutibilidade e de sua generalização, mas, como singularidade histórica e abertura ao diálogo com o outro.

O sujeito da experiência hermenêutica é um sujeito aberto a novos horizontes e exposto a inesperadas situações com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Nesse aspecto, segundo Larrosa é:

incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. 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 (2002, p. 24-25).

Assim sendo, a exposição ao novo e ao desconhecido é o princípio que sustenta a experiência hermenêutica, eis que, a verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências.

Nesse sentido, uma pessoa que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências (Gadamer, 2007b, p. 525).

De tal modo, o diálogo hermenêutico na prática docente pode ser utilizado como um instrumento para “abrir” a consciência reflexiva dos indivíduos desse processo, por meio da mediação simbólica da ação que se sobressai pela manifestação da linguagem, revelando a reflexão sobre o ser, compreendendo suas relações com essas mediações, fazendo pensar e transformando visões de mundo.

Veiga (2006), refletindo sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Deste modo, construir por meio do processo dialógico professor-aluno a perspectiva hermenêutica de avaliação das práticas docentes e do currículo como elementos para a formação ética da existência, com o reconhecimento de que o ser humano é um ser em formação, sempre habitado pela alteridade e pelo efeito da relação humana, em um contínuo processo interpretativo da realidade indica um caminho para repensar a necessária abertura ao outro como elemento fundamental do reconhecimento da necessidade de um processo de humanização.

Portanto, se deve compreender a prática e a atuação docente como um processo hermenêutico dialógico. Pois, a hermenêutica não se resume em ser um modo de comportamento da vida acadêmica ou educacional, compreendidos somente os conteúdos, métodos, procedimentos, didáticas e práticas pedagógicas. Bem como, a hermenêutica não se esgota na sua função de interpretar, pois determina o modo de ser do sujeito na produção de sua identidade e alteridade, na produção da própria educação, produzindo um mundo: o mundo compreendido pelo aluno por meio da prática docente na aplicação cotidiana do currículo.

Para Gadamer (2002) experimentamos nossas próprias vivências enquanto submersos em nossa historicidade. Assim, para empreender o processo hermenêutico e reflexivo às práticas docentes se deve respeitar as diferenças, as alteridades distintas, a historicidade e experiências de cada indivíduo, e destes com o mundo por meio do diálogo. Porquanto, a

presença do diálogo no processo educativo é de fundamental importância, pois conduz à compreensão do horizonte existencial do outro. E é por meio do diálogo que todos os sujeitos do processo hermenêutico precisam aprender a exercer a difícil arte da possibilidade de não ter razão.

Deve-se entender a prática docente como um empreendimento ético, como resposta à demanda do outro, em uma lógica de inclusão pautada no reconhecimento e na valorização do outro. Para tanto, é emergente o resgate de um diálogo reflexivo como ponto fundamental das ciências humanas e da formação e prática docente. Pois, na ausência da reflexão, a instituição de ensino fecha-se para o diálogo. Da mesma forma, a sociedade contemporânea, voltada para os conceitos e as práticas de ordem técnica é marcada pela incapacidade para o diálogo.

Neste contexto, o professor reflexivo deve ser um intérprete que problematiza e (re)descreve os problemas educacionais e culturais de nossa contemporaneidade, fazendo da prática e atuação docente uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que compõem este processo.

Logo, ensinar e aprender são faces do mesmo processo dialógico. E, essencialmente, perguntar funda a arte do diálogo e “significa declarar a relatividade e o limite de nosso próprio conhecimento e reconhecer nossa finitude” (Hermann, 2002, p. 95). Do que se depreende a relevância do ato de perguntar no processo hermenêutico.

Segundo Alves (2011b), a pergunta abre novas perspectivas de compreensão do outro na sua alteridade. Constitui-se na força do próprio ato de formar, é ela que abre o horizonte do diálogo e da confrontação do professor com o aluno e consigo mesmo. A pergunta é um acontecer que se expressa na linguagem e que abre o diálogo como possibilidade da realização da compreensão. Quando perguntamos por algo, situamo-nos em um determinado horizonte de compreensão e fazemos a coisa perguntada aparecer de determinado modo. Assim, a pergunta carrega em si o sujeito que a faz como também faz aparecer o modo de ser daquilo sobre o qual se pergunta. “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, 2007b, p. 534). Na mesma senda, perguntar significa colocar em aberto, pois a abertura do perguntado versa em que não está definida a resposta. O perguntado tem que refletir sobre o questionamento, colocando em aberto o perguntado em sua capacidade de questionamento e argumentação.

Nesse sentido, “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, 2007b, p. 540). Assim, a pergunta, como elemento essencial e

indissociável do diálogo, promove a reflexão, a análise crítica e a expansão de horizonte de conhecimento do perguntado. De modo que, o diálogo hermenêutico exige a participação dos envolvidos, expondo suas próprias posições sobre os seus conceitos e preconceitos.

Desse modo, um diálogo deve pressupor que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar no jogo dialógico com o outro. Essa abertura possibilita aos participantes do diálogo compreenderem que “a palavra que circula do diálogo desvela, questiona, configura identidades e demarca diferenças” (Hermann, 2002, p. 93-94).

A vida humana é configurada como um processo dialógico. Neste contexto, na prática docente, o professor dialoga com os alunos, com os colegas docentes, com a comunidade escolar/acadêmica e com a sociedade onde está inserido. E, todas estas experiências formativas constroem o arcabouço de conhecimento e vivências que serão compartilhadas e mediadas com os estudantes no cotidiano escolar. Assim, no campo educacional, entende-se que a formação docente pode ser pensada como uma relação hermenêutica, logo, uma relação de produção de sentidos, com protagonismo do professor. Fullan (1991, apud, Garcia, 1999, p.47) reconhecia que qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte dos professores.

A prática docente e o currículo devem ser enfrentados como empreendimentos éticos, e manifestam-se pelo modo como os professores se relacionam com os alunos, o conhecimento e o mundo-da-vida. Segundo García (1999), o desenvolvimento cognitivo dos professores não é um processo automático nem unilateral, mas ocorre pela interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage. Na mesma linha, assevera que a maturidade dos professores é atingida por meio de um processo de evolução que envolve desde uma visão técnica e instrumental do conhecimento até uma percepção científica e filosófica. Desde uma inquietação pela sobrevivência e reprodução dos “superiores”, até uma compreensão maior de si mesmo e dos outros, bem como, por meio do desenvolvimento de um estilo pessoal.

Focalizando a reflexão sobre a atuação docente, se entende que esta ocorre por meio de mediações e que leva ao desenvolvimento quando o professor sistematiza um processo reflexivo sobre si, sobre o que tem feito e como tem feito.

Assim, formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; onde um percurso de vida é um percurso de formação. E essa trajetória está inter-relacionada com o meio ambiente escolar e social, com o período temporal em que ocorrem os fatos e a relação desses com o mundo, bem como com o cotidiano dos indivíduos participantes desse processo. Por essa razão, Ferry (2004) propõe três condições essenciais para que a formação aconteça: a condição de lugar, a de tempo e a de relação com a realidade.



Enfatizando como princípio básico da formação o processo de socialização dos indivíduos.

Ao falarmos de formação docente estamos falando de algo diferente do ensino e da aprendizagem. Segundo Ferry:

la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo<sup>2</sup> (2004, p. 54).

Quando os estudantes tomam para si a responsabilidade por sua formação ao procurarem outros lugares para aprenderem, temos configurado uma das bases teóricas postas pelo referido autor, ao tratar da formação como algo que se dá a partir do sujeito. Assim, o sujeito constrói seus caminhos formativos, ou seja, procura meios para formar-se a partir das suas vivências e seus direcionamentos.

O educador francês Ferry (2004) afirma ainda que, o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios. Tal assertiva impõe maior relevância ao papel do educador. Eis que, a prática docente deverá mediar o diálogo formativo que edifica o caminho do conhecimento para o aluno, de forma que esta interação contemple uma mudança capaz de promover a vontade do discente em desenvolver seu potencial formativo. De modo que, para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formado e, uma vontade clara do formado e do formador de atingir os objetivos explícitos (Garcia, 1999).

A formação e a prática docente são atividades relacionais e de intercâmbio que compõem um processo linguístico construído por meio do diálogo, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas, permitindo ao professor intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (ALVES; GHIGGI, 2012c).

Todavia, cabe questionar: Quais são as bases para construção desse diálogo professor-aluno em um mundo globalizado? Para Behrens, o desafio contínuo para uma prática pedagógica emergente passa pela:

---

<sup>2</sup> Tradução livre: “o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suporte da formação, no entanto, a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas necessárias para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo” (Ferry, 2004, p. 54).

missão de reconstruir os caminhos da sensibilidade, da emoção, da intuição, da construção de valores, de solidariedade, de harmonia, de paz, de coleguismo, de parcerias, de trabalho integrado, visando formar um cidadão ético que busque a transformação da sociedade para torná-la digna, justa e humana (1999, p. 111).

No contexto atual, a quantidade de informação é infinitamente superior a qualquer outra época da história da humanidade. Para filtrar esta avalanche de dados oferecidos pelas organizações midiáticas e pelas mais variadas formas de interação multimodal, faz-se necessária uma metodologia que leve o aluno a *aprender a aprender*, que o desafie a refletir, a defender suas ideias, a criticar, a criar, a observar, catalogar, classificar, perguntar, a construir, a projetar e a produzir o conhecimento.

Tal processo só pode ser construído numa perspectiva crítico-reflexiva da prática docente, promovendo a posse do saber sobre si mesmo e sobre o mundo.

Neste sentido, leciona Marques (2003) ao asseverar que enquanto sujeito que aprende, inscrito e constituído pelo que aprende, o ser humano não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade reflexiva.

No que tange a relação da experiência no currículo, consoante Lopes & Macedo (2011), numa perspectiva progressivista, o currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento que precisa ser visto como modo ou forma de experiência da vida individual, um meio pelo qual os alunos sentem e pensam o mundo. Na mesma senda, bem antes, em 1902, John Dewey propôs por meio da obra *The child and the curriculum* uma construção da democracia, levando em consideração os interesses e experiências das crianças e jovens na construção do currículo. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (Silva, 2001, p. 23).

No aspecto da formação e prática docente, na visão de Nóvoa (1999), a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida, do tempo e do conhecimento. Desta forma, cada professor, apesar de viver o mesmo acontecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular.

Garcia (1999) entende que a formação de professores, inicial ou continuada, implica individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais os professores adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da instituição de ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Segundo Dominicé (1990), o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (p. 149-150).

Assim, com fundamento nestes autores pode-se asseverar que a formação não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nesse aspecto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência e do diálogo.

### **Considerações finais**

O presente artigo analisa, a partir da abordagem hermenêutica, a prática e a atuação docente, como estímulo para o pensamento crítico-reflexivo voltado ao processo de ensino-aprendizagem e o mundo da vida do estudante. Destarte, os argumentos apresentados no estudo, longe de propor uma solução definitiva aos desafios da educação e da prática e atuação docente, visam propor a reflexão acerca do papel a ser desempenhado pelos sujeitos do processo de mediação do conhecimento e, no contexto da sociedade contemporânea ainda caracterizada e influenciada pelo predomínio da razão instrumental, apresentando a hermenêutica aplicada as práticas educativas como uma das formas de interpretar a realidade durante a experiência da formação por meio da linguagem e do diálogo entre sujeitos que possam assumir uma atitude de escutar, instigando o debate sobre o tema.

Os sentidos produzidos historicamente pela linguagem são condições de possibilidade de agir no mundo, pois não há ação possível num vácuo de sentido, não existe experiência que não seja mediada pela linguagem, por conseguinte, mediada pelo diálogo.

Nessa perspectiva, a formação passa pela experiência, pelo ensaio do novo, passa por processos de investigação diretamente articulados às práticas educativas. Contudo, a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida, do tempo e do conhecimento. Dessa forma, cada indivíduo, seja professor ou aluno, apesar de viver o mesmo acontecimento, vive a experiência da formação de maneira única e singular. De modo que,

fazer da prática docente uma experiência hermenêutica, exige sempre do sujeito a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, resultando na impossibilidade de assegurar às suas investigações um porto seguro ou uma estrutura estável pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo.

Por conseguinte, analisar a prática e a atuação docente como um diálogo hermenêutico implica ouvir atenta e sensivelmente o(s) outro(s) na busca pela compreensão dos vários sentidos que fazem da docência uma experiência singular, considerando que a vida humana é configurada como um processo dialógico articulado entre duas instâncias – o eu e o mundo – que consiste na capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e sobre o mundo. No mesmo prisma, o currículo é linguagem que, para ser transmitida de forma eficaz, necessita de uma prática docente capaz de construir o diálogo reflexivo em sala de aula, permitindo problematizar hermenêuticamente situações diversas, por vezes complexas e controversas, na construção de respostas que nos permitam uma relação de alteridade, repensando nossa postura frente ao outro como um procedimento interpretativo da vida e do ser no mundo, sempre em contínuo processo de compreensão e reinterpretação.

Portanto, o presente trabalho propõe e incentiva o debate, visando instigar estudos futuros sobre uma prática e atuação docente inspirada no diálogo hermenêutico aberto e reflexivo para formação de sujeitos comprometidos com a complexidade da realidade e empenhados com o desenvolvimento de uma sociedade que constrói o entendimento, busca a verdade e a conduta ética por meio da linguagem. Ademais, a aprendizagem e o conhecimento devem proporcionar o despertar da consciência da cidadania para a formação não apenas profissionais capacitados, mas cidadãos conscientes de seu papel e de sua missão transformadora.

## REFERÊNCIAS

Alves, M. A. (2011a). Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, 33(1):17-28.

Alves, M. A. (2011b). O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Ciência e Educação (UNESP. Impresso)**, 17(1):235-248.

Alves, M. A. (2012a). Da fenomenologia à ética: uma breve análise desde o pensamento de Levinas. **Thaumazein (Santa Maria)**, v. 10, p. 43-52.

Alves, M. A. (2012b). Interpretação e compreensão: da hermenêutica metodológica à experiência hermenêutica como crítica e fundamento do saber filosófico. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 18, n. 30, p. 181-198, 3 abr.

Alves, M. A.; Ghiggi, G. (2012c). Educação como encontro inter-humano. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, p. 59-77, 2012c.

Amaral filho, F. dos S. (2009). Hermenêutica: o que é isto, afinal?. In: Azevedo, H. H. D. de; Oliveira, N. A.; Ghiggi, G. (org.). **Interfaces: temas de Educação e Filosofia**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEl, p. 39-53.

Behrens, M. A. (1999). **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat.

Dominicé, P. (1986). "La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité". **Éducation et Recherche**, 3/86.

Ferry, G. (2004). **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. Ediciones Novedades Educativas.

Gadamer, H-G. (2007). **Verdade e Método I –** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes.

Gadamer, H-G. (2002). **Verdade e Método II –** Complementos e índice. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Gadamer, H-G. (2003). **O problema da consciência histórica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Ghedin, E. (2004). Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. **Anais [...]** Bauru: USC.

Grondin, J. (2012). **Hermenêutica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.

Heidegger, M. (1997). **Ser y tiempo**. Tradução de Jorge Eduardo Rivera Cruchaga. Santiago: Universitária.

Hermann, N. (2002). **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP & A.

Hodder, I. (2002). **The Problem: in Reading the Past**. Current Approaches to Interpretation in Archaeology. United Kingdom. Cambridge University Press.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 19, v. 1.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). **Teorias de Currículo**. Ed. Cortez, São Paulo.

García, M. C. (1999). **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Marques, M. O. (2003). **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

Nóvoa, A. (1999). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nussbaum, M. (2015). **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes.

Parellada, C.I. (2009). Arte Rupestre no Paraná, **Revista Científica/ Fap**, Curitiba, Paraná, Brasil, v.4, n.1, p.1-25.

Schleiermacher, F. D. E. (1999). **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Vozes.

Schmidt, L. K. (2012). **Hermenêutica**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, T. T. da. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: Silva, T. T. da & Moreira, A. F. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes.

Veiga, I. P. A. (org.). (2006). **Projeto político- pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papirus.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Paulo César Ausani – 60%  
Marcos Alexandre Alves – 40%