

HANS-GEORG GADAMER E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marlene Rozek – PUC-RS

Resumo

Este trabalho tem como tema o processo de formação do professor de alunos com deficiências. Pretende-se compreender os movimentos e percursos do processo de formação do professor, bem como as produções de sentido que configuram a docência, tendo em vista a Educação Inclusiva. A pesquisa valeu-se da abordagem da Narrativa de duas professoras da rede pública estadual de ensino de Porto Alegre, com larga experiência docente na Educação Especial, cujos percursos biográficos foram interpretados à luz da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. As narrativas são compreendidas a partir de quatro eixos: o diálogo, a alteridade, a experiência e a construção de si mesmo. Estes buscam discutir os horizontes que demarcam e constituem o percurso formativo das professoras. Conclui-se que é necessário pensar filosoficamente a formação do professor, pois se considera fundamental compreender a racionalidade que vem sustentando a formação docente, bem como os sentidos produzidos na relação com os alunos com deficiências.

Palavras-chave: Hermenêutica. Educação Inclusiva. Formação Docente. Narrativas.

INTRODUÇÃO

Hans Georg Gadamer (1900-2002) nos remete a um universo em que a hermenêutica refere-se ao mundo da experiência, ao mundo da pré-compreensão no qual já somos e nos compreendemos como seres a partir da estrutura prévia de sentido. A compreensão, portanto, está ligada ao contexto da vida e do humano. O próprio ato de compreender constitui-se em uma realidade existencial. A compreensão hermenêutica indica que o educar pressupõe abertura ao outro, tendo a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo (HERMANN, 2002). A história e a linguagem são os campos de excelência em que se percebe o horizonte pré-reflexivo encontrado na base de toda ação humana.

O pensamento gadameriano permite ou mesmo promove o surgimento de uma hermenêutica em que o processo interpretativo não decorre da descoberta do *exato* ou do *correto* sentido de um texto, mas da análise das condições em que ocorre a compreensão. Desta forma, os elementos que compõem um caminho hermenêutico podem ser: a) a clareza de que compreender um fenômeno de pesquisa significa lançar uma escuta e um olhar, a partir de um ponto móvel; b) a compreensão de que uma verdade absoluta deixa de ter sentido, uma vez que o conhecimento traz em si, a marca de sua provisoriedade, sendo o conhecimento científico compreendido como um movimento de reelaboração, de desconstrução e de retificação e c) a verdade é considerada *resultado* provisório, o que implica negociação de sentidos em uma comunidade científica, a verdade é efeito de convencimento dos vários discursos de verdade (SANTOS, 1989). Estes elementos sinalizam novas possibilidades de compreensão dos fenômenos humanos, pois, por um lado, fragilizam a construção de verdades perenes e universais no campo do saber científico e, de outro, permitem o surgimento de elementos muitas vezes esquecidos ou, então, silenciados pela forma de fazer ciência no pensamento moderno, como por exemplo, o contexto e a argumentação, a interpretação, o rompimento dos limites disciplinares e outros. Estes elementos desafiam a ortodoxia positivista no campo metodológico, assim como, provocam rupturas epistemológicas nos diferentes campos do conhecimento, o que permite novas compreensões sobre o fenômeno educacional.

É neste horizonte compreensivo que este estudo se encontra. Pretende-se produzir, pela via da compreensão, da análise e da argumentação, efeitos de sentido que possibilitem avançar nos estudos sobre o complexo campo da formação docente, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A HERMENÊUTICA DE HANS - GEORG GADAMER

A hermenêutica é considerada um saber antigo que ao longo dos séculos tem recebido várias matizes e sucessivas interpretações. Sua origem remonta ao deus grego Hermes, cuja varinha mágica possibilitava aos humanos a compreensão dos desígnios divinos.

Gadamer define a filosofia como uma reflexão permanente sobre aquilo que deve ser a configuração da vida humana, constrói uma concepção própria de

hermenêutica¹ enquanto filosofia que tem raízes no pensamento grego, extraindo dele, principalmente, a arte do diálogo socrático-platônico bem como o conceito aristotélico de *phronesis*, geralmente traduzido por *prudência* ou *sabedoria prática*². A filosofia é nele, um interminável diálogo, na qual a compreensão é uma forma de existir e mesmo a mais universal das formas de existência. O ato compreensivo torna-se mais fundamental e mais abrangente do que o conhecer e do que o pensar, compondo-se como a condição de possibilidade de outras dimensões do existir. A compreensão tem, para o autor, uma dimensão originária, à medida que reconhece nela o comportamento essencial do homem em sua relação com o mundo. Pode-se afirmar que a hermenêutica gadameriana organiza-se em uma postura, um modo de ser que articula a compreensão da verdade e do bem, por meio do exercício dialógico. A filosofia de Gadamer consiste no esforço e no próprio processo de compreensão e de explicitação do real, sem ser definitivo; trata-se de um saber estabelecido entre o dito e o não-dito, sem a pretensão de proferir a última palavra sobre o real. Considerando que toda compreensão sempre acontece no âmbito de um campo histórico-linguístico, o autor acredita que o ser da palavra é o dizer. Esta palavra que proporciona e se manifesta no dizer, ele chama de texto. Assim como a palavra ocorre onde existe o texto, é através do texto que a palavra se afirma como palavra, como portadora de significação.

Experimentamos nossas próprias vivências enquanto submersos em nossa historicidade (GADAMER, 2002). A verdadeira experiência é a experiência desta mesma historicidade humana. Deste modo, é possível entender a si mesmo e aos outros como seres históricos, cuja identidade e categorias do conhecer resultam do respectivo pertencimento a uma história particular. Em outras palavras, o pertencimento realiza-se na compreensão de nós mesmos como seres que pertencemos a uma tradição e cujo entendimento encontra-se relacionado a esse pertencimento. Nesta perspectiva, a existência humana é o constante diálogo com a tradição, o qual origina a nossa identidade e o nosso modo de ser, pois “reter,

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

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

esquecer e voltar a lembrar pertencem à constituição histórica do homem e fazem parte de sua história e formação” (2007, p. 51).

Verdade e Método, obra de Gadamer, publicada pela primeira vez em 1960, insere-se nos movimentos de denúncia do paradigma metodológico positivista. No seio de uma cultura marcada pelo predomínio da ciência e da técnica, o autor procura romper com a barreira positivista que impede uma relação adequada entre a filosofia e a ciência. Critica e responsabiliza o Positivismo pelos aspectos desumanos da sociedade contemporânea; ratifica que na sequência das transformações ali operadas, a tendência para a desumanização acentua-se cada vez mais. O autor compreende que as consequências do Positivismo estendem-se aos aspectos humanos e sociais quando este submete o mundo a um único esquema possível de pensamento teórico e prático, deixando de fora o próprio sujeito. Deste modo, as questões humanas ficam tuteladas por um modo de racionalidade próprio da ciência. Nesta obra, Gadamer destaca o aspecto problemático da pretensão de se chegar à verdade apenas pelo método. Critica o modo como, a partir da Modernidade, o mundo ocidental, principalmente na Europa, assumiu um sentido novo do saber, cada vez mais estrito, especializado e seguro – o saber metódico - aquele que se aprende única e exclusivamente para prever, dominar e, por meio dele, a ideia de autonomia humana, de natureza individualista e operatória. Com isso, perde-se o sentido do conceito de ciência, vigente no mundo ocidental até o início da era moderna: um saber integrador, uma forma mais geral do conhecer, uma maneira de pensar que se procura por si mesma, por exigências de formação para a vida e nunca pelo aproveitamento pragmático.

Gadamer indica a grande demanda de ética no mundo contemporâneo e a novas formas de saber na fronteira da ciência e aos valores relacionais, como os de responsabilidade, solidariedade, respeito pelo outro, dignidade e justiça social. Daí, toda a atualidade da obra deste autor e a aproximação que busca-se estabelecer com suas ideias. Compreende-se que a crítica do autor estende-se ao fato de que a ciência hoje chega ao ponto de reivindicar uma fundamentação da vida social em bases puramente racionais, excluindo toda a possibilidade de outras interpretações, práxis, culturas e valores que não sejam os da rentabilidade, da eficácia, do progresso e da qualidade material da vida. Falta-nos, hoje, o horizonte que permite que cada indivíduo singular, faça suas escolhas, a partir do que realmente o vincula ao outro. Aristóteles assinala na sua *Ética*, tendo em vista a *aretê*, o modo humano

de ser com os outros. Gadamer reclama por uma forma de filosofia prática, que fomenta a coesão social dos indivíduos, fazendo-os solidários de um ideário comum, que lhes permita uma aplicação singular, uma escolha verdadeiramente reflexiva, em que o reconhecimento do outro, enquanto outro possa acontecer. Atualmente, encontramos-nos numa situação em que estamos rodeados de um excesso de competências, mas não sabemos como agir. Desaprendemos como civilização, a racionalidade própria do discernimento, não somente no sentido prático para alcançar determinados fins, mas, também, a capacidade de determiná-los e a responsabilidade adotada perante eles. É mister reaprender a interpretar, a escolher e a agir.

Gadamer aproxima-se da crítica à razão instrumental e à razão unidimensional desenvolvida pela escola de Frankfurt, ao sustentar que o domínio do pensamento objetivador leva o selo de uma subjetividade rígida, instrumentalizada com o propósito de autoafirmação. Neste sentido, propõe-se a pensar uma prática humana e social que não se resume à aplicação mecânica da técnica. Busca mostrar que, além do método científico, existem outras formas de conhecer a realidade. Sua questão central é compreender a experiência humana, do saber e fazer humanos, questões máximas, decisivas para o Homem e para a escolha do bem.

Gadamer (2002) nos ensina que cada época deve compreender a sua maneira, um texto transmitido. O texto forma parte do todo da tradição, na qual cada época tem um interesse objetivo e, ainda, procura compreender a si mesma. Com isso, o autor mostra que o verdadeiro sentido de um texto não depende do aspecto puramente ocasional representado pelo autor e seu público originário. Compreender e interpretar textos não se reserva apenas à ciência, mas pertence ao todo da experiência do homem no mundo. Refere-se que o “fenômeno da compreensão impregna não somente todas as referências humanas ao mundo, mas apresenta uma validade própria também no terreno da ciência, resistindo à tentativa de ser transformado em método da ciência” (p. 29).

Para Hermann (2002), a hermenêutica “quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico, uma forma exclusiva para determinar o espaço de produção do conhecimento” (p.15). Neste aspecto, a hermenêutica pode contribuir na busca de sentido da Educação, na intenção de compreender a

racionalidade que opera em toda prática educativa e, particularmente, na formação do professor e na relação deste e seus alunos com deficiências.

O diálogo e sua estrutura dialética da pergunta e da resposta marca o caráter dialógico do processo de compreensão. Este movimento de interrogar reconhece a polaridade existente entre aquilo que se conhece e o que se desconhece. Hermann (2002) afirma que “o diálogo é a condição própria da hermenêutica, especialmente porque não existe mais absolutização da subjetividade moderna no processo de conhecimento, no sentido do domínio do sujeito” (p. 89).

Por meio do diálogo, precisamos aprender a exercer a difícil arte da possibilidade de não ter razão e conquistar, com isso, um horizonte de solidariedade, capaz de vincular as pessoas entre si. A educação é o lugar do diálogo, em que a palavra e a reflexão ultrapassam a apropriação de conhecimentos para conduzir a formação pessoal. O sujeito, ao dizer a sua palavra, está em constante conversação com o mundo, o que permite a instauração da possibilidade de educar (HERMANN, 2002).

A linguagem é o fio condutor da experiência hermenêutica e aponta para um conceito histórico e dialético da experiência, compreendida como um acontecimento, um encontro (HERMANN, 2002). A linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão e a forma de realização da compreensão, é a interpretação. Linguagem não como instrumento do pensamento, mas como manifestação do ser. Todo compreender é interpretar e toda interpretação ocorre em meio a uma linguagem que pretende deixar falar.

A linguagem é o elemento privilegiado que possibilita a mediação num universo de possibilidades significativas na relação com o mundo, ou seja, “[...] a linguagem é o médium universal em que se realiza a própria compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação, sendo esta um círculo fechado na dialética da pergunta e resposta” (GADAMER, 2007, p. 566).

Os sentidos produzidos historicamente pela linguagem são condições de possibilidade de agir no mundo, pois não há ação possível num vácuo de sentido, não existe experiência que não seja mediada pela linguagem. Entende-se que toda ação humana decorre de certa compreensão/interpretação de algo que faz sentido, num contexto/universo repleto de inúmeras chaves de sentido, numa existência composta linguisticamente. Desta forma, ao adotarmos uma perspectiva interpretativa hermenêutica no campo educativo, a formação do sujeito-professor

passa a operar com um conceito nomeado como realidade linguística, possível de diversas leituras. Isto permite pensar a formação docente como um texto, pois se compreende que é dentro deste repertório de sentidos sociais que a formação, como prática interpretativa, vai acionar ênfases e construir uma via compreensiva do complexo campo da formação docente, especificamente, da formação do professor na perspectiva da educação chamada inclusiva. Desta forma, a formação docente, como prática que compreende e interpreta, desvenda e produz sentido, estaria contribuindo para a ampliação do horizonte compreensivo das relações do professor e dos seus alunos ditos especiais.

Não aprendemos as coisas em si mesmas, mas já sempre mediadas pelo dizer dos outros ou da tradição. Daí ser a experiência da verdade originariamente hermenêutica, ou seja, uma experiência que consiste na constante dialética da palavra e da sua apropriação pela existência. “As palavras não pertencem aos homens, mas se formam pela experiência” (HERMANN, 2002, p. 67). A palavra precede toda a experiência, pois é no dizer que o pensar humano se realiza e a palavra é a entrega do pensamento do outro.

Com isso, Gadamer (2007) sublinha a condição dialógica do pensar humano. A hermenêutica gadameriana é, por conseguinte, tecida em torno do diálogo em um esforço para constituir pontes, não somente entre as pessoas, mas, também, entre as diferentes tradições culturais e de pensamento.

A PESQUISA DE CAMPO: A ABORDAGEM BIOGRÁFICA

A vida humana é configurada como um processo dialógico. Para Gadamer, a prioridade da relação com o outro, em que esse possa também ter razão, determina a alma da hermenêutica. 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 (ROZEK, 2013).

Precisamos de palavras que nos remetam ao diálogo, palavras que não se esgotem em verdades absolutas, mas que busquem verdades provisórias e se constituam considerando a vulnerabilidade da condição humana em relação aos outros, isto é, a permanente necessidade que temos do outro para nos estabelecermos como sujeitos históricos. Somente compreendemos quem é o outro

ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem. Assim, a relação entre a narrativa, o ato compreensivo e a autocompreensão é estreita.

Olhar para a dinâmica das relações entre o sujeito e sua historicidade, para compreender o processo formativo como um ponto de reflexão nas histórias de vida envolve o encontro de um tempo social, um tempo vivido e um tempo narrado.

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

A abordagem biográfica, tomada no contexto deste estudo como *narrativa autobiográfica*, define-se e articula-se ao próprio objeto de estudo, bem como às questões norteadoras da presente investigação. Busca-se compreender o sentido das experiências vividas pelo sujeito-narrador, considerando-o um sujeito construtor de saberes, nos planos individual e coletivo, no que se refere ao seu percurso de vida e de formação. Isso exige superar a objetividade positivista que supõe serem os sujeitos portadores de histórias e informações. Reafirmam-se as implicações e os distanciamentos como princípios organizadores do trabalho, considerando a subjetividade, as experiências, o singular/universal das histórias de vida. O distanciamento aponta a autonomia e a possibilidade de o sujeito-narrador contar sua história, suas lembranças e representações; a implicação traduz-se na empatia, na confiança, na escuta sensível da reciprocidade, do diálogo, o que desperta em cada sujeito a busca de si mesmo.

Tomando as questões de pesquisa e partindo da necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de reconstruí-los no processo e no movimento de conhecimento e formação, o desenvolvimento da pesquisa de campo foi realizado com duas professoras que trabalham em escolas regulares da rede estadual de ensino, em classes especiais, com alunos com deficiência, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Foram considerados aspectos fundamentais para a escolha das professoras: o tempo de experiência profissional (mais de 20 anos) com alunos que apresentam deficiências (intelectual e/ou múltipla), associadas ou não a quadros de

transtornos psíquicos; indícios de que o trabalho pedagógico esteve sempre voltado para uma aposta no sujeito, com avanços no processo de escolarização e na aprendizagem formal.

O respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias e das narrativas são pressupostos do trabalho biográfico; a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas exigem uma escuta cuidadosa e um olhar atento, pois se manifestam nos sentidos expressos ou não no exercício reflexivo sobre os percursos da vida.

EIXOS INTERPRETATIVOS

Neste sentido, a postura investigativa segue um caminho hermenêutico fundamentado em um trabalho de compreensão e interpretação do fenômeno em questão. Em uma perspectiva hermenêutica, a busca da verdade encontra-se ligada ao diálogo do pesquisador com o texto, cujos sentidos são compreendidos em sua dimensão histórica, em uma constante negociação de sentidos, pela via da linguagem. Isto exige uma abertura interpretativa sobre o que dizem os textos das narrativas das professoras participantes deste estudo, o que estes buscam mostrar, legitimar. No movimento de compreensão, a postura do pesquisador/intérprete é de abrir o diálogo com os textos, buscando compreendê-los na sua pretensão de verdade, procurando estabelecer uma escuta a partir de seus horizontes compreensivos (ROZEK, 2013).

Envolvida em uma situação hermenêutica³, busca-se compreender os horizontes discursivos que representam o ser professor de alunos com deficiências. No entanto, não se parte de categorias construídas a priori, mas busca-se projetar sobre as narrativas, antecipações de sentidos que vão sendo re-significadas na medida em que avança a compreensão. Neste processo, pode-se perceber que os sentidos de um texto superam o seu autor e que a compreensão não pode ser considerada um comportamento reprodutivo, uma vez que a característica principal da compreensão é justamente o processo de produção contínua de sentidos.

³ Uma situação hermenêutica constitui-se na abertura do pesquisador-intérprete ao horizonte compreensivo do outro; tem como centralidade o encontro com o outro em seu horizonte compreensivo, articulando-se ao horizonte histórico de pesquisador.

Compreender não significa, necessariamente, saber mais, no sentido objetivo, mas significa a força do argumento presente nos textos e a possibilidade do diálogo.

Para Gadamer, a leitura compreensiva não é a repetição de algo passado, mas participação num sentido presente e, nesta perspectiva, busca-se compreender os textos/narrativas na atualidade do que dizem e do que silenciam, procurando vivenciar uma efetiva participação naquilo que os textos comunicam. Desta forma, a atitude hermenêutica dá-se na projeção sobre os horizontes discursivos presentes nos textos das narrativas, buscando compreendê-los em sua pretensão de verdade. Com isso, colocando um jogo dialógico de aproximações e enfrentamentos entre o campo teórico e o *corpus* desta investigação – os textos das narrativas – buscou-se construir alguns eixos interpretativos que expressam o campo de interesse da pesquisa bem como a materialidade dos textos: **o diálogo, a alteridade, a experiência e a construção de si mesmo**. Estes eixos examinam os horizontes discursivos que demarcam e constituem o percurso formativo das professoras participantes desta pesquisa. Cabe ressaltar que estes eixos não devem ser compreendidos como a única e a mais correta verdade presente nos textos, mas como uma interpretação respaldada nos aportes teóricos deste estudo.

1. O DIÁLOGO

Para Gadamer, a experiência humana da compreensão não pode ser observada pelos moldes de um procedimento instrumental, no entanto, a forte recusa ao método não impede Gadamer de tratar a hermenêutica como um procedimento peculiar, porque é composta pelo diálogo (DALBOSCO, 2006). A compreensão, nesta perspectiva, somente “pode ser aprendida como procedimento humano constituído pela linguagem que se manifesta pelo diálogo (Gespräch) e pela palavra viva” (DALBOSCO, 2006, p. 358). Percebe-se, então, uma vinculação direta entre método e diálogo, porém, contrário à vinculação ao sentido positivista, entre método e técnica.

As sociedades contemporâneas marcadas e orientas pelo predomínio da razão instrumental, em que prevalecem os conceitos e as práticas de ordem técnica, não conseguem perceber os frutos das interações humanas. Gadamer associa esta característica do mundo contemporâneo – a incapacidade para o diálogo – ao desenvolvimento técnico-científico. Esta incapacidade para o diálogo forma-se em

um impedimento importante para o agir pedagógico, pois todo o processo educativo ocorre nas interações entre e com os sujeitos. O diálogo não pode existir entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta.

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

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

O diálogo humano implica uma relação de sujeitos que partilham a palavra, com a possibilidade da escuta, pois sem ela, o diálogo não se efetiva; o diálogo pressupõe a existência de saberes que não são absolutos, fazendo com que o sujeito perceba-se inconcluso e reconhecendo que o outro é capaz de possuir saberes diferentes. A presença do diálogo autêntico no processo educativo é de fundamental importância, pois além de favorecer vínculos mais fraternos, conduz à compreensão do horizonte existencial do outro.

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

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

uma possibilidade compreensiva mais ampliada do outro. No campo da Educação Inclusiva, em seus diferentes espaços, o diálogo precisa encontrar seu lugar na relação pedagógica e, também, nas relações entre os sujeitos que compõem o cenário educacional como um todo, pois pela dificuldade em dialogar com o outro, o ser humano perde o caráter problematizador intrínseco ao diálogo e, com ele, a possibilidade de compreender o horizonte do outro.

O agir pedagógico exige uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que compõem este processo, pois junto ao diálogo vivido⁴, reside a capacidade de buscar o encontro com o outro, de querer escutá-lo e, com isso, compreendê-lo. Neste sentido, o agir pedagógico pode ser compreendido como diálogo vivido, um movimento processual que constrói uma dinâmica interna própria, distante de um fazer mecânico e sem sentido, indiferente às necessidades do outro. Assim, no processo de construção de conhecimento, algo se faz compreender na medida em que o sujeito que busca a compreensão seja capaz de ouvir o outro, de estabelecer uma relação de alteridade em um encontro dialógico autêntico, no qual já não somos mais os mesmos, pois nos transformamos nesta relação.

2. A ALTERIDADE

O desenvolvimento científico trouxe ao mundo contemporâneo conquistas esplêndidas, provocando efeitos importantes em diferentes áreas. Com isso, o ser humano teve sua consciência ampliada e a educação formal passou a ser valorizada, tornando-se acessível a um número maior de pessoas.⁵ No entanto, o conhecimento desenvolvido pela própria ciência ampliou, também, as contradições inerentes ao modo humano de viver e conviver.

Gadamer nos ensina que o conhecimento é uma construção da experiência, estruturada hermeneuticamente, na qual a verdade é múltipla, historicamente localizada e ligada ao contexto em que o conhecimento se dá. O conhecimento é hermeneuticamente construído a partir do fenômeno com o qual o conhecedor entra

⁴ Para caracterizar o diálogo vivido, Gadamer coloca-o no contexto da distinção grega entre *techné* e *práxis*. Considerando que a *techné* orienta-se por uma racionalidade que visa à fabricação de um produto, cuja ação humana reside fora dela mesma, a *práxis* constitui-se por uma racionalidade que exige uma ação que reside na ação mesma e não fora dela, o que significa a exigência da reflexão pessoal e a compreensão própria do sujeito sobre o seu agir, assim como a responsabilização frente a decisões.

⁵ Os efeitos da Modernidade sobre o ser humano e o processo educacional são discutidos ao longo deste estudo, especialmente no capítulo *As bases da Modernidade*.

em contato e não uma simples representação ou cópia do real, o que exige uma contínua interação.

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

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

Para Trevisan (2006) a alteridade pode ser compreendida como um necessário contraponto à ideia de identidade, aproximando-se do modo como podemos incluir o outro, sem torná-lo o mesmo, promovendo a inclusão sem homogeneização, respeitando o outro em sua infinita diversidade.

3. A EXPERIÊNCIA

O ser humano, marcado pela tradição, desde sempre se experimenta no âmago de um mundo de sentido. Para Gadamer, a historicidade é uma condição inerente à experiência humana, o que pressupõe uma postura de abertura para o experienciar, na alteridade com o mundo, com o outro e com a tradição. Fundamentalmente, a experiência é assim, a experiência da própria historicidade (GADAMER, 2007). A experiência hermenêutica se efetiva entre sujeitos, mediados pela tradição e pela linguagem. No âmbito deste estudo, as narrativas das professoras são compreendidas como uma experiência individualmente narrada, porém, socialmente partilhada; são narrativas autointerpretativas, ou seja, as professoras são consideradas intérpretes do seu próprio percurso biográfico.

Compreender a experiência docente com alunos com deficiências requer o professor como intérprete de seu contexto, ao mesmo tempo em que é sujeito interpretado. Significa, em uma perspectiva gadameriana, que o sujeito e o sentido do mundo se organizam na dialética da compreensão e da interpretação. O sujeito está diante de um mundo-texto, inserido na aventura polissêmica de produção de sentidos, a partir do seu horizonte histórico.

A vida, em suas diferentes dimensões, é fonte de aprendizado constante. As experiências vividas no cotidiano da sala de aula são permeadas de valores, sentidos e saberes historicamente constituídos. São processos de interação em que aprendemos a nos inserir no mundo, diferenciando-nos dos outros.

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, considerando as histórias de vida das professoras em interação com a realidade. Portanto, pensar a formação docente como uma experiência de relação, implica uma escuta atenta e sensível às histórias de vida das professoras envolvidas neste estudo e a busca da compreensão dos múltiplos movimentos que fazem da docência uma experiência, no sentido gadameriano, considerando que a nossa experiência de mundo é fundamentalmente interpretativa (HERMANN, 2002).

A reflexão sobre a vida é centrada nas experiências que consideramos significativas para compreendermos o que nos tornamos, de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros e do nosso mundo humano e natural.

4. A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO

No processo de conhecimento de si mesmo, importa não apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo da vida, mas tomar consciência de que o reconhecimento de si mesmo permite ao sujeito,

[...] encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais (JOSSO, 2004, p. 58)

Este processo apresenta-se como um projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004). Este conhecimento de si procura apreender as complexas imbricações da existência, bem como os diferentes modos de estarmos no mundo e de nos colocarmos nele.

O processo de conhecimento de si exige uma responsabilização do sujeito frente a sua existência e a existência de outros. No processo de autoconhecimento entra em cena um sujeito que se torna autor ao pensar a sua existencialidade, um sujeito que orienta a continuação de sua história com consciência de seus recursos e fragilidades, das suas representações e valorizações, suas expectativas e desejos.

O processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da subjetividade (JOSSO, 2004, p. 60).

Este trabalho interpretativo de si mesmo desenvolve-se no confronto com o olhar do outro, com todos os efeitos de contraste que esta confrontação gera. Este movimento traz a impossibilidade da existência independentemente de outrem bem como o desejo da existência, apesar de outrem. Isto permite reconhecer o lugar do outro como revelador de mim mesmo; este outro que acolhe a minha diferença e que, também, a ameaça.

A singularidade existencial se dá num movimento dialético entre a interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e a exterioridade (o que é sócio-histórico e cultural), na maneira de viver e de atribuir sentido ou de se projetar nos marcadores socioculturais e as sucessivas imagens ao longo da vida. Neste movimento, entre um acontecimento interior e/ou exterior, ocorre uma atribuição de sentido que pode estabelecer a experiência propriamente dita.

Foi possível perceber, durante este estudo, que as narrativas expressam, de forma explícita, uma busca de sabedoria; no entanto, a reflexão sobre as narrativas permitiu compreender que a procura do saber-viver perpassa a produção da vida. As trajetórias de vida contam itinerários ao longo dos quais as professoras qualificam suas experiências de vida, definindo-as em períodos felizes ou em períodos mais dolorosos. É próprio da vida humana a dialética do bem estar e do sofrimento, e

neste incessante movimento emerge uma posição existencial ativa para buscar uma nova /outra maneira de governar a própria existência.

A busca do *si* e do *nós* dá-se pelas diferentes escolhas no transcurso da vida, seja nas amizades da infância, no grupo de afinidades, na busca de uma companheira ou companheiro, na formação de uma família, na busca de uma outra nacionalidade, enfim, itinerâncias que expressam diferentes interesses, na perspectiva dos diversos sentidos que vamos atribuindo ao nosso viver.

A busca do sentido apresenta-se como um princípio central na arte de viver; é uma busca que exige um comprometimento reflexivo nas práticas individuais e coletivas que exploram as atitudes e os comportamentos. A busca da existencialidade (JOSSO, 2004) plena passa pela alteridade solidária e pela lucidez de perceber e compreender as turbulências da condição humana bem como as fragilidades de ser no mundo.

Considerando o percurso trilhado, compreende-se que o trabalho biográfico sobre si, além de dar sentido, ajuda a descobrir e a compreender a origem daquilo que somos; constitui-se numa experiência formadora, nas palavras de Josso, pois fazemos uso de fragmentos mais ou menos elaborados e complexos da herança socioantropológica que trazemos.

Palavras Finais

A formação de professores é uma questão central para a área da Educação quando se compreende que o cerne do processo educacional encontra-se nas interações que se estabelecem nos movimentos e processos de ensinar e de aprender e que trazem, em sua essência, uma relação entre seres humanos; portanto, uma relação de eticidade. Assim, é também, por exigência ética que a formação do professor deve se conceber e se realizar; o investimento na formação e na atuação profissional não pode se reduzir a uma qualificação técnica e metodológica. Neste sentido, entendo ser possível pensar filosoficamente a formação do professor a partir das reflexões propostas por Gadamer, pois a intenção é conferir um outro olhar/sentido ao conceito de formação. A questão que se coloca não é que sujeitos formar, mas como o sujeito-professor está construindo sua compreensão do mundo e configurando sua existência como professor de alunos com deficiências.

A formação docente, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que a justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógico, filosófico, antropológico e histórico. Significa que o professor necessita da compreensão da significação da sua existência e de sua profissão, em função do seu pertencimento à espécie humana, de sua inserção em uma determinada sociedade, com seus vínculos e peculiaridades, bem como dos recursos do conhecimento humano na construção de todas estas referências.

Neste momento histórico, em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja possível criar as condições para a pluralidade de sentidos, no campo da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Refiro-me à necessária reflexão sobre as bases que fundamentam a Educação e a formação do professorado, pois a pluralidade social exige uma formação docente orientada pelo viés do diálogo, da alteridade, do valor da experiência humana e da construção de si mesmo.

Educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros. Não é somente uma questão de *estar* junto com o outro, mas *ser* junto e, neste sentido, precisamos criar em nós mesmos com o material disponível para esta criação. Este material é dado pelo outro, e esta criação depende do outro, enquanto experiência de alteridade.

REFERÊNCIAS

DALBOSCO, C. Racionalidade e formação. In: FÁVERO, A. A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: UPF, 2006. p. 251-266.

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

_____. **Verdade e método II: complementos e índice**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

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

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 1, p.115-120, jan./abr. 2013.

TREVISAN, A. Hermenêutica da alteridade educativa. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Orgs). **Cultura e alteridade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p.127-142.