

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Tese

A docência como artesanato:
por um pensar e agir hermenêutico

Sílvia Nilcéia Gonçalves

Pelotas, 2022

Sílvia Nilcéia Gonçalves

A docência como artesanaria:
por um pensar e agir hermenêutico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Nörnberg

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G635d Gonçalves, Sílvia Nilcéia

A docência como artesanaria : por um pensar e agir
hermenêutico / Sílvia Nilcéia Gonçalves ; Marta Nörnberg,
orientadora. — Pelotas, 2022.

421 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2022.

1. Docência. 2. Pedagogia hermenêutica. 3.
Resistência. 4. Artesanaria pedagógica. I. Nörnberg, Marta,
orient. II. Título.

CDD : 370.7

Sílvia Nilcéia Gonçalves

A docência como artesanía:
por um pensar e agir hermenêutico

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 19 de dezembro de 2022

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marta Nörnberg (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Eliane Peres
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Profa. Dra. Luciana Piccoli
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Kamila Lockmann
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Dedico esta tese a todas as professoras que, na
solidão povoada de suas salas de aula, estão a
fazer escola, resistindo ao projeto de
aniquilamento e apagamento do trabalho
intelectual do professor.

A todos os colegas, velhos professores, que
ainda tremem ao entrar na sala de aula, tamanha
a potência desse lugar, por cada aula ser um
acontecimento único, irreplicável.

A todas as *professorinhas* que, como eu,
insistem em desempenhar seu ofício com
maestria, apesar de tudo.

À Eva Soster, *in memoriam*.

Agradeço a minha orientadora, que segue acreditando na professora-pesquisadora que sou e que em muito contribuiu para que essa pesquisa chegasse como chegou até aqui, por enxergar antes o que eu ainda não via, por me fazer perguntas importantes que abriram novos horizontes de pensamento.

Agradeço também à universidade pública que acolhe essa professora e possibilita qualificar seu trabalho.

Aos meus alunos, colegas e aos teóricos que venho lendo, porque me possibilitam um diálogo fecundo e uma reflexão profunda sobre o meu ofício.

A minha mãe, professora, que acompanha meus dilemas educacionais e sempre exerce o diálogo a partir de uma escuta atenta e compreensiva.

As minhas amigas, colegas de profissão, que me acompanham, me escutam e me acolhem nos momentos mais difíceis de minha docência e que me fortalecem a seguir fazendo escola.

Agradeço também às pesquisadoras que se dispuseram a entrar em diálogo com essa professora-pesquisadora que gosta de escutar e ter o que pensar.

Zita Gonçalves . Eva Soster. JORGE LAFRANCA . Maria Cecília. PAULO TADEU Jélicia
 Westphal. Maria Zonta Spader. Maria R. Gonçalves . MIGUEL MAROTO. Evelline
 Mancini. LUIS-CECÍLIA GILBERT. Alina Santos-Madril . Getúlio Vargas
 Gonçalves . W. CORDEIRO . Carmem La Rocco. IL MONTE. Gisela Lima-Alina Sacramento
 dos Santos. LUTHER MORAIS. Ana M Filipovski. Azila Mendes Duarte. Luciana Piccoli
 Eugénio Michielon . Marco Ribeiro. Jerusa da Rocha. Anani S. Buzan
 Val Hessler. J. CORREIAS. Transluc Mendes . Josiane Jäger. Magda F. Damiani .
 PAULO MENDES. Dulce Fogaça . SELVO GILLO. Egas Pereira. Andreia Todeschini. Mele
 CHARLES MILLS. Carmen Ferreira. Jovita Wierzbicki. W. KIMM. Ana-Ruth Moraes. E.
 MOON. Marisa Fraga. M. SIMONE Tânia Fortuna. J. KOCZAK. CHERIE. Tineke Lima. M. FOLCHET.
 Roseli Pilorget. CRY MESTO. Eliane Peres. TUDINO. L. J. Gurgel. W. HELMKE. Juiza
 B. Souza. Lige. Determann. J. SICRESTE. Jacqueline Moll. SHÂN RODRIGUEZ. Hsiani
 Machado. Lygia B. Goulart. SEVERINO ANTÔNIO. Gilceane C. Porto. WAGDA SERRES. Vera
 Borges. M. SERRES. Irene N. Gonçalves. F. GROSS. Maristani Zamporatti. TEREZA
 COLOMER. Simone E. Matá. Alia Diriz. ESTHER P. GROSS. Simone
 Dittus. MARCOS BECK. J. STATHAKO. Simone Milejanski. CHERSCHENBER.
 Liliane F. Giordani. MICHELENA TREDE. Denise Bussolotti. M. BETTI. Kamila
 Lockmann. IL PERIMONCHI. Marla Norberg. L. M. GUZZI. (...)

Família: E amigos. grupo de pesquisa: professores, TEÓRICOS



música

Vivo e trabalho ungido por um nervo ético, movido por um furor criativo, e ativado por tal ambição de fazimento que não tenho sossego. Esta minha servidão cansa muito, é verdade, mas dá uma satisfação que nenhum lazer supera.

Darcy Ribeiro (1990)

A pergunta sobre o que é isso de ser professor chega a ser uma pergunta tardia, de velho, a que só pode responder concretamente, a partir de minhas próprias maneiras de sê-lo, num momento em que o que tenho feito durante toda a minha vida começa a ser visto como anacrônico, obsoleto, antiquado ou simplesmente incômodo.

Jorge Larrosa (2018)

A compreensão é,
ela mesma, um acontecimento.
Hans-Georg Gadamer (2011)

Es ist mir recht unheimlich geworden.

O mundo se transformou em algo muito estranho para mim.

Gadamer

Resumo

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. **A docência como artesanaria**: por um pensar e agir hermenêutico. 2022. 421f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2022.

Esta tese é fruto do encontro entre a docência exercida por uma professora-pesquisadora e a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). A questão que desencadeia a pesquisa e a docência da professora é a de como vencer as resistências dos alunos em aprender os conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, como resistir ao projeto educativo baseado na racionalidade técnico-instrumental. Para isso, empreende-se um estudo aprofundado sobre a resistência na perspectiva do movimento da professora, defendendo seu aspecto positivo na educação, envolvendo a crítica e a criação, articuladas com base em Foucault, Freire e Gadamer. A tese tem como material de análise a documentação pedagógica da professora, constituída entre os anos de 2013 a 2020, e a hermenêutica filosófica, base teórico-metodológica da pesquisa. Nesse horizonte investigativo, trabalha-se com o conceito de artesanaria pedagógica e com oito princípios hermenêuticos: a ética, a estética, a pergunta, o diálogo, a linguagem, a experiência, a tradição e a formação. Esses princípios tornam visível o trabalho da professora como testemunho de uma prática singular. A artesanaria pedagógica é assumida como a capacidade de reflexão e ação da professora frente às questões enfrentadas na escola, professora que, se perguntando sobre o sentido educativo dos gestos, dos pensamentos e das falas, suas e dos alunos, realiza o movimento de compreensão da sua documentação como modo de evitar a dicotomia entre teoria e prática. Essa artesanaria abrange um conjunto de técnicas, procedimentos, teorias, experiências e exemplos dados pela tradição, que permite sustentar a docência como filosofia prática (de Gadamer) ou sabedoria prática (*phronésis* grega), pois, ao ser arranjada por meio de diversificada documentação pedagógica constituída pela professora, guia o seu pensar e fazer pedagógicos. Dessa forma, a tese defende que uma docência arranjada por meio de artesanaria pedagógica, pautada por princípios de uma pedagogia hermenêutica, dá um novo sentido à escola, possibilitando sua reinvenção ao enfrentar as resistências dos alunos e resistir ao projeto educativo baseado na racionalidade técnico-instrumental.

Palavras-chave: docência; pedagogia hermenêutica; resistência; artes...
pedagógica.

Abstract

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. **Teaching as handicrafts**: For a hermeneutic thinking and acting. 2022. 421s. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, College of Education, Federal University of Pelotas. Pelotas, 2022.

This dissertation is the result of the encounter between the teaching exercised by a teacher-researcher and the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer (1900-2002). The question that triggers the research and the teacher's teaching is how to overcome the students' resistance to learning school content and, at the same time, how to resist to the educational project based on technical-instrumental rationality. For this, an in-depth study is undertaken on resistance, from the perspective of the teacher's movement, defending its positive aspect in education. This involves the criticism and the creation, based on Foucault, Freire and Gadamer. The dissertation has as analysis material the teacher's pedagogical documentation, constituted between the years 2013 to 2020. The theoretical-methodological basis of the research is philosophical hermeneutics. This investigation engages with the concept of pedagogical handicrafts and with eight hermeneutic principles: the ethics, the aesthetics, the questions, the dialogue, the language, the experience, the tradition and the training; principles that make the teacher's work visible as a testimony of a unique practice. The handicrafts are assumed as a teacher's capacity for reflection and action with regards to issues faced at school, this self-reflection on the educational meaning of gestures, thoughts and speeches, hers and the students, performs the movement of understanding of the documentation as way to avoid the dichotomy between theory and practice. This handcraft encompasses a set of techniques, procedures, theories, experiences and examples given by tradition, which allows for sustaining the teaching as a practical philosophy (Gadamer's) or a practical wisdom (Greek *phronesis*). This is because, when arranged through diversified pedagogical documentation constituted by the teacher, this handcraft guides her pedagogical thinking and doing. In this way, the dissertation argues that a teaching arranged through pedagogical handicrafts - guided by principles of a hermeneutic pedagogy - gives a new meaning to the school, enabling its reinvention when facing the resistance of the students and resistance to the educational project based on the technical-rationality instrumental.

Keywords: teaching; hermeneutic pedagogy; resistance; pedagogical craft.

Lista de figuras

Figura 1:	Montagem de imagens do Diário Encantos & Encantamentos.....	18
Figura 2:	Foto de aluna trabalhando com um tear manual.....	32
Figura 3:	Foto de jogo do alfabeto com dado.	43
Figura 4:	Imagens da capa e do diário Pensamentos Náufragos.....	46
Figura 5:	Foto do material constituinte do Diário Encantos & Encantamentos.....	46
Figura 6:	Imagem da capa do Diário Docência em tempos de ensino remoto.....	47
Figura 7:	Imagem do quadro de conceitos da hermenêutica filosófica estudados na tese.....	65
Figura 8:	Montagem de fotos com diferentes momentos com as crianças, evidenciando práticas de resistência.....	68
Figura 9:	Imagem de material elaborado a partir da avaliação dos e com os alunos	100
Figura 10:	Montagem com imagem das crianças do 1º ano procurando, no alfabeto do quadro, o desenho de algo que inicie pela letra sorteada	132
Figura 11:	Página do diário: Ética – respeito.....	143
Figura 12:	Página do diário: Ética – respeito	144
Figura 13:	Página do diário: Ética – respeito.....	146
Figura 14:	Página do diário: Ética – respeito.....	147
Figura 15:	Página do diário: Ética – respeito.....	147
Figura 16:	Página do diário: Ética – autoridade.....	149
Figura 17:	Página do diário: Ética – partilha, reflexão pessoal.....	150
Figura 18:	Página do diário: Ética – partilha	151
Figura 19:	Página do diário: Ética – partilha.....	152
Figura 20:	Página do diário: Ética – partilha	153
Figura 21:	Página do diário: Ética – partilha	154
Figura 22:	Página do diário: Ética – partilha	155
Figura 23:	Página do diário: Ética – partilha	155
Figura 24:	Página do diário: Ética – escuta atenta	156
Figura 25:	Página do diário: Ética – escuta atenta	157
Figura 26:	Página do diário: Ética – presença	157
Figura 27:	Página do diário: Ética – presença	159
Figura 28:	Página do diário: Ética – presença	159
Figura 29:	Página do diário: Ética – presença.....	160
Figura 30:	Página do diário: Ética - presença	161
Figura 31:	Página do diário: Ética – liberdade	161
Figura 32:	Página do diário: Ética – liberdade	162
Figura 33:	Página do diário: Ética – liberdade	162
Figura 34:	Página do diário: Ética – ação política	163
Figura 35:	Página do diário: Pergunta.....	171
Figura 36:	Página do diário: Pergunta.....	172
Figura 37:	Página do diário: Pergunta.....	173
Figura 38:	Página do diário: Pergunta.....	174
Figura 39:	Página do diário: Pergunta.....	175
Figura 40:	Página do diário: Pergunta.....	176
Figura 41:	Página do diário: Pergunta.....	177
Figura 42:	Página do diário: Pergunta.....	178
Figura 43:	Página do diário: Pergunta.....	179
Figura 44:	Página do diário: Diálogo.....	182
Figura 45:	Página do diário: Diálogo	182
Figura 46:	Página do diário: Diálogo	185
Figura 47:	Página do diário: Diálogo	186
Figura 48:	Página do diário: Diálogo	191

Figura 49:	Página do diário: Diálogo	192
Figura 50:	Página do diário: Diálogo	193
Figura 51:	Página do diário: Diálogo	194
Figura 52:	Página do diário: Diálogo com as famílias.....	196
Figura 53:	Página do diário: Diálogo	197
Figura 54:	Página do diário: Diálogo	198
Figura 55:	Página do diário: Diálogo	199
Figura 56:	Página do diário: Diálogo – relato de experiências	200
Figura 57:	Página do diário: Diálogo	201
Figura 58:	Página do diário: Linguagem	208
Figura 59:	Página do diário: Linguagem	209
Figura 60:	Página do diário: Linguagem	213
Figura 61:	Página do diário: Linguagem	214
Figura 62:	Página do diário: Linguagem	215
Figura 63:	Página do diário: Linguagem	216
Figura 64:	Página do diário: Linguagem	217
Figura 65:	Página do diário: Linguagem	218
Figura 66:	Página do diário: Linguagem	219
Figura 67:	Página do diário: Linguagem	220
Figura 68:	Página do diário: Linguagem	221
Figura 69:	Página do diário: Linguagem	222
Figura 70:	Página do diário: Linguagem	223
Figura 71:	Página do diário: Linguagem	224
Figura 72:	Página do diário: Linguagem	225
Figura 73:	Página do diário: Linguagem	226
Figura 74:	Página do diário: Linguagem	226
Figura 75:	Página do diário: Linguagem	227
Figura 76:	Página do diário: Estética.....	233
Figura 77:	Página do diário: Estética.....	234
Figura 78:	Página do diário: Estética.....	235
Figura 79:	Página do diário: Estética.....	236
Figura 80:	Página do diário: Estética.....	237
Figura 81:	Página do diário: Estética.....	238
Figura 82:	Página do diário: Estética.....	239
Figura 83:	Página do diário: Estética.....	240
Figura 84:	Página do diário: Estética.....	241
Figura 85:	Página do diário: Estética.....	242
Figura 86:	Página do diário: Estética.....	244
Figura 87:	Página do diário: Estética.....	245
Figura 88:	Página do diário: Estética.....	245
Figura 89:	Página do diário: Estética.....	245
Figura 90:	Página do diário: Estética.....	246
Figura 91:	Página do diário: Estética.....	248
Figura 92:	Página do diário: Estética.....	249
Figura 93:	Página do diário: Estética.....	250
Figura 94:	Página do diário: Estética.....	251
Figura 95:	Página do diário: Estética.....	252
Figura 96:	Página do diário: Estética.....	252
Figura 97:	Página do diário: Estética.....	253
Figura 98:	Página do diário: Estética.....	254
Figura 99:	Página do diário: Estética.....	255
Figura 100:	Página do diário: Experiência.....	258
Figura 101:	Página do diário: Experiência.....	259
Figura 102:	Página do diário: Experiência.....	260
Figura 103:	Página do diário: Experiência.....	267

Figura 104:	Página do diário: Experiência.....	267
Figura 105:	Página do diário: Experiência.....	270
Figura 106:	Página do diário: Experiência.....	272
Figura 107:	Página do diário: Experiência.....	275
Figura 108:	Página do diário: Experiência.....	276
Figura 109:	Página do diário: Experiência.....	277
Figura 110:	Página do diário: Experiência.....	278
Figura 111:	Página do diário: Experiência.....	279
Figura 112:	Página do diário: Experiência.....	380
Figura 113:	Página do diário: Experiência.....	282
Figura 114:	Página do diário: Experiência.....	283
Figura 115:	Página do diário: Experiência.....	285
Figura 116:	Página do diário: Experiência.....	286
Figura 117:	Página do diário: Experiência.....	287
Figura 118:	Página do diário: Experiência.....	288
Figura 119:	Página do diário: Experiência.....	289
Figura 120:	Página do diário: Tradição.....	298
Figura 121:	Página do diário: Tradição.....	299
Figura 122:	Página do diário: Tradição.....	300
Figura 123:	Página do diário: Tradição.....	301
Figura 124:	Página do diário: Tradição.....	302
Figura 125:	Página do diário: Tradição.....	303
Figura 126:	Página do diário: Tradição.....	304
Figura 127:	Página do diário: Tradição.....	305
Figura 128:	Página do diário: Tradição.....	306
Figura 129:	Página do diário: Tradição.....	307
Figura 130:	Página do diário: Tradição.....	308
Figura 131:	Página do diário: Formação.....	318
Figura 132:	Página do diário: Formação.....	319
Figura 133:	Página do diário: Formação.....	320
Figura 134:	Página do diário: Formação.....	321
Figura 135:	Página do diário: Formação.....	323
Figura 136:	Página do diário: Formação.....	324
Figura 137:	Página do diário: Formação.....	327
Figura 138:	Página do diário: Formação.....	328
Figura 139:	Página do diário: Formação.....	330
Figura 140:	Página do diário: Formação.....	331
Figura 141:	Página do diário: Formação.....	332
Figura 142:	Montagem de imagens do Diário Encantos & Encantamentos.....	335

Lista de tabelas, quadros e esquemas:

Tabela

Tabela 1	Síntese do caminho metodológico da Tese	58

Quadros

Quadro 1	Quadro resumo da tese	23
Quadro 2	Fontes da origem do material que compõe o Diário Encantos & Encantamentos	45
Quadro 3	Movimentos da tese	63
Quadro 4	Princípios Hermenêuticos da docência como artesanaria pedagógica	136

Esquemas

Esquema 1	Perguntas que definem o horizonte investigativo da pesquisadora	54
Esquema 2	Situação hermenêutica da pesquisa	55
Esquema 3	Organização dos princípios hermenêuticos da tese	138
Esquema 4	Achados da pesquisa a partir da Pergunta	352

Lista de QR Codes

QR Code 1	Música: <i>Povoada</i> , Sued Nunes.....	7
QR Code 2	Trecho do livro: <i>Primeiras estórias</i> , Guimarães Rosa.....	19
QR Code 3	Vídeo de apresentação da Tese, Sílvia Gonçalves.....	20
QR Code 4	Música: O óbvio sobre o amor, Rodrigo Alarcon	68
QR Code 5	Vídeo: leitura do livro <i>Os pássaros</i> , Germano Zullo e Albertine.....	112
QR Code 6	Trecho do livro: <i>Dicionário das ideias em educação</i> , Sandra Corazza e Júlio Aquino.....	133
QR Code 7	Parte do poema: <i>Ninguém o tinha amado afinal</i> , Fernando Pessoa	336
QR Code 8	Música: <i>Não vou deixar</i> , Caetano Veloso.....	336

Lista de Abreviaturas e Siglas

EJA	Educação de Jovens e Adultos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FACOS /CENEC	Faculdade Cenecista de Osório / Centro Nacional de Educação Comunitária
GEALE	Grupo de Estudos sobre Aquisição de Linguagem Escrita
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBEDUC - Pacto	Observatório de Educação
ONG	Organização Não Governamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPeI	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
1. PELO CAMINHO HERMENÊUTICO: UMA FORMA DE SER	
PROFESSORA E PESQUISADORA	25
2. A PESQUISA	32
2.1 O PROBLEMA DE PESQUISA NUMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA	33
2.2 HORIZONTE INVESTIGATIVO: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	43
2.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	47
2.3.1 HERMENÊUTICA FILOSÓFICA COMO METODOLOGIA DE	
PESQUISA	47
2.3.2 CONCEITOS TEORICO-METODOLÓGICA INSPIRADOS NA	
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E SUAS IMPLICAÇÕES	52
3. RESISTÊNCIA.....	67
3.1 RESISTÊNCIA: PRINCÍPIO FUNDADOR	68
3.2 RESISTÊNCIA COMO AFIRMAÇÃO DE SI, CRIAÇÃO DE	
SUBJETIVAÇÃO: CONVERSA COM FOUCAULT	79
3.3 RESISTIR: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE	88
3.4 O QUE É RESISTÊNCIA EM GADAMER?	96
4. NO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO E DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA	
PENSAR UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA QUE TEM UMA DOCÊNCIA	
CONSTITUÍDA PELA ARTESANIA.....	100
4.1 POR UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA.....	105
4.2 UMA DOCÊNCIA CONSTRUÍDA COM ARTESANIA PEDAGÓGICA.....	111
5. PRINCÍPIOS HERMENÊUTICOS DA DOCÊNCIA COMO ARTESANIA	132
PRINCÍPIO 1: UMA DOCÊNCIA MOVIDA PELA ÉTICA	139
PRINCÍPIO 2: A BUSCA DA COMPREENSÃO POR MEIO DA PERGUNTA	165
PRINCÍPIO 3: A DISPOSIÇÃO AO DIÁLOGO	180
PRINCÍPIO 4: UMA LINGUAGEM COMUM	203
PRINCÍPIO 5: A PROCURA DE UMA ESTÉTICA PRÓPRIA	230
PRINCÍPIO 6: UMA DOCÊNCIA CONSTITUÍDA NA E PELA EXPERIÊNCIA	256
PRINCÍPIO 7: O DIALOGAR COM A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	291
PRINCÍPIO 8: UMA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA	310
6. FUSÃO DE HORIZONTES: A COMPREENSÃO COLOCADA PELO JOGO	
HERMENÊUTICO	335
REFERÊNCIAS	354
APÊNDICES	362



Figura 1: Montagem feita com várias imagens retiradas da docência. Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições.

Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade – um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio, praticamente imudando, do qual lhe dão imagem fiel. Mas – que espelho? Há-os ‘bons’ e ‘maus’, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade e fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apoiam ante que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si *muito* diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E, as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.

(GUIMARÃES ROSA. Primeiras estórias.1985. p. 65-6)



APRESENTAÇÃO

A PROFESSORA-PESQUISADORA E SUA TESE



Sobre uma maneira particular de encarnar uma vocação (e uma vida) de professor da qual se derivam não tantos direitos e sim obrigações: deveres de um professor.
(LARROSA, 2018, p. 206)

Minha vida se funde com meu ofício. Filha de professora de turmas de *classe especial* (hoje das crianças atendidas nas salas de recurso, de inclusão), desde cedo acompanhei as idas e vindas da mãe na profissão. Nunca quis ser professora. Nascida em Porto Alegre, crescendo em um bairro periférico da Zona Norte, na infância queria ser astronauta, juíza, inventora... Nas brincadeiras de *aulinha*, sempre fui a estudante, nunca a professora, talvez porque cresci vendo todo o esforço e estudo despendidos por minha mãe com seus alunos. Mas, nas voltas que a vida dá, me fiz professora. Fui ajudante da mãe e, depois, fiz magistério, iniciei a pedagogia, interrompi, voltei para a universidade fazendo letras (tradução em inglês) e me tornei pedagoga pelos muitos livros que fui lendo e cursos que fui fazendo ao longo da profissão. Ainda, fiz uma formação pedagógica para me tornar licenciada em letras e, em seguida, uma especialização em linguagem e letramento e, em 2013, ingressei no grupo de pesquisa GEALE, da UFPel, acompanhando, inicialmente, as ações do PNAIC por meio do projeto OBEDUC-PACTO. Logo depois, na busca pelo sentido da docência exercida na escola com um mesmo grupo de alunos durante três anos – ciclo da alfabetização –, fiz minha pesquisa no mestrado.

Fui professora na escola em que estudei e depois no bairro em que morava. Fui sempre “a professora”, por onde quer que andasse, e isso deixa marcas na pessoa que sou. Frases como “Olha lá a professora.” e “Oi, profe., tu aqui no supermercado?” são frases que me acostumei a ouvir. Quando penso que, aos 14 anos, já estava em formação para ser professora, me assusto. Como assim, tão nova e já tendo de dar conta da formação de crianças?!

Minha trajetória de profissão é muito diversa. Fui professora do ensino público e privado, da educação infantil, dos anos iniciais, da EJA, de formação de professores, do ensino universitário, fui coordenadora pedagógica, vice-diretora, professora do Laboratório de Aprendizagem (alunos com dificuldade de aprendizagem), professora referência, volante e substituta, criei e desenvolvi projetos de contraturno para alunos de inclusão e de recomposição das aprendizagens, fui assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e participei de uma ONG com ações educativas sobre o meio ambiente. A maior parte de minha trajetória como professora foi com turmas diferenciadas – com muitos alunos de inclusão, com dificuldade de aprendizagem, não alfabetizados, com baixo rendimento escolar e com distorção idade/série.

Hoje, com o doutorado, concluo um ciclo de vida e de trabalho ou de trabalho e de vida. Depois de mais de 30 anos dedicados ao ensino e à pesquisa e trabalhando em diferentes lugares e níveis, concluo essa etapa fazendo um testemunho da professora que sempre fui e de tudo que venho aprendendo nessa jornada. E em tempos em que o que faço parece ter se tornado inadequado à escola que está sendo desenhada na atualidade – com a volta ao ensino técnico-burocrático, com métricas guiadas pela BNCC –, sinto a necessidade de olhar a trajetória vivida como professora, uma professora forjada pelas ideias pedagógicas colocadas em jogo em seu fazer docente, para dar o testemunho de que podemos pensar em outra docência. E esse testemunho acaba se tornando um manifesto em defesa do trabalho intelectual da professora e do quanto estão apagando e impossibilitando nosso ofício.

Início minha trajetória como estudante/professora no final da ditadura (final dos anos 1980) e a concluo nesse início de década, momento em que a ideia de educação e de mundo tem se reaproximado daquela ideia de educação e de mundo que as gerações antes de mim lutaram tanto para transformar. Da ideia da professora por vocação e quase sacerdócio ou, depois, da professora reflexiva, que inventa sua própria pedagogia pensando na transformação social de seus alunos, para uma professora massacrada pelo achatamento salarial, com péssimas condições de trabalho, sobrecarga de demandas, desqualificada socialmente, presa ao ponto eletrônico e a planilhas de controle, vista como mera executora de programas educacionais pensados por outros. Chego a 2022 com um misto de tristeza, revolta e indignação, e entrego esta Tese como mais um ato de resistência de minha trajetória como professora.

Faço esse movimento com as lentes da hermenêutica filosófica de Gadamer, teoria que me permitiu pensar muito sobre o que fiz, seguir aprendendo com minha docência e que me proporcionou também um diálogo com a tradição pedagógica que me constituiu como professora.

A Tese que entrego aos leitores diz respeito a uma docência singular, construída por meio dessa infinidade de experiências de vida e de estudo que aqui contei por alto. Trata-se de uma docência pensada como acontecimento e, por isso, repleta de propostas que primam por legitimar o encontro entre a professora e suas crianças, o qual é envolto de experimentações únicas. Assim, esta Tese também quis se fazer experiência. Ao longo da escrita, este texto apresenta imagens escolhidas de alguns momentos da docência vivida, além de alguns QR CODE, que procuram enriquecer a experiência da leitura. Esses CODEs são compostos por músicas e textos, e cabe ao leitor acessá-los ou não, afinal a experiência da leitura é múltipla e com várias camadas de sentido, podendo ser acionada por infinitos meios.

A Tese seguiu o caminho hermenêutico da compreensão proposto por Gadamer (1900-2002), filósofo alemão. Fiz da hermenêutica filosófica metodologia e teoria para analisar e refletir minha docência. Fui à procura da compreensão do feito. Descobri que a docência desenvolvida por mim é fruto de artesanaria pedagógica, que tenta responder às resistências das crianças e às imposições do sistema escolar, criando possibilidades de ser uma escola outra.

Por vezes, alguns conceitos e algumas argumentações parecem voltar, circulam em muitos lugares, mas isso deveu-se ao próprio movimento hermenêutico de escrita da Tese. Assim como fazemos em todos os momentos em que nos colocamos no círculo da compreensão, atuamos em espirais de pensamento – indo e vindo e ampliando o pensar, indo e vindo e resgatando elementos e pontos de apoio para alçar novos entendimentos. Visto que esta Tese vive o próprio movimento hermenêutico do esforço em alcançar a compreensão, acabou por deixar traços bem visíveis desse processo. Além disso, essa é uma marca e uma consequência de ser uma tese escrita por uma professora, que precisou correr para fazer e entregar sua pesquisa em tempo hábil.

Os capítulos iniciais da Tese dão conta de aproximar o leitor dos traços principais da hermenêutica filosófica – considerando uma leitura feita por uma professora, do campo da educação, e que esse texto será lido também por professores (Capítulos 1 e 2). Em seguida, discutem-se elementos importantes para

a docência analisada como resistência¹ e como a professora vai se constituindo a partir da resistência das crianças e de sua resistência em seguir a lógica de mercado aplicada à educação (Capítulo 3). A seguir, discute-se artesanaria pedagógica (Capítulo 4) e procura-se pensar em aproximações entre a educação e a hermenêutica filosófica, constituindo uma pedagogia hermenêutica (Capítulo 4). Por fim, esta Tese vai em busca dos princípios que essa pedagogia hermenêutica teria por confrontá-la com a documentação pedagógica da professora, oferecendo pistas para se pensar em uma docência que se contraponha ao modelo neoliberal de escola que tem sido implementado nessa década (Capítulo 5).

Esta é uma Tese que captura uma docência feita entre a professora e suas crianças/jovens, uma docência que acaba por desenhar a possibilidade de outra escola, que dá um outro sentido à educação (contrário ao propagado atualmente) – embora articulada nesse microuniverso – e que é potente em seus princípios.

Em síntese, essa Tese apresenta:

Quadro 1: Quadro resumo da Tese

T E S E	Uma docência arranjada com artesanaria pedagógica, pautada por princípios de uma pedagogia hermenêutica, como disposição em vencer as resistências dos alunos e colocar-se como resistência ao projeto educativo baseado na racionalidade técnico-instrumental dá um novo sentido à educação, possibilitando sua reinvenção.		
	Horizonte investigativo: Documentação pedagógica da professora: - Diário Encantos & Encantamentos. - <i>E-book</i> : Docência em tempos de ensino remoto. Horizonte teórico colocado em jogo: Hermenêutica filosófica de Gadamer		
E I X O S E	Na revisitação da documentação pedagógica com as lentes fornecidas pela hermenêutica filosófica, descobriu-se uma docência exercida com artesanaria pedagógica, uma docência que se pergunta pelo sentido educativo de seus gestos, falas e pensamentos a partir das resistências que encontrou. Nesse jogo entre a hermenêutica e a documentação pedagógica da professora, estabeleceram-se princípios hermenêuticos que estão relacionados a uma docência performada dentro da perspectiva de uma pedagogia hermenêutica, podendo servir de inspiração a quem queira pensar sua docência com artesanaria pedagógica.		
Q U E S T Õ E S	RESIS- TÊNCIA	<u>Questões desencadeadoras:</u> O que entendo por resistência? O que têm a dizer outros campos do saber para além da psicologia e da educação? Como pensam a filosofia e autores de outros campos? De que forma transformar a	<u>Caminhos e achados:</u> * Uma docência arranjada a partir da resistência encontrada por parte dos alunos em aprenderem os conteúdos formais escolares e de uma resistência da professora em exercer seu ofício enfrentando a resistência dos alunos e exercendo resistência frente às imposições exercidas pelos governos neoliberais. * Busca, na tradição – principalmente em Foucault e Paulo Freire –, elementos que

¹ Aqui, faz-se um estudo sobre como pensar a resistência em seu aspecto positivo e produtivo. Não interessa olhar para as resistências dos alunos como forma de indisciplina por si só. A resistência é olhada em sua face mais desafiadora: a de enxergar como nos colocamos diante dela e repensamos o projeto educativo, não desistindo das crianças e dos jovens resistentes. Interessa-me pensar em uma docência que dialogue com a resistência que algumas crianças têm às aprendizagens escolares,

		marca negativa da resistência normalmente atribuída pela educação? Como posso pensar resistência numa perspectiva hermenêutica?	ajudem a pensar a resistência para além de seu sentido negativo. *Pensa a resistência como um elemento potente e como possível porta de entrada para as (não) aprendizagens das crianças e de criação da possibilidade de uma outra forma de ser professora. * Resistência em Gadamer como postura adotada frente ao projeto que diminui ou desmerece a verdade construída pelas ciências humanas. Resistir para que possamos resgatar e legitimar os saberes de natureza diferente ao das ciências exatas. * Resistir, buscando na tradição pedagógica a legitimação de nosso fazer, baseado na prática, na teoria, na invenção, na reflexão e pensando em educação como formação humana e aprimoramento do ser em oposição à educação proposta nas bases neoliberais. * Gadamer nos dá muitas pistas para pensar a resistência. A primeira é a de nos fazermos as perguntas sobre o porquê resistem nossos alunos? A que/quem resistem? Como resistem? Buscar a compreensão para além da leitura rasa da indisciplina como simples protesto ou desajustamento à escola. * Ter na crítica e na criação o cerne do movimento da resistência da professora. * Constituir uma docência com artesanaria pedagógica, exercitando princípios hermenêuticos.
	ARTE-SANIA PEDAGÓGICA	Que docência se configura nos fragmentos analisados na documentação pedagógica? Como o que chamo de docência como artesanaria se consubstancia? A partir de que e de que forma é exercida? O que chamo por artesanaria pedagógica?	*Afirmção da documentação pedagógica como elemento importante na discussão da docência e na constituição de uma artesanaria pedagógica para além da educação infantil. *A documentação pedagógica, fruto das experiências vividas e refletidas, como forma de estudar e organizar o seu cotidiano, é também uma forma de memória. Ao construir uma memória de seu trabalho, a professora pode, ao revelar como se faz sua profissão, contribuir para que seja forjada uma nova identidade dessa profissão tão descaracterizada nos últimos tempos. *Busca do sentido do educativo nos gestos, nas palavras e nas reflexões da professora, da escola e das crianças. Coloca, no círculo hermenêutico do movimento da compreensão, as questões que desafiam a professora. Exige documentação e se faz com artesanaria pedagógica. *Artesanaria pedagógica é a capacidade de articular, de arranjar um conjunto de técnicas, procedimentos, teorias, experiências e exemplos dados pela tradição em contextos pedagógicos específicos. Está no campo do artesanal porque é feita no encontro sempre único da professora com os estudantes, envolvendo criação e

		recriação pedagógicas, considerando a imprevisibilidade do acontecimento que é estar diante de outro ser humano. Requer a produção de farta e diferenciada documentação pedagógica, pois é por meio dela que a professora vai articulando seu pensar e guiando seu fazer pedagógico. Coloca-se como sabedoria prática (tensionando a teoria e a prática), estando sempre disposta a pôr à prova os seus achados
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA	<u>Questões desencadeadoras:</u> O que é? Que conceitos – sendo uma pesquisadora e professora do campo da educação – coloco em destaque? Como posso pensar uma metodologia sustentada pela hermenêutica filosófica? Como posso colocar a hermenêutica filosófica como fio condutor da teoria que costura a tese?	*Na filosofia, hermenêutica é a ciência que estuda a teoria da compreensão. Ela se coloca como contraponto à ideia de que somente pelo método científico criado pela ciência moderna pode-se produzir conhecimento. Apresenta-se como uma possibilidade de se fazer pesquisa no campo das ciências humanas, por essas terem questões distintas das ciências exatas. *Foram colocados em destaque conceitos como: círculo hermenêutico, tradição, linguagem, acontecimento, jogo, pergunta, diálogo, experiência, horizontes, autoridade e pré-conceitos no processo de diálogo da educação com a hermenêutica filosófica. *A hermenêutica filosófica mostrou-se extremamente potente em pensar uma docência exercida com artesanania.
PRINCÍPIOS HERMENÊUTICOS DE UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA	A partir da docência como artesanania capturada na documentação pedagógica, que princípios podem ser pensados dentro de uma pedagogia hermenêutica? Como coloco os conceitos de Gadamer em jogo aqui? O que é uma pedagogia hermenêutica? Como pode ser pensada uma docência pautada por princípios hermenêuticos?	*Uma pedagogia hermenêutica se coloca em oposição à proposta educativa dos governos neoliberais. É uma pedagogia que prima por uma ética que busca a compreensão e o respeito ao outro. *<u>Princípios hermenêuticos</u> encontrados no confronto da documentação pedagógica da professora e a hermenêutica filosófica de Gadamer: 1. Uma docência movida pela ética. 2. A busca da compreensão através da pergunta. 3. A disposição ao diálogo. 4. Uma linguagem comum. 5. A procura de uma estética própria. 6. Uma docência construída na e pela experiência. 7. O dialogar com a tradição pedagógica. 8. Uma formação humana.

Fonte: Quadro elaborado pela professora-pesquisadora, 2022.

1. PELO CAMINHO HERMENÊUTICO: UMA FORMA DE SER PROFESSORA E PESQUISADORA

São tempos de estudar, de “ir à escola” dos livros, e da vida, para aprender e inspirar-se nessas letras, de preparar-se para a nova vida, para viver preparado, para uma vida em constante preparação, para uma vida que se sabe e se dispõe preparada para a própria vida.
(KOHAN, 2015, p. 49)

Aprendi a ser professora dentro da perspectiva da pedagogia crítica nos anos 1990. Fui forjada pela ideia de que o professor deve estar comprometido com as mudanças sociais e com a qualificação de sua prática pedagógica. A pesquisa sempre fez parte da minha docência. Desde sempre registrei o que fazia em sala de aula com meus alunos. Inicialmente, esses registros eram feitos em diários e com a escrita de relatos de projetos e experiências. Mais tarde, esses registros ganharam outros formatos possibilitados pelas novas tecnologias. Sempre partilhei o momento de avaliação e planejamento das aulas com colegas e com os alunos e as suas famílias; sempre voltei aos meus registros para pensar o trabalho feito; sempre tive inúmeras perguntas que me inquietavam e me levavam a pesquisar minhas práticas e a estudar mais. Foram inúmeros cursos realizados e muitas leituras feitas a fim de qualificar as propostas que ia desenvolvendo em sala de aula. Durante esses anos, minhas leituras vêm contemplando muitos teóricos e propostas de diferentes vertentes: teóricos do movimento da Escola Nova, do socioconstrutivismo, do pós-estruturalismo. Com o mestrado, acabei por trazer, para o campo da educação, os estudos da sociologia da infância. Agora no doutorado, apresento a possibilidade de uma aproximação entre a hermenêutica filosófica e a educação. Na escola, todo ano, nós, professores, somos confrontados com diferentes desafios, que passam pela estrutura, pelos alunos de inclusão, pelos acontecimentos locais e globais, pela singularidade que é cada aluno e seu modo de compreender e aprender o mundo, o que demanda mais estudo e abertura para novas propostas e perspectivas teóricas. Não podemos nos dedicar a uma só temática ou tendência. A vida na escola é complexa, exige dinamismo, adaptação e aprendizagem constante. Com isso, acabamos por colocar em diálogo diferentes linhas teóricas, autores e propostas de trabalho e percebemos que aquilo que foi pensado para um contexto específico pode trazer ganhos para outras

situações, para outros alunos. Assim, a apropriação das teorias feitas por professores é diversa da feita por pesquisadores. E isso não é melhor nem pior, apenas diferente. Diferente porque responde a perguntas de naturezas diferentes. Um pesquisador restrito ao âmbito da universidade faz perguntas com perspectivas e especificidades que diferem das de um pesquisador imerso na escola, sendo ambas as pesquisas, entretanto, extremamente relevantes para compreendermos a educação.

Então, esta é uma Tese feita por uma professora-pesquisadora. Isso significa que é a professora que busca – na pesquisa – o suporte para o que faz em sala de aula. E são as *lições* que constrói com seus alunos que ela coloca à prova em seus estudos acadêmicos.

A minha busca pelos estudos na pós-graduação – mestrado e doutorado – tem dois grandes objetivos: analisar e qualificar a prática exercida como professora, lá na escola, e legitimar as pesquisas feitas por professoras no ambiente acadêmico.

Minha intenção é borrar as fronteiras do estabelecido, qual seja: normalmente, há os que fazem e executam as ações (os professores) e há os que pensam e refletem sobre essas ações (os técnicos, os especialistas, os pesquisadores/professores universitários). Com isso, não estou dizendo que não podemos ter pesquisadores e professores atuando só no campo da pesquisa e da docência em sala de aula. Estou querendo legitimar o ingresso dos professores também no espaço acadêmico. Mais do que ouvir o que os professores dizem e de observar e analisar o que fazem, é preciso abrir um espaço para que elevem sua própria voz; para que falem por si mesmos. Para além da ação refletida do dia a dia, própria do trabalho da professora², que desempenha seu ofício exercendo o julgamento prudente e respondendo aos desafios que lhe são apresentados, há um saber teórico elaborado – fruto dessa prática. Não são todas que o fazem, e isso não ocorre por desinteresse ou falta de competência, mas pela injusta lógica do trabalho imposto, que não contempla horas para esse pensar teórico. Se venho trazer para o doutorado as discussões que faço na minha docência, o faço sacrificando tempos de trabalho e de vida. Afinal, qual é o tempo de estudo da professora da escola básica? A professora que ingressa no

² Nessa minha escrita, vou optar pelo uso do termo professora no feminino, por serem as professoras a maioria avassaladora que trabalha nos anos iniciais, nível em que atuo. Preservo no masculino quando o termo for usado por algum autor citado ou quando se referir aos professores em geral em algum contexto específico.

campo da pesquisa acadêmica, não esqueçamos, segue trabalhando e tendo de estudar para suas demandas do ofício enquanto escreve sua Tese.

O intento, ao trazer para o doutorado a discussão que me inquieta como professora e ao me lançar a escrever esta Tese em meio ao meu trabalho diário na escola, é que seja documentado o quanto de trabalho intelectual há no ofício do professor da escola básica e que, quem sabe, sejam abertas possibilidades de estudo às professoras que buscam aprofundar seus estudos a fim de contribuir para o desenvolvimento das pesquisas no campo educativo. Entre essas possibilidades estão redução da carga horária semanal de trabalho, inclusão do tempo para estudo no tempo de trabalho da professora, licença para estudo *etc.*

Além de abrir o espaço para que mais professoras possam escrever suas teses, acredito que seja também importante que professoras ocupem mais espaço na universidade, ou seja, que professoras da educação básica sejam doutoras a analisar teses de outras professoras. A universidade precisa aprender a ler as teses escritas por professoras não como de menor qualidade, mas como uma tese *menor*, pensando com Silvio Gallo (2002), e precisa entender que essa professora, por ter um olhar de outra perspectiva, também pensa e escreve de outra forma. Não é uma questão de classificar ou de instituir novas modalidades (como a do mestrado profissional), mas de garantir e reconhecer as teses escritas por professoras.

Na escola, temos muitas colegas que fazem seus mestrados e doutorados, mas em outras áreas. Por exemplo, temos colegas doutoras em linguística, doutoras em um autor de literatura, doutora em um campo teórico *etc.* No entanto, esses trabalhos muitas vezes não reverberam nem qualificam o trabalho que fazem, de fato, na escola. Seguimos formando doutoras que sairão da escola básica para irem trabalhar na universidade ou que não usarão seu estudo especializado para qualificar o trabalho que realizam. Até quando? Veja bem, as professoras que estão na escola básica estudam para ir para a universidade, e as professoras da universidade fazem suas pesquisas para dizer o que poderiam fazer as professoras da escola básica. Isso não é meio insensato?³

³ Perdoem o tom de desabafo dessas palavras e que talvez possa soar como uma crítica infundada aos professores que ocupam seus lugares na universidade ou que façam seus estudos acadêmicos em áreas específicas, mas também é lugar dessa tese a defesa por uma qualificação das professoras na educação básica com um fim em si mesma. Por ter sempre aberto espaço e ter respondido a inúmeras pesquisas da universidade sem, muitas vezes, ter tido retorno delas na escola é que luto pela defesa de um espaço qualificado para que as professoras da escola possam pesquisar também.

Por que não constituímos polos de pesquisas nas escolas? Por que não são as professoras, as quais enfrentam os desafios diários da docência, as responsáveis pela condução e execução de pesquisas que pensem teoricamente a escola? Poderíamos ter pesquisas mistas, com professoras e pesquisadores externos. Poderíamos ter escolas com seu corpo docente constituído por mestres e doutores em seu ofício. Afinal, a docência requer saberes qualificados e um pensar constante. Ou não?

Há espaço para todos – para quem opta pelo campo específico da pesquisa e para quem, como professor, pesquisa a escola. O que não podemos é seguir excluindo as professoras desse espaço de conhecimento.

Zeichner (1998), em seu texto *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador*, discute o fato de as pesquisas feitas por professores serem pouco lidas pelos pesquisadores acadêmicos e de os professores pouco lerem as pesquisas feitas por pesquisadores da universidade. Segundo ele, por mais que haja um discurso que faça o professor se tornar um pesquisador de suas práticas pedagógicas, suas pesquisas nem sempre são consideradas com seriedade pela universidade, que, na maioria das vezes, as julga irrelevantes para seus trabalhos. Com isso, muitos professores acabam se sentindo usados e têm seu tempo tomado para responder questionários e participar de entrevistas que, com algumas exceções, não dão retorno algum para a escola.

Entretanto, foram as minhas inquietações como professora que me levaram à pesquisa. Foi analisando minha prática que pude tornar consciente o que fazia e seguir atuando, agora, de forma intencional. Com os estudos do mestrado eu pude ampliar minhas leituras para o campo da sociologia da infância, incorporando à educação aportes teóricos importantes para pensar as infâncias e a aprendizagem.

Agora no doutorado, pesquisadora e professora aprendem uma *nova lição*. A pesquisadora procura, nos estudos da hermenêutica filosófica, a base de sua metodologia de pesquisa, e a professora descobre a possibilidade de uma pedagogia hermenêutica. É nessa aprendizagem que esta Tese ganha corpo: professora e pesquisadora se encontram novamente.

E o que sempre esteve ali agora é revelado. É compreendido. Porque outra pergunta foi feita. No mestrado, a pergunta recaiu sobre uma experiência vivida entre a professora e seus alunos. Foi o desejo de compreender o sentido da experiência lúdica exercida a partir de roteiros de leitura que levou à caracterização de uma

professora atípica. Uma professora que brinca e vive o lúdico como linguagem em meio às culturas infantis. Agora há um deslocamento da pergunta. Deixa-se de ver o recorte, as mãos e os feitos da professora numa ação restrita para ver os princípios que permitem essa docência. O foco não está mais *nas mãos*, mas no cenário, no contexto, no que comanda as mãos e os gestos. Há um afastamento das lentes para ver o que possibilita a ação das mãos. Uso aqui a figura dos gestos de Larrosa (2018), pensando que há uma certa maneira de ser professora, de arranjar a docência, de desempenhar o ofício.

E assim vou traçando os caminhos da escrita a partir da leitura de Gadamer (2011; 2015) e sua filosofia hermenêutica. Faço isso porque a descobri como linha que costura meu pensar educativo (filosofia) como professora e o meu agir de pesquisadora (metodologia). E de parte constitutiva desta Tese (capítulo da metodologia), a hermenêutica filosófica passa a ser sobre o que se debruça esta pesquisa.

Pensar teoricamente as possibilidades da hermenêutica filosófica para a educação é algo que já tem sido projetado nos últimos anos (HERMANN, 2002; FLICKINGER, 2010, 2014). Mas vê-la no desenho concreto da docência de uma professora é o exercício inovador desta Tese. Afinal, uma docência pautada por uma pedagogia hermenêutica poderia deslocar o olhar tão acostumado às discussões educativas restritas ao campo da psicologia, da saúde e das áreas específicas dos conhecimentos escolares. Também poderia pensar em algumas questões educativas sob outras perspectivas.

Além disso, esta é uma tese que se pretende testemunho. É fruto do amadurecimento de uma trajetória de professora. São mais de 30 anos de docência em diferentes espaços e funções. E de uma docência rica de pensares e fazeres. Filha de professora, professora estudante (com formação em magistério, educação infantil, letras, especialização em linguagem e letramento e com inúmeros cursos e seminários), professora ensinante (no curso de Pedagogia da Facos/CNEC e em cursos de formação do PNAIC), professora aprendiz (nos projetos que desenvolveu, com os alunos que teve, com os desafios em que se colocou) e professora-pesquisadora (de sua prática na escola e em pesquisas na universidade).

Em um tempo em que há um apagamento do ofício da professora, ou seja, em que a professora é vista como mera executora de tarefas – cumprir metas, preencher planilhas, executar programas pensados por especialistas fora da escola –

, testemunhar minha trajetória como professora e as reflexões que dela provêm intenciona sinalizar um outro arranjo de ser professora, o qual exige maestria feita com artesanaria.

Assim, esta é uma Tese que revisita a prática educativa de uma professora e os conhecimentos advindos dessa prática por meio da análise da documentação pedagógica produzida por essa professora, num movimento aqui chamado de artesanaria pedagógica, que é atravessado pelas leituras teóricas apreendidas dentro da tradição pedagógica na qual está inscrita. Por isso, no movimento hermenêutico desta Tese, outros teóricos serão chamados para participar da discussão aqui feita, procurando reconstituir o processo vivido pela professora em sua docência e apontando para uma base hermenêutica de fazer educação ao pensar numa pedagogia hermenêutica.

Não se trata de estabelecer normas a serem seguidas, mas de pensar em princípios, em inícios, desenhados a partir de uma hermenêutica filosófica que pode contribuir para um outro pensar na pedagogia, um pensar que coloque em relevo a pergunta pelo sentido da educação.



*Figura 2: Foto de aluna trabalhando no tear manual. Turma de 4.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

2. A PESQUISA

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só
a fazer outras maiores perguntas.
(GUIMARÃES ROSA, 2006, p. 413)

Creo que sólo se puede aprender a través de la
conversación. (GADAMER, 2000a, p. 10)

Esta Tese é decorrência das questões encontradas na docência. Surge a partir da resistência dos alunos em aprenderem a *lição* – tão cara para a professora e negada pelos alunos por diferentes motivos. Para seguir sendo professora e ensinando, coloquei-me em diálogo com meus alunos, fiz-me perguntas que questionavam meu ofício, busquei teóricos que me ajudassem a pensar e lancei-me, de forma intensa, na experiência de construir uma docência diversa com meus alunos. Durante minha trajetória como professora, trabalhei em diferentes níveis e modalidades de ensino, sempre refletindo e registrando minhas inquietações e conquistas. Agora no doutorado, volto meu olhar para o conjunto da *obra*, procurando compreender: que docência foi arranjada⁴ nesses anos todos? Que princípios podem ser apontados?

Durante todos esses anos como professora, produzi textos sobre minhas experiências mais exitosas ou desafiadoras. No mestrado, fiz um recorte, tentando enxergar o feito, perguntando pelo sentido. Agora olho para o todo e, nesse movimento de síntese, procuro vislumbrar e desenvolver um conjunto de princípios que sustentem essa docência. Uma docência que é feita de forma artesanal, arranjada a partir das resistências dos alunos às aprendizagens formais e que se coloca como uma possibilidade outra de se fazer escola. Para isso, analiso minha documentação pedagógica e penso em traços de uma pedagogia hermenêutica que podem ser vislumbrados em princípios hermenêuticos em uma docência arranjada com artesanaria pedagógica.

⁴ Opto pela palavra arranjo pensando em como a docência é organizada, disposta, constituída. Por ser pensada de forma artesanal, com artesanaria, toma a palavra arranjo da manualidade, de como as flores podem ser arranjadas em um enfeite de mesa, em um buquê, em que há uma estética a ser pensada; também como um músico transforma uma obra musical para adequá-la a determinada voz e instrumentos, fazendo um arranjo; ou como ato de acordo ou conciliação que é feito mediante os desafios encontrados. No arranjo, há uma manualidade, uma técnica e, ao mesmo tempo, há um pensamento criativo que se faz arte.

2.1 O PROBLEMA DE PESQUISA NUMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA

Toda pergunta tem uma motivação.
(GADAMER, VMII, p. 67)

Olhemos então de frente, procurando compreender o problema principal da pedagogia: conseguir ensinar aqueles que não querem aprender. Dito de outro modo: ensinar os que querem aprender nunca foi um problema. Ensinar os que não querem aprender, isso sim, é a missão mais nobre da pedagogia.
(NÓVOA, 2011, p. 538)

Minha grande pergunta, a que me envolve desde o início de minha docência e que nem sempre foi clara para mim é **COMO ENSINAR QUEM NÃO QUER APRENDER?** tanto na escola pública quanto na privada, com os adolescentes e mesmo com as crianças mais pequenas da educação infantil com as quais trabalhei nesses meus 30 anos de profissão. Foi essa pergunta que sempre me mobilizou no trabalho da escola, embora talvez nem sempre estivesse ali de forma tão precisa e fosse apenas centelha de sentimentos que me moviam a ser professora. Como capturar aqueles corpos e mentes para o que eu tinha a falar, a ensinar? Como estar com eles de uma forma positiva? Como resistir àqueles olhares de censura, de desinteresse, de desistência, de agressividade, de ironia, de não entendimento? Como, de fato, ser professora, em meio a um território tão inóspito de receptividade?

Minhas turmas sempre foram as dos desgarrados, dos que não se enquadram, dos desobedientes, dos que resistem mais duramente à escola. Não foi de caso pensado. Aconteceu. Em diferentes escolas e em diferentes níveis de ensino. Nunca tive turmas formadas por alunos comuns. Ou, talvez, desde sempre eu tivesse dado abertura para que fossem quem realmente eram. Alunos fora da idade, multirrepetentes ou mesmo irrequietos e resistentes ao enquadramento proposto pela escola – a formatação de crianças e adolescentes em alunos não lhes era aceita de bom grado. E a escola, para eles, não era lugar de aprendizagem, estudo, empenho e alegria assim como eu a via.

E como esses sempre foram os *meus* alunos (meus, porque sempre os tomava para mim – meu grupo de trabalho daquele ano, parceiros da jornada do ano na

escola), eu tinha de descobrir ou inventar algum modo de estar com eles de forma saudável. E à medida que fui procurando enxergá-los para além de sua negação, sua indisciplina, sua não aprendizagem, também fui conhecendo crianças/adolescentes reais, de carne e osso. Não os alunos que deveriam ficar quietos, me obedecer, fazer as atividades e aprender depois de eu ter “dado a lição”, mas crianças/adolescentes em suas múltiplas dimensões atravessados pelo enfrentamento da vida, da escola, da família, da sociedade.

E pensando nisso me vem à lembrança algumas cenas.

Cena1

É final de outubro de 2000. Assumo o concurso no município de Porto Alegre e recebo uma turma de turma de progressão: alunos fora da idade que não deram conta dos conhecimentos pensados para o segundo ciclo (4.º ao 6.º ano do ensino fundamental). Ficaram sem professora desde maio e, nesse meio tempo, tiveram várias pessoas substituindo como professores. A turma tem aula numa sala anexa, fora do complexo da escola, uma sala mais afastada, em meio ao pátio. Quando vou para meu primeiro dia de aula, não os tenho em sala. Estão na escola, mas não na sala de aula. Estão pelo pátio. Até então, ninguém se importava com eles. Por que agora entrariam na sala? Teriam aula? Começo a andar pela escola. Vejo alguns sentados em bancos e outros comprando *sacolé* (picolé feito em um saquinho) pela grade da escola. Resolvo comprar para todos. Se aproximam, comemos *sacolé* juntos, conversamos. Depois, descubro que gostam de música, escutam Sandy e Júnior. Levo então, um aparelho de som. Coloco as cadeiras do lado de fora da porta da sala. Levo a letra da música. Ligo o som e eles vão se achegando. Depois de ouvir, ofereço a letra. Lemos. Os ajudo a ler. Lá pelas tantas, fica difícil acompanhar com o vento que sopra forte. Sugerem entrar na sala. Entramos. Depois disso, tinha que pensar em como mantê-los lá. Sigo com o trabalho com as letras de músicas, com as conversas sobre a vida e começo a ler um livro de uma coleção que, a cada final de capítulo, o leitor tem que optar por um desfecho para prosseguir a leitura. Todos ficam atentos, participam, ponderam, escolhem, e assim vou descobrindo como entrar em seus universos e me por ao lado deles, levando a leitura, a escrita, a matemática, mas, sobretudo, escutando e aprendendo com eles.

CENA 2

É 2001, troco de escola e recebo uma turma de 4.º ano com um agrupamento de alunos de diferentes idades, indisciplinados, agressivos, com dificuldade de aprendizagem, multirrepetentes, resistentes às aprendizagens escolares. Em meu primeiro dia de aula, ao invés de seguir o típico conselho de “não mostrar os dentes” e agir com pulso firme para que eles não me escapem, decido levar uma história e fazer tudo de forma alegre e lúdica. Ao final da aula, um grupo de alunos fica na sala. Se reúnem em uma rodinha. Depois, enquanto eu arrumo meu material para sair, me chamam e um deles – sendo porta-voz do grupo – me diz: - *A gente conversou aqui e resolveu dar uma chance pra senhora. Vai poder dar aula sim.*

CENA 3

É 2020. Depois de todo meu estudo sobre as infâncias, novamente sou desafiada. Estou conversando sobre o que meus alunos – crianças de 8 anos – podem fazer durante o tempo que ficarão em casa. Estávamos interrompendo as aulas por conta da pandemia do Covid-19⁵. Eu disse, entre outras coisas, que podiam assistir desenhos. Caio, 8 anos, então me interrompe e diz: - *Mas, você está pensando que nós somos crianças?* Isso me faz novamente indagar sobre o que é ser criança. Quando Caio diz não ser mais criança, está dizendo que já incorporou o conceito de criança cunhado pelos adultos – seres pequenos, frágeis, bobos, que fazem e pensam coisas bobas. O que eu faço com essa informação? Caio faz parte de uma turma de alunos marcados por um discurso de que tinham que aprender a ler e a escrever e dar conta das atividades escolares porque já não eram mais crianças. Caio, como outros, assistem a uma programação na tv/internet acima da idade que têm e se vangloriam disso. Além disso, ele despreza o que o remete ao infantil, ao lúdico. E eu, acostumada a partir do infantil para pensar minhas atividades, como faço agora? Parto para essa nova fase em que assumem estar (da pré-adolescência) ou retomo o momento da infância e digo que podem ainda brincar e viver essa fase. Não sei! Preciso estar com eles para pensar e aprender com eles.

⁵ O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que atingiu o mundo no final de 2019, sendo avassalador em 2020-1. Por não termos vacinas e por causa da alta taxa de mortalidade, a Covid-19 obrigou-nos a fechar as escolas e outros setores da sociedade, obrigando-nos ao isolamento social.

Assim como essas três cenas, centenas de outras povoam minha mente, como a da turma de crianças de jardim (1996) que não gostavam de desenhar nem de aprender os conteúdos escolares. Como assim? Tão pequenos, como poderiam ser tão resistentes? Essa atitude me levou a pensar em estratégias que os fizessem estabelecer outra experiência com a escola (acabei descobrindo que eram alunos que vinham de creches onde a cópia e a repetição de atividades já faziam parte do currículo). Outra cena é a de uma turma de alfabetização de jovens e adultos, em 2002, em que os jovens e adultos chegavam com um histórico de fracasso e, apesar disso, queriam aquela escola vivida por eles novamente, e eu, levando minhas outras formas de ser professora e fazer docência, o que era totalmente refutado por eles.

Como inscrever novas experiências com o aprender, com a escola?

Sempre fui a professora que aprende com seus alunos e busca leituras que ajudem a pensar melhor. Por isso, preciso explicitar um aspecto importante: se me fazer perguntas sempre fez parte da minha prática educativa, a discussão sobre ser uma professora reflexiva se faz necessária. Não quero fazer uma análise sobre as diferenças de termos e concepções sobre ser uma professora reflexiva (GIROUX, 1997; FREIRE, 1996, MIZUKAMI, 2010; entre outros). Já fiz isso em minha dissertação (GONÇALVES, 2017) e há outros tantos bons textos sobre isso. Porém, o que venho pensando é que a reflexividade do professor, mais do que uma técnica, algo a ser perseguido pelo professor, é algo que se coloca como um paradigma – um modo de operar da professora. Se a hermenêutica é tomada aqui como filosofia, pensada como uma pedagogia hermenêutica (como professora), também o é a reflexão. Assim, o ato de pensar e refletir sobre a prática pedagógica é tomado para além de uma técnica ou método. Assumo a posição de Mizukami (2010, p. 55-59), que vê a reflexão como uma orientação conceitual que comporta diferentes variações, uma orientação que contempla conteúdos, processos e atitudes valoradas na prática reflexiva. Com a hermenêutica de Gadamer podemos ver na reflexão parte constitutiva da compreensão. Se somos desafiados o tempo todo a compreender o que vemos e vivemos, o fazemos pela reflexão, uma reflexão que é feita a partir de pré-conceitos, da tradição, dos nossos horizontes e do diálogo que estabelecemos com textos, situações e pessoas. Assim, um professor reflexivo seria um professor que pensa de forma consciente e sistemática seu fazer docente, um professor que está aberto ao diálogo com a tradição, com seus alunos, com suas experiências pedagógicas.

Essa reflexão – entendida como reflexão hermenêutica – está em qualquer ato humano e deve ser tomada de forma consciente nas pesquisas nas ciências humanas, bem como no trabalho do professor. Para Gadamer (VMII, p. 288), “se a reflexão hermenêutica pode produzir o que realiza toda conscientização isso deve ser mostrado dentro da própria ciência”. É só por meio da reflexão que podemos superar nossos preconceitos, isto é, nossas compreensões anteriores.

Mas voltando a minha grande pergunta, a que me faz me movimentar em direção a esta Tese, António Nóvoa, em entrevista que deu origem ao texto *Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo* (2011), destaca que o papel do professor é fundamental em pesquisas e políticas públicas que garantam a melhoria do ensino. Assim, investigações no campo educativo que pensem no papel dos professores para melhoria das condições de ensino e aprendizagem são extremamente relevantes.

Voltar o olhar e as pesquisas educativas para a escola, para o trabalho que as professoras realizam em suas salas de aula, pode contribuir para se pensar políticas públicas que promovam novas abordagens e estratégias de ensino, além de incidir positivamente nos processos de definição das políticas à medida que a voz da professora passa a ser assumida como critério para estabelecer o que é necessário e o que pode ser considerado como uma educação de qualidade. Mais do que isso, abrir espaço acadêmico para que as próprias professoras pensem sobre suas práticas pedagógicas pode qualificar em muito o trabalho por elas feito na escola. Assim como hoje a voz dos alunos tem sido silenciada na escola – falta de protagonismo e pouca participação efetiva nas discussões sobre o que é trabalhado na escola – também as professoras têm sido omitidas da discussão sobre políticas públicas de formação e ensino. Omitir-se ou *deixar-fora* as maiores interessadas na qualificação da educação é, no mínimo, uma opção equivocada.

Além disso, na mesma entrevista, Nóvoa, ao ser perguntado sobre qual seria o principal problema da pedagogia, diz ser “conseguir ensinar aqueles que não querem aprender. Dito de outro modo: **ensinar os que querem aprender nunca foi um problema. Ensinar os que não querem aprender, isso sim, é a missão mais nobre da pedagogia**” (2011, p. 538, grifo meu). E foi pensando nessa resposta dada por Nóvoa que confrontei o trabalho que venho realizando ao longo de minha trajetória como professora.

Interessa-me pensar em uma docência que dialogue com a resistência que algumas crianças têm às aprendizagens formais. E me interessa, também, o fato de essa ser uma das formas de inventar uma outra docência na escola básica, qual seja: uma docência que não tem seu eixo articular no ensino de conteúdos estritamente escolares, mas, sim, na construção de relações com as crianças/jovens que participam da cena educativa, uma docência que não seja pautada pelos conteúdos, métodos e procedimentos e que se coloca como controladora do que ensina e, por consequência, do que se aprende na escola, mas uma docência pautada pelo acontecimento, fruto da experiência marcada pelo diálogo, pela abertura ao outro.

É com um estudo apurado do que entendo por resistência – para além do campo da psicologia e da pedagogia – que venho abordar essa questão tão forte que toma grande parte das discussões dos professores na escola: como ensinar quem não quer aprender? Como fazer frente às forças que limitam/controlam a ação docente?

Se, até bem pouco tempo, só ficava na escola quem nela via algum sentido, agora todos são obrigados a estar lá. E Nóvoa acrescenta: “Bernard Charlot utiliza mesmo palavras mais fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram” (2011, p. 538). Isso é altamente impactante para nós professoras. Vivemos isso em nosso dia a dia, e muitas se sentem impotentes perante tal situação. Queremos que todos estejam na escola, mas queremos que estejam aprendendo! E além dos que têm dificuldade de aprendizagem ou alguma síndrome, estes que estão a “passear” na escola, como dizem alguns, também nos interessam. Eles nos fazem encarar nosso ofício: o de ensinar. Eles nos tiram de nossa zona de conforto: como assim, não querem aprender o que temos de mais caro para nós, que é o nosso saber específico? Nessa direção, entendo que pensar em novas estratégias/possibilidades de vencer resistências é de vital importância para que crianças aprendam, inclusive as que resistem. Ou então pensar em novas estratégias/possibilidades de compreender e colocar em jogo (na escola) as resistências das crianças, visando entender ao que resistem. Ou, ainda, pensar em novas possibilidades de docência que também se constituem como formas de resistência, reinventando práticas, sobretudo, a própria educação escolar.

Ao aprofundar os estudos com vistas a pensar na perspectiva da resistência, também se coloca em xeque a escola, ou seja, o formato que ela tem. Nesse sentido,

apresenta-se uma outra forma de ser escola, de fazer educação, de pensar os processos de escolarização, recriando e inventando a pedagogia. Pensar uma docência que se articule a partir de outros elementos que não os que estão sendo colocados pelas políticas educacionais atuais intenta trazer discussões produtivas nesse momento em que a escola tem sido tão fortemente atacada em seu lugar na sociedade atual e em que o ensinar tem sido atravessado por tantas barreiras, como a da resistência, não compreensão, formas diversas de aprendizagem, inclusão, ensino remoto, distanciamento social e pedagógico.

Pois, como bem diz Nóvoa (2011, p. 538),

É este o problema maior da pedagogia. Como lidar então com estas crianças? O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia conduzida pelos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender e para as quais a escola não tem qualquer sentido?

Pensar em uma docência como uma forma de resistir/insistir/persistir/dialogar com a resistência das crianças em aprender, me colocando em diálogo com a tradição sendo refletida a partir da hermenêutica filosófica é o movimento que essa pesquisa fez.

Voltar o meu olhar para a prática pedagógica criada/vivida/desenvolvida durante meus 30 anos de profissão trabalhando nos mais diversos espaços na escola – agora com lentes mais especializadas – valoriza e faz vir à tona todo o esforço pedagógico empregado nesses anos todos, erguendo, assim, a voz da docência, a voz da professora. É esforço, pois se fez em prol das aprendizagens de crianças, jovens e adultos. É esforço também porque testemunha trabalho de professora, que pensa, que vive com seus alunos uma docência potente, que estuda, que pesquisa e que agora escreve suas palavras mais preciosas. Palavras essas para serem compartilhadas com seus pares, professoras de hoje e de amanhã, para que a gente possa se aproximar mais de nossas crianças e jovens. Para ensinar melhor. Para compreender melhor. Para voar mais alto. Para (se)inscrever no território do pensar, invadindo o território daqueles que acham que professora não pode pensar e que alunos não podem participar desse lugar de protagonismo e autoria.

Esta Tese procura se desenhar a partir do que é mais caro para a professora que aqui se coloca a pesquisar ou para a pesquisadora que sempre ensinou: pensar

na escola como um lugar potente. Um lugar de encontro de gerações. Como bem disse Sarmiento, “a casa das crianças” (2003, p.16) e dos jovens, e um lugar feliz para as professoras, porque a docência sempre foi – apesar de todos os problemas e desafios enfrentados – meu lugar feliz nesse mundo. Mais do que um trabalho acadêmico, um requisito ou ritual de estudo, assim como minha dissertação, esta Tese é a minha palavra a ser compartilhada a respeito do que penso sobre a educação: meu testemunho e manifesto. Coloco meu trabalho à prova. Ofereço meu percurso, minhas vivências, meus achados e reflexões para serem analisados e pensados para além da minha prática pedagógica cotidiana de sala de aula, para que sirva de base para se pensar o que foi feito e o que a tornou singular e para pensar o que fazem as professoras que ousam fazer da docência sua artesanaria.

Não se trata de dizer que o que fiz é inovador, exemplar ou digno de ser seguido e aplicado em todas as escolas a partir de hoje. Não. Trata-se de, ao se analisar uma prática pedagógica constituída por uma professora, feita com artesanaria, destacar os traços presentes nela que podem ajudar a pensar em uma docência que se contraponha ao modelo tecnicista a que vem se resumindo a educação em nosso tempo. Ao olhar uma prática específica, pretende-se problematizar uma outra forma de se pensar a escola e com ela abrir o espaço para que outras práticas sigam sendo analisadas e consideradas a fim de que, quem sabe, possamos pensar em elementos a serem propostos na formação de futuros professores ou na docência que os tempos de hoje nos exigem.

Nesse contexto, a Tese sustentada por esta pesquisa está assim formulada:

Uma docência arranjada com artesanaria pedagógica, pautada por princípios de uma pedagogia hermenêutica, como disposição em vencer as resistências dos alunos e colocar-se como resistência ao projeto educativo baseado na racionalidade técnico-instrumental dá um novo sentido à educação, possibilitando sua reinvenção.

Nesse horizonte, este estudo se constitui em esforço reflexivo a fim de responder aos seguintes questionamentos:

Que docência foi performada pela professora? Seria possível pensar em alguns princípios hermenêuticos relacionados a essa docência dentro de uma perspectiva de uma pedagogia hermenêutica?

Para isso, procurou-se compreender os gestos e as formas de performar a docência com artesanaria pedagógica dentro de uma perspectiva hermenêutica, de modo a vencer as resistências das crianças/jovens em aprender os conteúdos escolares e de resistir aos modelos educativos impostos pelo neoliberalismo.

Refletir nessa direção fez emergir questões complementares que compuseram a situação hermenêutica formulada por mim e que fizeram parte do caminho percorrido neste trabalho:

- O que entendo por resistência? O que têm a dizer outros campos do saber para além da psicologia e da educação? Como pensam a filosofia e autores de outros campos? De que forma transformar a marca negativa da resistência normalmente atribuída pela educação? Como posso pensar resistência numa perspectiva hermenêutica?
- Como o que chamo de docência como artesanaria se consubstancia? A partir de que e de que forma é exercida? O que chamo por artesanaria pedagógica?
- O que é a hermenêutica filosófica? Que conceitos – sendo uma pesquisadora e professora do campo da educação – coloco em destaque? Como posso pensar uma metodologia sustentada pela hermenêutica filosófica? Como posso colocar a hermenêutica filosófica como fio condutor da teoria que costura a tese?
- A partir da docência como artesanaria capturada na documentação pedagógica, que princípios podem ser pensados dentro de uma pedagogia hermenêutica? Como coloco os conceitos de Gadamer em jogo aqui? O que é uma pedagogia hermenêutica? Como pode ser pensada uma docência pautada por princípios hermenêuticos?

Definidas as perguntas desencadeadoras da situação hermenêutica a ser pesquisada, parte-se para o horizonte investigativo. No jogo da busca da compreensão, o diálogo estabelecido será entre a documentação pedagógica e a teoria da hermenêutica filosófica. Lancemos os *dados*!



Figura 3: Foto de jogo de alfabeto com dado. Turma de 1 ano, 2013.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

2.2 HORIZONTE INVESTIGATIVO: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Não gosto tanto dos museus. Muitos são admiráveis, nenhum é delicioso. As idéias de classificação, conservação e utilidade pública, que são justas e claras, guardam pouca relação com as delícias. (PAUL VALÉRY, 1931, p. 31)

A manutenção de um diário é uma produção intelectual. (MILLS, 1982, p. 216)

O campo empírico desta pesquisa é constituído por dois diários formados com imagens e depoimentos das crianças e da professora.

A fim de preservar a beleza da docência que constituí com meu grupo de crianças, procurei construir uma documentação pedagógica que pudesse ser capaz de levar um pouco do vivido ao leitor. As imagens foram selecionadas a partir do olhar que tenho para com meu trabalho e o estar com as crianças na escola. Os textos tentam expressar minhas inquietações, minhas descobertas e o que as crianças expressam e nem sempre somos capazes de capturar. Assim, o que é visto e lido neles é a expressão do meu ponto de vista. O olhar, que não é isento, que procura ver o que de mais belo há na docência que venho construindo com meus grupos de crianças. Acredito que eles, por si só, já são um belo testemunho do que acredito ser uma outra forma de docência possível com crianças. Foram muitos meses entre a seleção da documentação, o pensar o formato que teria este texto e essa apresentação final. Mas tentei mais, quis que os diários me levassem mais longe. Quis que esse material fosse capaz de me fazer pensar sobre essa docência que constituí nesses anos, agora munida com o aporte teórico da hermenêutica filosófica.

Sobre a constituição dos diários, o ***Diário de Encantos & Encantamentos*** é composto por fragmentos de momentos vividos com as crianças com as quais trabalhei, capturados em diferentes arquivos em que costumo registrar minha docência.

Quadro 2: Fontes da origem do material que compõe o Diário Encantos & Encantamentos.

Período	LOCAL – FONTE
De 2013 a 2015	Página pessoal do Facebook Página das turmas/Facebook Blog pessoal <i>Palavraporpalavra1234</i> no Wordpress
De 2015 a 2017	Grupo do Facebook <i>Compartilhando sonhos, ideias e práticas pedagógicas</i> (criado para compartilhar material e ideias no campo da Educação) Página das turmas/Facebook
De 2018 a 2019	Página do Facebook <i>Pensamentos Náufragos</i> (criada já como repositório/arquivo de tudo o que foi produzido até então nas páginas e nos grupos anteriores e sendo o lugar de postagem de todos os novos fragmentos capturados)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2021.

O recorte de tempo se deve ao início de meu movimento de sistematização e de arquivamento de atividades realizadas com as crianças, que começou com meu ingresso no grupo de pesquisa da universidade. Entre 2013 e 2016, o material selecionado tentava dar conta do que de significativo fazia com as crianças. Já os fragmentos capturados de 2017 até 2019 foram selecionados com a intencionalidade de retratar momentos em que percebia a professora/a docência – sob a lente da sociologia da infância – se fazendo presente (capturados e produzidos após o mestrado).

Fazem parte da seleção falas de crianças, minhas reflexões sobre atividades propostas, coisas que me inquietaram, relatos de atividades etc. Criei uma página, no Facebook, chamada *Pensamentos Náufragos*, em que passei a coletar e escrever tudo que julgava interessante para pensar a minha docência. Para melhor manuseio/leitura/análise desse material, acabei por imprimi-lo e colá-lo em um diário para o qual dei o mesmo nome de *Pensamentos náufragos*.



Figura 4: Imagens da capa e do diário *Pensamentos Náufragos*, 2020.
Fonte: Acervo pessoal da professora.

Fui lendo e procurando ver o que esse material evidenciava, mas a análise passou a ficar desconfortável por eu não poder visualizar tudo de uma vez ou por não conseguir agrupar o material registrado de diferentes formas. Então resolvi imprimir novamente os fragmentos e montar fichas individuais com cada um deles. Assim, consegui agrupar o material de diferentes maneiras. Dei outro nome para esse material. Não mais algo náutico, descolado...um devir. Agora compõe o *Diário de Encantos & Encantamentos*.



Figura 5: Imagem do material constituinte do *Diário Encantos & Encantamentos*.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Disposto dessa forma, a análise pôde ganhar uma materialidade diferente, proporcionando novos pensares. Se, num primeiro momento, foi organizado em

ordem cronológica (as cores na lateral dão conta disso), depois pode ser agrupado de novas formas.

Com a pandemia da Covid-19, acabei por produzir outro material: o *e-book* ***Docência em tempos de ensino remoto***. Se o que trago para a discussão nesta Tese é a possibilidade de uma outra docência, uma docência que responda aos desafios dos tempos atuais, é natural que ela também seja posta à prova nesse momento de crise em que estamos vivendo. Teria ela algo para contribuir? Seguiria potente? Em que medida se apresenta como possibilidade em meio a uma pandemia? Essa docência se sustenta?

Esse novo arquivo não foi inserido no mesmo movimento que fiz para compor o *Diário Encantos & Encantamentos* porque respondeu a outras perguntas, sendo fruto de novas indagações surgidas ao fim do ano de 2020. Entretanto, esse novo arquivo tem muito a contribuir para o exercício de reflexão a que esta Tese se propõe. Embora também seja composto por cenas da docência, tem um outro movimento reflexivo que costura os fragmentos apresentados. Interessa o sentido da docência em plena pandemia. Interessa pensar a que mecanismos/estratégias/princípios a professora recorre para seguir ‘fazendo escola’ em pleno isolamento social. Interessa, sobretudo, o querer compreender o movimento intelectual/pedagógico feito pela professora durante o ano de 2020 com seu grupo de alunos.



Figura 6: Imagem da capa do Diário: Docência em tempos de ensino remoto.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa que tem por sustentação metodológica a hermenêutica filosófica de Gadamer. As próximas subseções apresentam (2.3.1) o que significa pensar a hermenêutica filosófica como metodologia, considerando que ela se contrapõe ao método científico defendido pela ciência moderna, e (2.3.2) como foi arranjado o movimento metodológico feito nesta Tese, ou seja, os conceitos hermenêuticos em diálogo com a pesquisa.

2.3.1 HERMENÊUTICA FILOSÓFICA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

O próprio estatuto do método é posto em causa na obra de Gadamer. Isso pode ser notado a partir do título do seu livro, mostrando-se este irônico, uma vez que o método não é, na verdade, o caminho para a verdade. Pelo contrário, a verdade zomba do homem metódico. (SILVEIRA, 2016, p.1)

Pensar a hermenêutica como metodologia de pesquisa não é tentar aplicar um método à pesquisa. É pensar com Gadamer o processo de compreensão do que é indagado. É pensar que “talvez não exista mais um método, mas antes, um certo modo de fazer” (GADAMER, VMI, p. 64), em que a hermenêutica é “algo mais que um método das ciências ou o distintivo de um determinado grupo de ciências. Designa sobretudo uma capacidade natural do ser humano” (GADAMER, VMII, p. 350). O que se quer é tornar consciente esse momento de compreensão. Para isso é preciso lançar mão de uma metodologia que permita o diálogo necessário para que a reflexão que traz novo conhecimento sobre o assunto estudado aconteça.

Gadamer nada inventou. Não há um conjunto de saberes a serem aplicados para compreender algo. Não há um método a ser aplicado. O que ele fez foi desvendar o processo que sempre fazemos ao tentar compreender qualquer coisa que desconhecemos e torná-lo consciente para que possamos usá-lo nas pesquisas de forma a mapear o percurso que fazemos e obtermos as respostas que procuramos.

Como diz Rohden (2003, p.111):

[...] interpretar é nosso modo de conhecer, de agir, de ser. Ao acordarmos, o som do despertador nos leva a interpretar e tomar consciência do dia em que estamos, do que desejamos e devemos fazer. Levantamo-nos e temos de interpretar as palavras e os gestos

das pessoas, os acontecimentos. Assim, sem temor, podemos afirmar que a interpretação é, portanto, talvez o ato essencial do pensamento humano; na verdade, o próprio fato de existir pode ser considerado como um processo constante de interpretação. Viver é interpretar.

Rohden ainda segue dizendo que “interpretamos o que o outro nos diz, nos pede, nos explica; compreendemos ou não o que lemos, o que escutamos, o que contemplamos” (2003, p.111). E isso sempre requer uma relação – com o outro, com o texto, com o objeto –, que é feita por meio de um diálogo e cuja interpretação é sempre feita a partir do que já sabemos (pré-conceitos), dos horizontes que colocamos em jogo, da pergunta que fazemos e da abertura para *a coisa em si mesma*.

“O interpretar e o compreender não se reduzem a decifrar nem a confirmar hipóteses e teorias” (ROHDEN, 2003, p.130), não cabendo assim dentro do modo – reducionista – compreendido pela ciência moderna. Além do mais, não há como isolar o sujeito que faz a pergunta, porque compreender implica compreender-se diante do que está sendo pesquisado. Sempre estamos dentro do que investigamos. O que podemos fazer é ter consciência disso e considerar as implicações que decorrem desse fato.

Gadamer diz que a experiência do mundo sócio-histórico não se eleva no nível da ciência pelo processo indutivo das ciências da natureza. “O que quer que signifique ciência aqui não quer aspirar a uma regra geral. O caso individual não se limita a confirmar e fazer previsões. Seu ideal é compreender o fenômeno na sua concretude singular e histórica” (GADAMER, VMI, p. 39). E segue expondo:

O objetivo não é confirmar nem ampliar essas experiências gerais para se chegar ao conhecimento de uma lei – por exemplo – como se desenvolvem os homens, os povos, os estados – mas, compreender como este homem, este povo, este estado é o que veio a ser, como pode acontecer que agora é assim. As perguntas são diferentes. (GADAMER, VMI, p. 39)

Se o traço característico do humanismo é que “ele não visa inicialmente produzir resultados observáveis e mensuráveis, como no caso das ciências metódicas da natureza, ele espera contribuir para a formação e para a educação dos indivíduos desenvolvendo sua capacidade de julgar” (GRONDIN, 2012, p. 64), com Gadamer vemos que a experiência de verdade decorre da própria obra, que nos abre para o

que é, decorrente mais do acontecimento – do que se apodera de nós e nos faz descobrir a realidade – do que do método.

Assim, a professora-pesquisadora, às vezes tão costumadamente atacada por investigar seu próprio material e suas anotações de percurso, acusada de não ter o olhar isento do pesquisador “de fora” por estar incluída no *lócus*, impregnada pela cena e pelos alunos observados e munida de um olhar acurado para o texto em si, busca a experiência da verdade em sua documentação pedagógica e coloca-se a descobrir o que se estabelece no diálogo com a tradição, com os textos teóricos, com a interpretação do que compreende por meio do encontro com o texto/as cenas do cotidiano educativo. A verdade a ser buscada não é uma verdade universal, facilmente replicável, mas uma verdade experimentada por meio do estudo acurado da documentação pedagógica, aberta ao encontro da leitura, do estar com suas crianças, do pensar, do se perguntar, de saber que seu horizonte de partida está impregnado por seu convívio e fazer docentes com aquele grupo de crianças, que seus pré-conceitos estão enraizados na docência, mas que se colocam em jogo na interpretação do que compreende e de como compreende. Aqui, para além das crianças e de sua prática pedagógica, o que faz a professora pôr em jogo sua compreensão são as novas leituras feitas que a ajudam a dialogar com o vivido.

Na dissertação, trabalhei com a *pergunta pedagógica* (CONTRERAS; PÉRES, 2010) como elemento que me ajudou a pensar os dados. Foi a busca de sentido que guiou meu olhar, um sentido construído entre professora e suas crianças em um contexto específico de trabalho. Além disso, a dissertação foi ancorada pela perspectiva da aprendizagem na e pela experiência (LARROSA, 2015) no encontro único e mediado pela ludicidade – como linguagem e método.

Agora na pesquisa de Tese, volto à minha metodologia da dissertação e, num movimento de artesanía intelectual (MILLS, 1982), incorporo o pensamento de Gadamer (2011; 2015) – com sua hermenêutica filosófica – ao meu pensamento metodológico e filosófico. Faço isso porque vejo, no pensamento desse autor, vários elementos que potencializam meu olhar e fazer. A hermenêutica filosófica dá uma nova sustentação a minha pergunta pedagógica (busca do sentido), pois vê, na experiência e no acontecimento, elementos intrínsecos do movimento de compreensão. Além disso, abre a perspectiva do diálogo, da fusão de horizontes, do entendimento da singularidade dos eventos e da potencialidade da docência.

Como pensar a hermenêutica filosófica como metodologia da pesquisa?

Ingvild Gilhus (2016) propõe algumas diretrizes para se pensar numa metodologia baseada na filosofia hermenêutica, nos alertando que, mais do que uma metodologia a ser empregada, ela implica numa filosofia de interpretação. E se há algum questionamento de a hermenêutica chegar a ser um método, devemos considerar que, para interpretar um texto, é necessário ter um “caminho metodologicamente sólido, o que implica em obedecer determinadas regras consubstanciando, assim, um método” (GILHUS, 2016, p.145). Sendo assim, a hermenêutica é, ao mesmo tempo, um método e uma filosofia de interpretação⁶.

Procurei, então, fazer um desenho dos passos metodológicos que podem servir de inspiração por quem procura, na hermenêutica filosófica, as bases para sua metodologia de pesquisa. Em minha pesquisa, além do texto de Ingvild Gilhus (2016), não encontrei nenhum outro que discutisse, de forma objetiva e processual, como pensar uma metodologia com base na hermenêutica filosófica. O que fiz, então, foi, a partir do meu estudo da obra *Verdade e Método* (2011; 2015) em seus dois volumes, traçar algumas linhas que me dessem sustentação teórico-metodológica para meu trabalho de pesquisa nesta Tese.

Como primeiro movimento desse exercício de compreensão, fiz leituras de obras de Gadamer e de seus leitores mais experientes (autores que se dedicaram a estudar suas obras), registrando os conceitos que julgava importantes em um arquivo com formato de glossário. Depois, acabei constituindo um outro arquivo que chamei de *Arquivo dos conceitos de Gadamer* (apresentado no projeto de qualificação do doutorado), em que fiz um primeiro exercício para organizar os conceitos de forma a armar uma conceitualização do que entendo por hermenêutica filosófica. Nesse segundo movimento, consegui articular os conceitos de maneira esquemática. Nesse arquivo, além da articulação, fui anexando as citações sem qualquer tratamento, servindo esse arquivo apenas como um banco de estudo. Em um terceiro movimento, procurei amarrar os conceitos em um texto coeso, mas deixando as palavras de

⁶ Compreensão que Planella (2005, p. 5) também defende: “[...] no podríamos hablar propiamente de una metodología, sino de nuestra forma de estar en el mundo y de como a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten con nosotros. Pero a pesar de esta definición de la hermenéutica más allá de la metodología, existen elementos que configuran esta aproximación como elemento que nos puede facilitar la consecución de determinados objetivos”.

Gadamer serem lidas do jeito que ele as concebeu, para que outro pesquisador, que busca na hermenêutica filosófica a base de sua metodologia, ou outra pessoa que queira compreender alguns conceitos importantes de Gadamer, possa, de certa forma, lê-lo. Assim, as muitas citações em tal texto estão de forma proposital. Tal exercício teórico está no apêndice B desta Tese.

Feito esse trabalho inicial, que demandou muita leitura e reflexão por ser a linguagem filosófica diversa da pedagógica, com a qual estou acostumada, e destacando, também, que é uma leitura feita por uma pesquisadora do campo da educação que se propõe a estudar conceitos filosóficos, no próximo subcapítulo, coloco em jogo os conceitos a serem articulados na metodologia da pesquisa desta Tese.

A **HERMENÊUTICA FILOSÓFICA** é a arte do **ENTENDIMENTO**. Ela se apresenta como alternativa a ideia de o **MÉTODO DAS CIÊNCIAS NATURAIS** ser o único acesso à verdade. **GADAMER**, seu criador, apoia-se na **TRADIÇÃO** e na defesa da **LINGUAGEM** como elemento primordial em sua teoria, onde o entendimento seria um **ACONTECIMENTO** fruto do **JOGO** assumido pelo intérprete e texto/objeto/pessoas, exercido através do **DIÁLOGO**, respondendo sempre a uma **PERGUNTA**. A **TAREFA HERMENÊUTICA** de busca do entendimento é feita através da **EXPERIÊNCIA** no **CÍRCULO HERMENÊUTICO** onde há a **FUSÃO DE HORIZONTES**. Gadamer resgata conceitos básicos do humanismo, assim como o de **AUTORIDADE** e o de **PRÉ-CONCEITO**, considerando sempre a **HISTÓRIA EFETUAL** e defendendo a ideia de que não há uma **VERDADE** única e não há uma compreensão definitiva sobre algo.

Figura 7: Imagem do quadro de conceitos que foram elencados como importantes para o movimento de compreensão da hermenêutica filosófica. Fonte: Conceitos da hermenêutica filosófica de Gadamer que dão sustentação ao pensamento de uma metodologia de pesquisa com base hermenêutica, 2022.

2.3.2 CONCEITOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS INSPIRADOS NA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E SUAS IMPLICAÇÕES

Tudo no mundo está dando respostas,
o que demora é o tempo das perguntas.
(SARAMAGO, 1982, p. 329)

A primeira condição da hermenêutica consiste **em que haja algo de estranho** que deve ser entendido. É preciso uma pergunta. O que queremos compreender?

[...] o decisivo, aquilo que na ciência constitui a natureza do investigador é isto: ver as perguntas. Ver perguntas significa, porém, poder romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. (GADAMER, VMII, p. 67)

O material empírico que constitui esta Tese – a minha documentação pedagógica – é da mesma natureza que o da Dissertação, mas a pergunta que guia minha investigação agora é outra, o que muda meus achados. Se o interesse na dissertação estava em compreender a ludicidade, elemento que sempre foi constituinte de minha docência, agora minha pergunta é sobre o que deu condições para que a ludicidade se estabelecesse como linguagem da docência, configurasse uma professora atípica e pudesse arranjar, configurar, desdobrar-se em outras docências diversas.

Assim, a pergunta da Dissertação passa a ser apenas um dos muitos horizontes colocados no círculo hermenêutico. Agora coloco uma pergunta que procura ir mais fundo no desenho dessa docência. O que coloco no plano do estranhamento é o que fui tornando familiar para mim, ou seja, o modo como exerço a docência como um todo: vou em busca da fonte.

A pergunta que sempre guiou minha docência foi: *Como vencer as resistências de meus alunos em aprender?* Ao pesquisar a professora que sou, comecei por tentar compreender a ludicidade, visto esse ser o elemento mais evidente

que notava no meu fazer pedagógico. Agora, olhando além, pergunto o que dá sustentação a esse olhar.

Esquema 1: Perguntas que definem o horizonte investigativo da pesquisadora.



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora, 2022.

Assim, pensar no que nos move, no que queremos saber, no que não sabemos – fugindo de perguntas retóricas, cujas respostas já sabemos, como diria Gadamer –, pensar no aspecto negativo da pergunta e no quanto não saber encerra nossa questão é tarefa primordial do pesquisador.

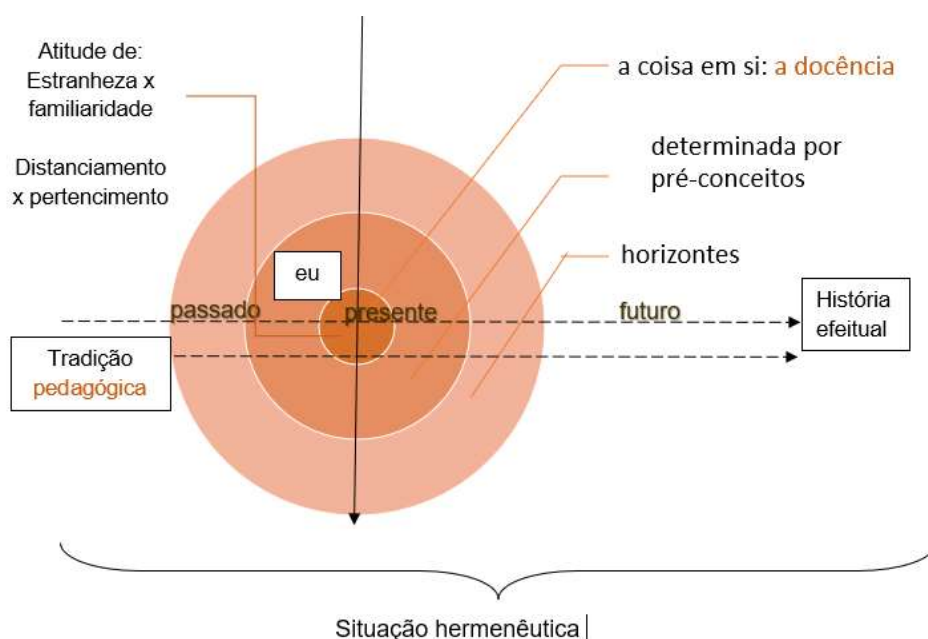
Levei muito tempo para enxergar a pergunta desta Tese. Sair do olhar construído na Dissertação demandou novas leituras e reflexões. Foi por meio da leitura dos textos sobre hermenêutica filosófica que fui construindo relações com o meu trabalho e colocando a dimensão da reflexividade do professor em outra perspectiva. Fiz isso porque sempre procurei estabelecer diálogos com minha prática. Sempre procurei aprender para me resignificar, para ampliar meus horizontes, para promover novas fusões e, dessa forma, andar e seguir em sintonia com o pensamento hermenêutico.

Gadamer (VMII, p. 67) afirma: “[...] o que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas

respostas. Todo enunciado tem seu horizonte de sentido no fato de ter surgido de uma situação de pergunta”. Foi tentando compreender a hermenêutica filosófica como sustentação teórico-metodológica que vi a possibilidade de ela ser também o cerne do meu trabalho. Afinal, se, ao compreendermos qualquer coisa, o fazemos de forma hermenêutica, pensar as práticas pedagógicas nessa perspectiva seria interessante também! **Se a perspectiva do cientificismo moderno nos trouxe o ensino tecnicista que temos hoje, pensar numa perspectiva hermenêutica teria que configuração?** Quanto mais fui lendo Gadamer e colocando-o em diálogo com minha documentação pedagógica, mais fui vendo o quanto outra docência foi sendo arranjada e configurada por mim no momento que sempre busquei o sentido do que fazia – sempre tentei compreender. Dessa forma, tornar visível o movimento feito, pontuar os elementos da hermenêutica filosófica que podem constituir uma pedagogia hermenêutica, foi se configurando como elemento principal desta Tese. Mais do que apontar aspectos teóricos que caracterizassem uma pedagogia hermenêutica, aqui nesta Tese se dialoga com uma prática docente que se fez hermenêutica.

Assim, no fluxo dessa ação investigativa, a pergunta que desencadeia a pesquisa é colocada no círculo hermenêutico.

Esquema 2: Situação hermenêutica da pesquisa.



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora, 2022.

A situação hermenêutica desenhada pela pergunta desta Tese tem alguns elementos a serem colocados em evidência. Para começar, tem a **coisa em si** (o que

se busca conhecer) que, nesse caso, é a configuração da docência estabelecida. Tem por **horizontes** colocados em jogo para que a coisa em si seja compreendida: a documentação pedagógica (fruto da artesanaria pedagógica) elaborada pela professora e alguns elementos da filosofia hermenêutica de Gadamer.

Tem também a **distância temporal**, colocada no âmbito de:

a) Familiaridade e pertencimento: esta é uma pesquisa desenvolvida pela própria professora. É sobre sua própria docência que se colocam os esforços de compreensão. A pesquisadora, então, tem uma visão por dentro da docência pesquisada. O material empírico constituinte desta pesquisa é composto por dois arquivos produzidos com registros reflexivos da professora, publicados em diferentes formatos e lugares no período de 2013 a 2021 e organizados para esta Tese. Tais registros foram feitos em turmas do 1.º ao 4.º ano do ensino fundamental da escola municipal de educação básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, na cidade de Porto Alegre/RS. A escola fica localizada num bairro periférico da Zona Norte da cidade, atende alunos da educação infantil ao ensino médio, conta com amplo espaço físico e atende famílias que têm se empobrecido muito nos últimos anos. Trabalho nessa escola desde o ano de 2001.

b) Estranheza e distanciamento: o distanciamento é dado pelo tempo e pelos arquivos que constituem a empiria. Por meio das fotos – que revelam o olhar da professora, bem como o cenário, os alunos, os fatos *etc.* – podem ser inferidos vários questionamentos e encontrados outros elementos que componham a análise. A estranheza é dada pelos questionamentos feitos e pelo estudo da narrativa que compõe os registros. Para professores pesquisadores, o registro feito na documentação pedagógica também promove uma distância. Um registro constituído por descrições, impressões, reflexões, fotografias, imagens e por falas e registros dos alunos e das famílias permite uma triangulação de dados que tornam visíveis a coisa em si e possibilitam certo distanciamento. Além disso, na pesquisa, o que está sendo colocado em relevo deve ser questionado e colocado à prova dentro da tradição. Esse movimento ajuda na busca da compreensão da coisa em si na medida em que as perguntas abrem novos horizontes, pois promovem o diálogo e a busca da tradição; dos efeitos da consciência histórica, afinal resgatam as camadas de sentido ali escondidas. E esse movimento vai sendo balizado pela leitura dos pressupostos da hermenêutica filosófica.

Outro elemento são os **pré-conceitos** considerados, os quais dão conta da consciência de que é uma professora investigando sua própria prática pedagógica, o que tem implicações pessoais. Ao mesmo tempo em que isso traz algumas limitações, também contribui para a autoformação da professora, que, ao investigar o que faz, ganha em experiência e conhecimento.

É mantendo a tensão entre familiaridade e estranheza e entre distanciamento e pertencimento que a tarefa hermenêutica se torna e é possível. E como ultrapassar a distância e a proximidade para que haja compreensão? Na hermenêutica, isso se dá pela pergunta. É no exercício desse movimento de confrontação – entre o distante e o pertencimento, a tradição e o presente, o estranhamento e o familiar – que novas perguntas surgem, abrindo possibilidades de compreensão. É, então, a pergunta a chave dessa ultrapassagem, e ela só se faz presente a partir de um diálogo aberto com o texto. O que a imagem ou texto mostra? Que princípio de docência pode ser visto ali? Que relação pode ser estabelecida entre o texto teórico e a cena da docência? Onde convergem ou divergem?

A **tradição pedagógica** à qual a professora está vinculada é outro elemento. Trata-se de uma professora formada pela pedagogia crítica e que se aproximou de autores como Paulo Freire, Peter Maclaren, Giroux entre outros. Uma professora que leu autores do movimento da *Escola Nova*, como Dewey, Pestalozzi, Freinet, Montessori, Korczak e, posteriormente, estudou teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon. Mais tarde, Malaguzzi, José Pacheco, Miguel Arroyo fomentaram nessa professora a ideia de uma outra escola e docência. Por fim, uma professora que, nos estudos de mestrado e doutorado, estuda autores pós-modernos, como os do campo da sociologia da infância, e autores da hermenêutica filosófica.

Também uma professora forjada pela reflexão de sua prática pedagógica, pela partilha dos saberes, pelos princípios da *escola cidadã* (rede municipal de Porto Alegre em governos vinculados à esquerda política), pela construção de sua própria pedagogia, pautada pelo socioconstrutivismo e, mais tarde, pela perspectiva da criança dentro da sociologia da infância. Uma professora que sempre fez de seu ofício algo singular, pautado pela reflexão, pela busca do sentido, por compreender o vivido. Assim, embora a leitura da hermenêutica filosófica de Gadamer tenha vindo com o doutorado, parece – pelo menos assim sinto – que eu já carregava, na minha prática, muitos traços de sua teoria. Além disso, muitos dos autores que li parecem também alinhados ao pensamento de Gadamer, o que contribuiu também para conseguir fazer

essa aproximação com minha prática e, sobretudo, fazer a necessária problematização e crítica investigativa.

Em síntese, o caminho metodológico desta Tese foi desenhado considerando o que está na tabela a seguir.

Tabela 1: Síntese do caminho metodológico da Tese.

1. PERGUNTA	Uma boa pergunta dá sentido e direção às respostas, configura a situação hermenêutica e coloca em jogo diferentes horizontes. Uma boa pergunta não é uma pergunta retórica e surge de um estranhamento, de algo que queremos compreender.
2. ARMAÇÃO DA SITUAÇÃO HERMENÊUTICA	a) Tornar consciente nossos pré-conceitos sobre o que queremos compreender. b) Dispor nossos horizontes: passado x presente; livro x leitor; pessoas...
3. ATITUDES	a) Tornar estranho o familiar. b) Tomar distanciamento. c) Considerar a tradição e nossa inserção nela (pertença). d) Tomar consciência da história efetual.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, 2022.

O material a ser analisado foi colocado no círculo hermenêutico da compreensão para nele ser feita uma leitura atenta entre a teoria e as cenas da docência. Nesse ir e vir – do texto para as cenas e das cenas para o texto – permeado pelo diálogo, segue-se então fazendo novas perguntas a partir das concepções formuladas, procurando (re)projetá-las sempre que necessário para que a compreensão aconteça.

O círculo hermenêutico é a formulação de Gadamer (a partir de outros teóricos) de como a compreensão se efetiva, dando indícios de como podemos torná-la visível, empregando-a em nossas pesquisas. É nesse movimento que acontece a experiência hermenêutica da compreensão.

Para Gadamer, o círculo hermenêutico é constituído pelo movimento de ir e vir – entre o todo e a parte, entre o leitor e o texto, entre diferentes horizontes *etc.* Esse

círculo não é estático. O movimento de compreensão, dado por esse jogo de ir e vir e pelo diálogo estabelecido nesse movimento, vai configurando círculos concêntricos, nos quais a centralidade é a coisa em si mesma (o que se quer compreender), e vai sendo ampliado e refinado na medida em que põe à prova seu projeto de compreensão.

A regra hermenêutica que se impõe ao círculo de compreensão é a de que “tudo deve ser entendido a partir do individual, e o individual desde o todo, procede da retórica antiga e passou, através da hermenêutica moderna, da arte de falar à arte de compreender. Em ambos os casos nos encontramos com uma relação circular” (GADAMER, 2000c, p.141). Gadamer segue dizendo que

[...] o movimento da compreensão discorre, assim, do todo para a parte e novamente para o todo. A tarefa é ampliar os círculos concêntricos, a unidade do sentido compreendido. A confluência de todos os detalhes no todo é o critério para a correta compreensão. A falta de confluência significa o fracasso da compreensão. (GADAMER, 2000c, p.141)

Alterar a leitura do todo para as partes, da estrutura para o significado, do horizonte do leitor e do texto e seus contextos faz parte do movimento do círculo hermenêutico a que se propõe a hermenêutica. Essa alternância pressupõe um conhecimento *a priori* do texto, um conhecimento dos pré-juízos/pré-conceitos, que são revisados continuamente e modificados à medida que as leituras e interpretações são feitas, dando camadas de significado e compreensão ao pesquisado. E nesse movimento de ir e vir – do todo para a parte e da parte para o todo –, vamos ampliando nossa compreensão e ganhando horizontes e segurança em nossa tarefa.

Quem se propõe a constituir um percurso hermenêutico deve considerar que “é tarefa da hermenêutica explicar esse milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa das almas, mas uma participação num sentido comum” (GADAMER, VMI, p. 387). Não é uma questão de um desvelamento subjetivo e psicológico, mas de um trabalho que visa à fusão de horizontes, da tradição com o presente, de ir constituindo camadas de sentido, integrando as diversas possibilidades, com a consciência da história efetual, pois “a verdadeira tarefa da hermenêutica é a integração e não a reconstituição” (PALMER, 1969, p.190). Não há como olhar o passado – propondo uma reconstituição do ato no seu instante de ocorrência – sem o ver impregnado com os olhos do presente. O que fazemos sempre é uma integração, uma fusão de perspectivas.

A tarefa da hermenêutica “não é desenvolver um procedimento compreensivo, mas esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão” (GADAMER, VMI, p. 391). Em razão disso, é preciso: armar a situação hermenêutica (a partir do que se quer compreender); tornar consciente os pré-conceitos envolvidos nessa situação; executar movimentos de leitura e reflexão entre a parte e o todo do que se quer compreender; abrir-se ao que o texto diz (a coisa em si), colocando-se em relação com ela (estabelecendo um diálogo); não permitir que a posição prévia seja guiada por preconceitos arbitrários; elaborar projetos (antecipações de sentido) corretos que devem ser confrontados com a coisa em si; manter a tensão entre familiaridade e estranheza; formular questionamentos pautados na coisa em questão; ir ampliando a unidade de sentido compreendido em círculos concêntricos; ter como objetivo o acordo quanto à coisa; ter consciência da provisoriedade do saber; renunciar à ideia de uma verdade última e incondicional.

As diretrizes propostas por Gilhus (2016) ajudam a pensar o movimento do círculo hermenêutico. São as seguintes: ler o texto lenta e detalhadamente, relendo-o várias vezes, marcando o texto e procurando novas informações a cada leitura; explorar tudo o que se sabe sobre a linguagem e o contexto do texto; buscar a possibilidade de comparações culturais; estar consciente de que significados textuais estão sempre num fluxo; perguntar de quem são os interesses promovidos no texto; e formular novas perguntas a um texto. Assim, o pesquisador se aproxima do texto, trazendo seus preconceitos e os projetando nele. À medida que vai lendo e confrontando seus preconceitos, a leitura vai ganhando interpretações cada vez mais aprofundadas.

Na perspectiva do círculo hermenêutico, o leitor: (1) inicia a leitura do texto munido de seus pré-conceitos; (2) lê o texto minuciosamente, buscando interpretar seu significado e colocando em jogo seus pré-conceitos, estando aberto ao diálogo dos argumentos do texto e considerando o gênero e o contexto em que foi escrito; (3) revê seus pré-conceitos à medida que os vai confrontando com o texto; (4) tem uma interpretação revisada do texto, que pode ser refeita, renovada, alterada à medida que se coloca nesse círculo novamente. O texto sempre nos convida a buscar mais informações para melhor interpretá-lo. Fazer-se perguntas enquanto se lê, perguntas que vão refinando e aprofundando a sua compreensão, se faz necessário. Perguntar-se sobre o contexto em que foi escrito, a época, a língua, o gênero, o conteúdo, a

forma como se manifesta, perguntar-se sobre suas bases textuais e contexto são ações que ajudam a capturar sentidos passados e despercebidos inicialmente.

E o que leva a saber se a nossa interpretação é adequada é a consistência do que compreendemos, confrontando a parte e o todo, além da aprovação da comunidade científica sobre o que pensamos.

Foi fazendo esse movimento que fui me apropriando do texto de Gadamer. Lendo, sublinhando, relendo e me perguntando o que entendi. Nesse movimento, fui lendo outros textos – do próprio Gadamer e de autores que o estudaram. Fui também lendo artigos, dissertações e teses que tinham como perguntas alguns conceitos que eu estava tentando compreender. Quanto mais lia e separava trechos, mais ia refinando minha leitura e deixando os outros autores de lado para ler o texto base de Gadamer, pois ia me apropriando de entendimentos fundamentais de sua teoria, para, então, fazer o meu exercício de compreensão ao elaborar um texto que articulasse alguns de seus conceitos.

O mesmo movimento foi feito com a leitura das cenas que compõem os dois diários: ler as imagens e os textos que estavam ali, perguntando-me sobre que traços de uma docência hermenêutica podia ver neles. E foram as perguntas que me ajudaram a ir configurando os princípios de tal docência.

Há outras considerações a serem pensadas ao se fazer um exercício hermenêutico de compreensão, segundo Gadamer (2011; 2015) e seus leitores experientes (GILHUS, 2016; FLICKINGER, 2010, 2014; GRONDIN, 2012; PALMER, 1969). São as seguintes:

- a. Renúncia da ideia de uma verdade última e incondicionada. Tornar transparente o caráter provisório de nossas certezas. Os princípios que destaquei são frutos de um esforço reflexivo que fiz neste momento, sendo, portanto, circunscritos às minhas experiências de leitura e docência. Outros princípios podem ser apresentados ou mesmo reelaborados na medida em que outros estudos forem feitos. Somos seres históricos, limitados ao nosso tempo e inseridos em uma determinada tradição.
- b. Campo primordial: a experiência ontológica do encontro com o outro e a linguagem que se efetua no diálogo. A busca da verdade concretiza-se na ida e vinda das considerações e do raciocínio de seus integrantes, lembrando que cada

um traz consigo uma visão de mundo particular baseada em seus pré-saberes. E é justamente dessa diferença que nascem as perguntas.

- c. Contra a neutralidade do sujeito na pesquisa. “A pertença do sujeito ao mundo por ele investigado não deixa o próprio sujeito imune diante dos resultados da investigação. Em outras palavras, o sujeito não é soberano no que se refere a esse processo” (FLINCKINGER, 2010, p. 37).
- d. Relevância do pré-entendimento, dos pré-conceitos: “[...] entender é ter parte com aquilo que entendo” (GRODIN, 2012, p. 58). É preciso pôr em jogo o que compreendo sobre o que vou estudar, tornando visível meus pré-conceitos para, a partir deles, efetuar novas compreensões (refutando, ampliando, questionando, ratificando o que já sei e o que ainda segue incógnita, insolúvel, incompreensível).
- e. A importância da pergunta. É preciso “tomar o texto como oferta de possibilidade de sentidos, isto é, como algo que nos provoca por vir ao nosso encontro” (FLINCKINGER, 2010, p. 35). O texto pretende dar-nos algo a conhecer, e é preciso fazer-se perguntas para descobrir. “A pergunta adequada é mais importante e difícil que a resposta certa. É a arte de perguntar que definirá as respostas encobertas no texto” (FLICKINGER, 2010, p. 36).
- f. Ler um texto hermeneuticamente significa

[...] considerar a experiência de choque (ou estranhamento) que ele nos causa, percebendo as diferenças no uso da linguagem e localizando-as historicamente, de modo que os preconceitos sejam vistos, desconstruídos e/ou reconfigurados em um outro contexto. No caso deste horizonte metodológico, o pesquisador deve se perguntar em que sentido as teorias e ações pedagógicas foram (des/re) contextualizadas (SIDI; CONTE, p. 1949).

De volta a minha pesquisa, entendo que acolher a filosofia hermenêutica de Gadamer coloca-me, como professora-pesquisadora, a pensar a metodologia procurando seguir o seguinte trajeto:

1. Busca pelo sentido da palavra RESISTÊNCIA em diferentes campos do saber, procurando elevar seu conceito de forma potente a pensar na professora e nos alunos que resistem ao projeto educativo. Tomar o conceito a partir de diferentes campos do saber, procurando enxergar além do ato da negação à aprendizagem formal. Questionando: o que entendo por resistência quando a coloco em jogo na dinâmica do ensino-

aprendizagem em sala de aula? Que resistência é essa que permitiu que eu desenvolvesse uma docência como artesanaria? Como posso pensar a resistência com a leitura de Gadamer?

2. Leitura da documentação pedagógica elaborada por mim no *Diário de Encanto & Encantamentos* e *Docência em tempos de ensino remoto* (que guarda seleção de momentos em que destaco alguns fragmentos meus como professora), considerando meus pré-conceitos, minha inserção em sua produção, procurando questionar o texto pelo que ele coloca em evidência, questionando-me sobre que docência se configura nesses fragmentos, colocando a documentação pedagógica como elemento importante na discussão dessa docência e na constituição de uma artesanaria pedagógica, assumindo o documentar como possibilidade de reflexão, de diálogo com o vivido, pensando sobre que lugar pode ocupar a documentação pedagógica numa pedagogia hermenêutica e sobre o que compreendo por artesanaria pedagógica.
3. Confrontação dos horizontes selecionados para compor a situação hermenêutica: a empiria (a documentação pedagógica) e a teoria (a hermenêutica filosófica); o desenho de um novo horizonte (a fusão dos horizontes iniciais) via elaboração de alguns princípios possíveis de uma pedagogia hermenêutica. Para validar os princípios que vão emergindo do confronto, volta-se ao texto e aos dados várias vezes até que se sustentem no arranjo da docência como artesanaria da pedagogia hermenêutica.

A pesquisa foi, então, constituída pelos seguintes movimentos

Quadro 3: Movimentos da pesquisa.

Movimento 1 Leitura aprofundada sobre hermenêutica filosófica	Leitura de obras de Hans-Georg Gadamer inicialmente para fundamentar a metodologia da tese e, mais tarde, como próprio objeto de estudo da tese. Leitura de seus leitores mais experientes: FLINCKINGER (2010; 2014), GRONDIN (2012), HERMANN (2002), LAWN (2011), PALMER (1969), ROHDEN (2009) e SCHMIDT (2014). Leitura de teses, dissertações e artigos que discutem a hermenêutica filosófica.

	Sistematização das leituras feitas por meio da elaboração de um arquivo com conceitos gadamerianos para serem trabalhados na tese na aproximação da hermenêutica filosófica com a educação. Além dos conceitos aprofundados na tese, foi elaborado um texto de apoio articulando os elementos principais da hermenêutica filosófica.
Movimento 2 Definição do conceito de resistência nesta pesquisa	Estudo do conceito de resistência para autores de diferentes campos do conhecimento procurando configurá-lo de forma potente para ajudar a sustentar a tese que aqui se pensa. Analisar a docência que aqui se configura foi desenvolvida a partir das resistências encontradas, fazendo-se perguntas sobre que resistências eram essas e como podiam ser transpostas e procurando estudá-las para além de dar atribuições de indisciplina, por exemplo. Encontrou-se em Paulo Freire e Michel Foucault, dois autores da tradição, importantes elementos de fundamentação, provocando um diálogo produtivo de ideias acerca da resistência.
Movimento 3 Produção dos dados a serem analisados na tese	Seleção de fragmentos de minha prática com as crianças e jovens para constituírem o material de análise desta pesquisa. Elaboração dos dois diários que trazem um arranjo da empiria desta tese: - Diário Encantos & Encantamentos - <i>E-book</i> Docência em tempos de ensino remoto
Movimento 4 Achados da tese	Definição do que chamo de <u>artesanaria pedagógica</u>, desenvolvida a partir do conceito de documentação pedagógica em movimentos de aproximação da hermenêutica filosófica com a educação por meio de uma pedagogia hermenêutica. Confronto com os fragmentos selecionados provocando a criação de alguns <u>princípios hermenêuticos</u> de uma docência, realizada com artesanaria pedagógica, sustentada pelo pensamento da hermenêutica filosófica.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

No próximo capítulo, apresento minha discussão sobre a resistência, elemento que considero essencial para ter me mobilizado em direção à docência que exerci. Início com uma incursão geral sobre o tema e, depois, aprofundo a questão da resistência em dois autores que me constituíram, os quais fazem parte da tradição em que me insiro. Procurar traços que dão sustentação a minha docência sem considerar o papel que a resistência tomou em minha trajetória profissional seria omitir o que me fez seguir atuando no campo educativo apesar de todas as dificuldades encontradas. Se chego ao doutorado, é porque sigo resistindo.

Se faz temas e se aprende a ler no refeitório também!



BRINCRUAR



Questão para sexta-feira: pensar o brincar, o lúdico na educação II



Cartazes - 'Pinútils' de greve



5

As crianças ocupam os espaços... criam... dribtam o controle... se solidarizam... competiram... ensinam e aprendem...

Nas foto, as meninas - que se organizaram sozinhas - trazem patins, rolers e bolas de rodinha para brincar no tempo livre no pátio. Elas emprestam para todas que quiserem usar! Fiquei sabendo só quando fui expô-las no pátio e conversar com elas.



Bomba !!!

BRINCRUAR

BRINCADEIRA; BOMBA!

E até o corredor vira lugar de brincar...

Se o pátio está ocupado... brincamos ali... Brincadeira Bi

4



7



6

Encontro com as crianças

Reunindo todas as formas de saber que o Brasil produz com as crianças

Figura 8: Montagem de fotos com diferentes momentos com as crianças, evidenciando práticas de resistência.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos e Docência em tempos de ensino remoto.

Legenda das imagens:

1. O projeto teve de deixar de receber as crianças na biblioteca por determinação da escola. Lá a gente ajudava a fazer os temas das crianças e fazia intervenções de leitura e escrita, além de oferecer a leitura de livros. O que fizemos? Passamos a usar o refeitório para seguir garantindo esse momento tão importante para as crianças. Resistir à limitação de espaços usados na escola.

Projeto Brinciar, 2017.

2. Seguir estudando e aprendendo. Ter argumentos para continuar trabalhando de forma lúdica. Usar o tempo livre para ler e estudar, dissertar. Resistir à pressão por fazer o mesmo em sala de aula, disciplinar, silenciar.

Sala de casa, 2015.

3. Pirulitos de greve. Uso das aprendizagens feitas com as crianças para confecção de cartazes a serem usados nas greves. Resistir aos ataques do governo. Lutar por melhores condições de trabalho e salário.

Material confeccionado para o movimento de luta sindical, 2017.

4. Ocupar o corredor da escola, subverter os espaços escolares. Com a proibição de usarmos o pátio da escola, acabamos realizando brincadeiras no corredor. Resistir a atitudes que inviabilizam o projeto, encontrar outros espaços possíveis.

Projeto Brinciar, 2017.

5. As crianças vivem suas infâncias, burlando o controle dos adultos. Meninas brincando, no recreio, com seus patins, tênis de rodinhas e rollers. Resistir ao disciplinamento na escola.

Turma de 4.º ano, 2019.

6. Seguir fazendo docência, mesmo com a escola fechada. Inventar novas formas de dar aula no ensino remoto. Fazer uso de WhatsApp para reunir as crianças. Resistir ao abandono do Estado e a falta de condições de dar aula na pandemia.

Turma de 3.º ano, 2020.

7. Crianças fazendo *Slime* no pátio da escola em seu momento livre. Foram proibidas de usarem *Slime* em sala de aula por não terem conseguido cumprir as combinações. Resistir às proibições, encontrando outros espaços para seguir fazendo o que se gosta.

Turma de 4.º ano, 2019.

OBEDECER, DESOBEDECER – É DAR FORMA A NOSSA LIBERDADE

E por que não dissemos nada, por que, diante da iminência da catástrofe, ainda ficamos hoje de braços cruzados e com os olhos, nem digo resignados, mas tentando desviá-los para outro lado? Por que deixamos a coisa correr, por que nos comportamos como espectadores do desastre?
(GROS, 2018, p.15-6)

O problema não é a desobediência, mas a obediência. Direito à resistência. Desobedecer é uma declaração de humanidade. A obediência faz comunidade. A desobediência divide. A obediência cega desresponsabiliza. Os incorrigíveis. A desobediência é monstruosa. A ética do sujeito. Fidelidade. Submissão. Não se pertencer a si mesmo. Obedece-se porque o custo da desobediência não é sustentável. Revolta. Rebelião. Resignação. Resistência. Obediência respeitosa. Reconhecimento de autoridade. “Não sou responsável, obedeci às ordens”. “Banalidade do mal”. Superobediência. O povo não é submisso apesar de ser maioria, mas porque é maioria. Obediência a mínima. Resistência civil. Resistência pacífica. Resistências inventivas. Acomodação à situação de submissão. Subordinação. Obediência natural. Obediência política. Obediência de gratidão – por competência, virtude ou solicitude. Obediência mística. Legalidade x legitimidade. Transgressão. Conformismo. Servidão voluntária. Hábito. “Aqui, a gente faz assim”. Democracia. Liberdade. Indivíduos padronizados. Totalitarismo. Desobedecer é difícil e arriscado. Responsabilidade. Engrenagem passiva. O mundo técnico-burocrático fabrica indivíduos moralmente anestesiados. Destruição da sensibilidade para com o próximo, da compaixão, do sentimento de humanidade. Desumanização. Autodesresponsabilização. Monstruosidade. Subordinação. Conformismo. “Obedeça e cale-se. Faça o mesmo como os outros”. “Escute e aceite as justificativas oficiais, não se dê o trabalho de partir de si mesmo para pensar a justiça das coisas”. “Mas e se eu, se eu, não concordar?” Consentimento. Traição. “E, teríamos, então, a força para desobedecer?” Democracia crítica. Obrigação ética. Ruptura. Subversão. Revolta. Rebelião. Desobediência civil. Dissidência. Contestação. Intervenção. Consciência. Justiça. Insubordinação. Desobediência passiva e ativa. Dissidência cívica. Postura ética. “Se eu não for eu, quem o será no meu lugar?” – Thoreau. Coragem. Audácia. Recusa. Intolerável. “Obedecer é dizer não a si mesmo dizendo sim ao outro”. Conformismo. Obrigação. Comando e obediência. Renúncia. Sacrifício. Responsabilidade indelegável. Neutralidade. Heroísmo. Medo. Castigo. Guerreiro. Virtudes: temperança, coragem e sabedoria. “Pensar é desobedecer, desobedecer a nossas certezas, nosso conforto, nossos hábitos”. E se nos desobedecemos é para não sermos os ‘traidores de nós mesmos’?

**Expressões retiradas do livro Desobedecer de Frédéric Gros (2018)*

3. RESISTÊNCIA



No dicionário, encontramos muitos significados para a palavra 'resistência'. Resistência pode ser o ato ou efeito de resistir; a capacidade que o ser humano tem de suportar a fome e a fadiga; a defesa contra uma investida; a não aceitação da opressão; um movimento de luta nacional contra um invasor; pode ser vista como uma qualidade, a de quem é persistente ou durável; de forma figurativa pode ser qualquer coisa que represente um obstáculo; na física, é a oposição ao deslocamento de um corpo em movimento; na medicina, pode ser a oposição manifestada pelo organismo quando exposto à ação de agentes patogênicos; na psicologia, é o mecanismo de defesa utilizado pelo analisando para recusar-se a tomar consciência de algo; e ainda podemos encontrar na elétrica várias menções à resistência.⁷

Etimologicamente, a palavra resistência vem do latim *resistentia*, do verbo *resistere* (ficar firme, aguentar), em que *re* significa para trás, contra; e *sitere*, ficar firme, manter a posição; e, ainda, *stare*, que significa manter-se de pé, contrariar a gravidade. Com isso, podemos pensar também que a resistência está na nossa própria história como humanos: nosso bipedismo, capacidade de nos mantermos sobre nossos pés com a coluna ereta, literalmente dá conta do que diz respeito a mantermos de pé (*stare*).

Para o sociólogo e filósofo francês Gerad Rabinovitch, o uso da palavra 'resistência' aparece entre os séculos XIII e XIV no sentido de se opor pela força a uma pessoa que faz uso da força ou da coerção, especialmente na guerra. Já a partir do século XVI, o termo será usado com um valor político, "aplicando-se em situações de confrontar uma autoridade estabelecida, um cerceamento de liberdade, e também de criar obstáculos aos propósitos de alguém" (RABINOVITCH, 2007, p. 49).

E segue dizendo o autor que tal sentido político originou

⁷ Significados da palavra resistência encontrados no dicionário Michaelis On-line (uol.com.br) <<acesso em 26/07/22>>

[...] na Revolução Francesa, a expressão ‘direito de resistência à opressão’, que faz parte da Declaração dos Direitos Humanos (1791). É neste sentido que a palavra se aplica à ação daqueles que se opuseram à ocupação de seus países durante a Segunda Guerra Mundial e, por metonímia, que se emprega ao conjunto de pessoas (chamadas resistentes), organizações e movimentos participantes desta ação. (RABINOVITCH, 2007, p. 49)

Nesta Tese, no horizonte escolhido para configurar a situação hermenêutica, interessa pensar a resistência na educação e em como foi o movimento que permitiu que a docência aqui defendida fosse articulada. Não são os momentos em que as crianças resistem que estão em relevo, mas em como, a partir dessa resistência, a docência foi sendo arranjada, criada, proposta.

A seguir, trago os sentidos encontrados ao longo de minha jornada como professora e que foram colocados em diálogo com diversos autores, procurando pensar a resistência como um elemento potente e como possível porta de entrada para as (não) aprendizagens das crianças e de criação da possibilidade de uma outra forma de ser professora. Destaco também o conceito de resistência em Foucault e Freire, autores que fazem parte da formação e tradição pedagógicas na qual me insiro e que muito me ajudam a pensar a resistência em outra perspectiva. Por fim, trago Gadamer para este diálogo, pensando em se e como posso pensar a resistência na hermenêutica filosófica.

3.1 RESISTÊNCIA: PRINCÍPIO FUNDADOR

Este é um conceito muito caro para mim. Por ter sido professora de alunos ‘resistentes’ às aprendizagens formais, à escola, à autoridade, entre outras, eu tive, desde cedo, de encontrar formas de criar possibilidades potentes de aprendizagem, tive de criar formas outras de entrar em diálogo com eles. Tive de resistir. E mais, nos últimos anos, tenho sido eu a resistente: a professora que resiste ao desmonte da escola pública, a certo jeito de ser docente, destituído de autoridade e autonomia intelectual da professora. Discutir o sentido dessa palavra e como opera na docência tornou-se fundamental para eu compreender a docência exercida por mim.

Aprofundar a discussão sobre a resistência dos alunos – manifestada por meio de indisciplina, agressividade, desmotivação, apatia etc. – é um movimento necessário. Foi aprendendo enxergar a resistência sob outra perspectiva que consegui exercer uma docência que acolhesse a todas as crianças, jovens e adultos

que encontrei. Mas é preciso também pensar a resistência frente à imposição da volta da educação burocrática e tecnicista, a resistência da professora por defender seu trabalho intelectual. Foi a partir da resistência dos meus alunos frente ao projeto educativo que mobilizei meus estudos e é com ela que agora defendo meu trabalho. Estranho, não é? E disso me dou conta agora. Intrigante e potente essa palavra: resistência.

(R)existir – da resistência na escola:

Foucault diz:
não se sabe do que o homem é capaz 'enquanto ser
vivo', como conjunto de forças que resistem.
(Deleuze, 2006, p. 100)

Muito se tem falado sobre a resistência da professora em abandonar velhos métodos, amarelados hábitos docentes, e em aceitar as novas metodologias e formas de ser professor para dar conta dos alunos do tempo de hoje. Mais recentemente, em meio à pandemia de Covid-19 que nos atingiu, foi propagado o uso de plataformas e conteúdos digitais oferecidos às redes de ensino, defendendo-se um ensino mais eficaz e moderno em contraponto à aula elaborada pelas professoras, colocando-as como obsoletas ou incapazes de criar suas próprias estratégias em tempos de ensino remoto. Mas, indo na contramão dessa corrente, eu quero falar é da resistência da professora em insistir na docência quando tudo o mais parece estar perdido. A professora resiste aos ataques da sociedade. Resiste ao aluno indisciplinado e ao aluno que não aprende. Resiste às más condições de trabalho. Resiste aos ataques do Governo. Resiste ao insistente apagamento de todo o trabalho que deve ser feito previamente para que a aula aconteça, como se ela surgisse instantaneamente quando se pisa na sala de aula, ou o que é pior, espera-se que a professora aceite o uso exclusivo de livros didáticos, apostilas produzidas por “especialistas” ou atividades soltas impressas de *blogs* “educativos”. Resiste ao convite simples do dia, ou de seus afetos, que pedem que saia, largue seu planejamento e vá, humanamente, caminhar ao sol.

Resistência, palavra que serve a estes dois usos: um negativo, que envolve resistir a algo bom e que pode ser amargo no início (como um remédio), feito o processo de metamorfose da borboleta – não deve ser fácil para a larva deixar a segurança do casulo para viver o inesperado; outro positivo, que envolve resistir ao

que tenta nos infligir o mal, que quer nos destruir, ou a algo que tomamos como caro para nós.

Alfredo Bosi (1996, p. 11) diz que resistência é um conceito originalmente ético e não estético, e que “seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia”. Assim como no *aikido*, arte marcial japonesa em que o lutador tenta neutralizar as ações atacantes do seu adversário devolvendo a força que é empregada no golpe contra ele próprio, também a professora resiste ao ataque do aluno descobrindo como amortecer o golpe recebido e devolvê-lo de outra forma, com o intuito, nesse caso, de derrotar não o oponente, mas sua resistência, para, enfim, poderem estar abertos ao diálogo e ao jogo de ensinar-aprender.

Não é uma resistência odiosa, que confronta ou ignora o aluno, mas uma resistência *esperançosa*. A resistência de quem luta por dias melhores, por um resultado melhor, por um aluno melhor. Esperançosa porque amorosa. Lembrando o mestre Paulo Freire, não há educação sem amor e esperança.

Esta Tese trata também de articular algumas ideias que deem força ao conceito de resistência na escola como um dispositivo de viabilizar novas práticas pedagógicas, um novo jeito de ser professora e de se fazer educação.

Mas por que resistir?

As razões evocadas para demover Cavallès da decisão de se integrar à Resistência (Francesa) se baseavam na discussão da eficácia desta luta e da importância da participação de alguém que tanto teria ainda a contribuir se permanecesse vivo. A tais argumentos, Cavallès respondia apenas que não podia agir de outro modo; que não fazia isto por escolha, mas por necessidade. Uma de suas frases me é particularmente cara, uma frase contra a qual nenhuma argumentação poderia prosseguir e que constitui quase uma fórmula para exprimir a posição lógica de sua resistência: "Eis a minha posição, respondia Cavallès, eu não posso fazer de outro jeito". (ROQUE, 2002, p. 27)

Com essa emblemática afirmação de Cavallès de não poder fazer de outro jeito a não ser resistindo, indo para a linha do *front* de batalha, é que começo a pôr em jogo a palavra resistência no âmbito das práticas pedagógicas exercidas pelas professoras e pelos professores na escola. Resistir passa a ser um verbo a ser defendido na ação docente.

Uma das questões que move minha pesquisa de doutorado é a de pensar novas estratégias e possibilidades de compreender e colocar em jogo – na escola –

as resistências das crianças/adolescentes, visando entender: resistem a quê? E, invertendo o foco da resistência do aluno para a perspectiva da professora, pensar novas possibilidades de docência que também se constituem como forma de resistência, reinventando práticas, sobretudo, a própria educação escolar.

Nos meus muitos anos de docência, já mais de três décadas, trabalhei a maior parte do tempo com turmas de alunos “renegados” – e relegados à sua própria sorte. Alunos multirrepetentes, relutantes em seguir as regras da escola, indisciplinados, que resistiam de forma consciente ou inconsciente ao projeto escolar (às aprendizagens formais). Desde cedo, a pergunta a que me impunha era: prosseguir ou desistir? Como ser professora dessas crianças/adolescentes? E apesar dos dias mais difíceis em que desistir parece a atitude mais certa a se fazer, sempre escolhi prosseguir. E somente resistindo era possível prosseguir. Não resistindo aos alunos, mas tentando compreender o que estava em jogo ali – dizendo não ao não dos alunos. Tentando criar mecanismos que desconstruíssem essa resistência, mas não sob a insígnia do controle obtido pela imposição ou pela coação. Mecanismos que dessem conta de compreender o movimento de resistência e de oferecer caminhos para que os alunos se sentissem contemplados, tendo direito à voz e vez nas escolhas feitas em aula, pensando que sua resistência (a dos alunos) era uma forma de defender algo, de dizer algo, de protestar sobre algo. Eu queria entender mais sobre isso, queria desvelar o que estava sendo encoberto ou posto em relevo sob a forma de resistência.

Para “entrever a possibilidade de resistência, que se exprime, por vezes, em ações de rebeldia individual ou coletiva” (FLEURI, 2008, p. 470) dos alunos, é preciso que tenhamos um aporte teórico diferente dos aportes que costumamos usar. Procurar “entender como algumas práticas de transgressão realizadas por estudantes na escola são tradicionalmente transformadas em delinquência e, com isso, subjugadas ou banidas”, passando a ver como “as iniciativas identificadas como ‘indisciplina’ podem ser potencializadas como fatores de emancipação e de construção da democracia na escola” (FLEURI, 2008, p. 470), exige um novo movimento a ser feito pela professora.

Deixar de ver o protesto e a resistência dos alunos pela lente da indisciplina gratuita, mas como uma reação à tentativa de disciplinamento, ao jogo de poder exercido pela escola de domesticação e produtividade do corpo e mente dos alunos (FOUCAULT, 2009) é um bom começo.

Carlos Rodrigues Brandão, em seu texto *A turma de trás* (1994), conta sua experiência como aluno integrante da turma do fundo da sala e de como a indisciplina e a transgressão sempre estiveram presentes na sala de aula. Apesar de apagada dos textos pedagógicos, a tentativa de resistência ao disciplinamento escolar sempre esteve lá. Diz ele: “[...] creio que a sala de aula é um espaço múltiplo que sempre comportou outras relações e oposições importantes e, no entanto, esquecidas por não serem possivelmente tão visíveis, do ponto de vista da ortodoxia pedagógica” (BRANDÃO, 1994, p. 105). Um exemplo simples é o da disposição em sala de aula, de como os alunos ocupam e se organizam/desorganizam na sala. Os alunos amigos fora da sala de aula procuravam sentar-se juntos; os ‘bons alunos’ sentavam nas fileiras da frente; e os ‘maus alunos’ agrupavam-se no fundo, às vezes segregados em cantos opostos quando pertencentes a grupos rivais. E segue:

Para os antigos habitantes das últimas carteiras da sala de aula, o melhor do colégio sempre foi a ‘hora da saída’ (ah! Inesquecíveis bondes que iam do Flamengo à Gávea, arrebanhando, de colégio em colégio, moças, rapazes e namoros). Depois, o melhor era o ‘recreio’. Pior que a hora da ‘entrada no colégio’, só mesmo a da ‘entrada na sala de aula’. Por isso sempre houve entre eles o empenho seríssimo de trazer para ela o que era possível do espaço e da ‘vida do recreio’. (BRANDÃO, 1994, p.111-2)

Não é difícil imaginar as cenas descritas por Brandão, por fazerem parte de nossa memória como alunos e por a vivenciarmos, como professoras, todos os dias em sala de aula. O próprio ato de capturar os alunos de forma a discipliná-los provoca o movimento contrário de indisciplina e de criação – na dobra do proposto – de outras formas de existência.

O que acontece é que, quando, como professora, tomo como compromisso ético realizar o projeto de educação sem excluir ou abandonar os que a ele resistam, passo a ter que olhar e dialogar com os alunos normalmente apagados do processo educativo. Mais do que isso, ao olhar para os alunos resistentes, passo a poder enxergar também o que eu faço que produz resistência: que discurso, que prática adotada por mim afeta o outro de maneira a protestar? Olhar o outro, por um momento, despida do poder de autoridade que controla a aplicação da norma/regra/lei naturalizada na escola, agora vestida e investida de uma autoridade conquistada pela confiança dos alunos e pondo à prova o que prega/acredita ouvindo o outro, estando aberta ao diferente e ao que até negue todas as suas crenças é o que passo a me dispor a fazer.

Talvez os estudos de Foucault sobre o assujeitamento do sujeito possam nos ajudar a pensar a resistência dos alunos sob uma nova lente. Foucault (1982), no texto *O sujeito e o poder*, destaca três tipos de luta que o sujeito trava: a que se coloca contra processos de dominação (étnicas, sociais e religiosas); a que se coloca contra processos de exploração (como o trabalho); e a que se coloca contra os modos pelos quais se é subjetivado, como somos constituídos como sujeitos.

Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e...), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir. Re-existir: criação de novas formas de subjetividade. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe. Recusar a ovelha e o rebanho, a “combinação tão astuciosa das técnicas de individuação e dos procedimentos de totalização” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 176).

Será que não podemos procurar, quem sabe, compreender a resistência da criança e do adolescente como uma resistência em ser contra o modelo de aluno tal como lhe é imposto? Não podemos considerar que a resistência das crianças/adolescentes não é, na maioria das vezes, um ato de indisciplina por si só, mas sim um sinal de que há algo a ser compreendido e não simplesmente confrontado. Será que não podemos criar um espaço mais aberto e acolhedor para esses alunos que não se ‘enquadram’ no modelo esperado? Será que não devemos ser capazes de, como professoras, abrir espaço para a constituição de um outro jeito de ser aluno e, com isso, de ser professora e que tal gesto possa ser um campo fecundo para a educação?

Eu nunca quis ser a professora do imaginário coletivo: aquela com coque na cabeça, que coloca o *ponto* no quadro e se senta em sua mesa contendo um livro e uma bela maçã vermelha, calmamente à espera de que seus alunos terminem de copiar e fazer para, enfim, tomar a lição. Não. Seria o tédio para mim. É essa professora desse tempo, exigida em toda sua habilidade inventiva e intelectual que me seduz, que me convoca a acordar todos os dias pensando em ser uma professora melhor, em elaborar uma proposta que dialogue com os alunos. Sentir-me desafiada a encontrar novas formas de ser professora, de estar com as crianças/adolescentes e partilhar de seus universos particulares/coletivos, de ensinar o que não compreendem ou de pensar outros devires é o que me mobiliza como professora.

Vejo a docência como lugar de criação, de pesquisa, de acolhimento à diferença, de encontro, de alegria de estar com o outro, de produção de conhecimento.

E aqui convoco a crítica feita por Foucault à escola de que “Não é preciso ser corajoso para ensinar” (FOUCAULT, 2011, p. 24), pensando no ensino apresentado pela escola neoliberal como aplicação de uma técnica aprendida e repassada em oposição àquele que coloca em jogo a sua própria vida para dizer uma verdade. Denis Kambouchner (apud GALLO, 2015, p. 434) diz mais: “[...] ensinar: nenhum risco, e, portanto, nenhum interesse”, em que os professores seriam apenas necessários para fazer cumprir a maquinaria escolar. Quem sabe colocando o ofício da professora em outro lugar, no lugar de resistência ao aluno que não aprende e a não querer simplesmente enquadrá-lo na lógica disciplinar domesticando-lhe o corpo e a mente para obedecer ao que deve ser ensinado e do jeito que se deve ser ensinado simplesmente porque tem de ser ensinado possamos pensar na coragem de ensinar nos tempos de hoje. Quem sabe, ousando resistir a essa estrutura que está posta possamos, corajosamente, abrir caminho para o desenho de uma nova escola. Quem sabe, convocados pela premissa de Phillipe Meirieu, “a pedagogia entre o dizer e o fazer – a coragem de começar” (2002) tenhamos a coragem de começar a pensar não no assujeitamento dos alunos, mas na subjetivação, na constituição de si mesmo e, contradizendo Foucault, passemos a pensar que ser professor demande coragem. Coragem em ousar escapar da lógica disciplinar estabelecida pela maquinaria escolar; coragem para enfrentar os alunos que não se sujeitam a essa maquinaria; coragem em ouvir o que os alunos têm a dizer e a ensinar sobre nosso ofício; coragem de resistir ao modelo tradicional de professor e de resistir às resistências dos nossos alunos em aprender; e, mais atualmente, coragem para resistir às plataformas digitais de controle, à tentativa de esvaziar nosso ofício com o que de mais bonito tem para ser tomado por um trabalho apenas tecnicista e burocrático; coragem para ‘fazer escola’ em tempos de pandemia e nesse tempo estranho que voltamos à escola.

Sobre resistir na educação

E o que é resistir? Criar é resistir...
(DELEUZE, 1988-9).

Para pensar no conceito de resistência na educação, inicialmente trago para essa conversa alguns autores que têm me acompanhado nos últimos anos de estudo.

Michel Fabre (2004, p.106), no texto *Existem saberes pedagógicos?*, destaca que o pedagogo “está engajado em uma conjuntura que o engloba e da qual, no entanto, ele deve se distanciar para poder traçar, com prudência, a linha justa”.

Resistir ao embate do aluno sem cair na armadilha do responder na *mesma moeda* não é tarefa fácil. É preciso absorver a resistência e ponderar sobre que caminho seguir a partir dali. Alfredo Bosi, ainda que fale sobre resistência na literatura, diz que a resistência é um

[...] momento negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que o prendem à teia das instituições (BOSI, 1996, p. 26-7).

Ser capaz de dar esse salto, de colocar-se à distância para melhor enxergar a cena, de se colocar dentro dessa cena e se ver de fora e de não mais compactuar com essa engrenagem sem refletir sobre ela, ser capaz de não reproduzir o esperado, de estar aberto e propor-se ao inesperado para poder, então, *traçar a linha justa com prudência* não é tarefa fácil, mas fruto de um exercício constante e de uma reflexão aguda que deixe vir à tona o que realmente fazemos em sala de aula – de quem realmente somos e do que realmente sabemos. Estar abertos a encarar nossa face no espelho como nunca a vimos e de olhar os alunos como nunca os olhamos, nem lemos a respeito, é disso que se trata o empenho em enfrentar a resistência dos alunos na docência. O “trabalho sobre as resistências do outro leva inevitavelmente o pedagogo a confessar e a trabalhar suas próprias resistências” (FLEURY apud FABRE, 2004, p.106). Mas, estaremos dispostos a ficar nus diante de nós mesmos e dos outros?

Reconhecer as derrotas, as tomando como provisórias, para voltar outra vez, mais sábios e experientes para tentar de novo e de novo quantas vezes e de quantas novas formas for necessário. Acredito que o desafio da educação está aí: em não desistir, apesar de todos e contra todos – inclusive do aluno que nos é tão caro e nos provoca a abandonar o projeto de educação. E a beleza está nesse mesmo lugar, em ser capaz de se reinventar e encontrar um caminho que possibilite a aprendizagem e o encontro com esses alunos. Com o término de um ano letivo, por exemplo, ser capaz de olhar a trajetória construída, de olhar nos olhos dos alunos e ter a certeza de que se avançou. Muitos são os alunos resistentes e mais ainda são os motivos que os levam a resistir, e são justamente esses alunos que nos desafiam a ser melhores como professores. São os alunos resistentes que colocam em xeque “a prova do real em reação às utopias, o sentido do acontecimento em relação ao planejamento, o

encontro com o outro em sua singularidade” (FABRE, 2004, p. 106). Eles nos colocam à prova.

Maria Amélia Santoro Franco, em seu texto intitulado *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender*, coloca em destaque que as práticas pedagógicas são realizadas na mediação com o outro(s). Uma prática não se faz sozinha pela ação da professora, ela se concretiza ao ser vivenciada com os alunos. Assim, podemos fazer com que, ao ser colocada em ação, coloque em relevo o outro:

O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (FRANCO, 2015, p. 603).

A professora, em meio a esse jogo iniciado pelo aluno de resistências e desistências, pode desencadear novos processos de aprendizagem a partir desse enfrentamento, fazendo com que outras formas de práticas pedagógicas sejam engendradas. Ao não mais pensar apenas em si, a professora, em seu ato de docência (na didática e conhecimento que tem), ao passar a pensar na ação de estar com o outro (aluno), tendo um olhar que se detém no efeito do que faz e no que desencadeia com esse outro, pode começar a obter pistas de como se colocar em diálogo com esse outro que resiste.

Para que sejamos capazes de pensar a resistência em termos éticos, em nossa profissão, é preciso, como bem afirma Meirieu (2012, p. 10), nos questionarmos:

En todo lo que digo, en todas las decisiones que tomo, en el seno de las instituciones que frecuento, ¿permito al Otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un Sujeto? ¿Acepto ese riesgo, a pesar de las dificultades que ello comporta, de la incertidumbre en la que me sitúa, de las inquietudes que surgirán inevitablemente a cada paso?... Esta es, para nosotros, la cuestión ética fundamental.

Estar aberto a ouvir a palavra do outro (aluno) de forma desarmada e, neste momento, sem levantar resistências para poder ser capaz de compreender o que está, de fato, ocorrendo, sendo capaz de suportar o que há de ser dito – mesmo que o seja contra si e contra outros (professoras, colegas, família), contra o que acredita, contra o que se espera – faz parte do pacto ético que devemos estabelecer com nossos alunos. Resistir ao instinto de defesa, de contra-ataque aqui. Resistir, nesse momento, é ser capaz de sobreviver ao sentimento/opinião/pensamento do outro, é ser capaz

de se ver desnudado pelo outro, mesmo não concordando com o que é dito, mas defendendo o direito de que seja dito.

Além disso, quando se tem como objetivo do projeto educativo a formação de um sujeito emancipado, é preciso constituir a liberdade do dizer e a de ser. Se acreditamos no *princípio da educabilidade* (MEIRIEU, 2012, p. 26), de que não só “el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y solo él, de contribuir a que lo consiga”, precisamos lançar mão de todos os recursos – inclusive inventando novos modos de fazer e ser escola – para que nossos alunos aprendam.

Resistência e docência: resistir para existir!

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder.
Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele.
(FOUCAULT, 2005, p. 241).

Se pensamos na resistência como um princípio intrínseco ao ato de educar e nas práticas educativas como formas de colocar em ação a resistência docente, então precisamos começar a pensar na docência de forma inventiva e produtiva. E se não temos um grande projeto coletivo que proponha essa ação, quem sabe seja dentro de nossas salas de aula que possamos dar início a esse modo de pensar a ação educativa.

E se nos propusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim – mas superpovoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?
(GALLO, 2002, p. 170).

No dia a dia da escola, na rotina impressa pelo fazer docente, a tendência à repetição é natural. Afinal, a estrutura da escola, geralmente, permanece inalterada desde sua criação. Uns ajustes aqui e ali para manter o mesmo faz com que sejamos (nós professoras) engolidas pela maquinaria escolar. Entretanto, os alunos, esses seres pulsantes que invadem nossas salas de aula, muitas vezes nos provocam e abalam as estruturas escolares há tanto tempo estabelecidas. Se nossa opção é a de acolher esses alunos e exercer o princípio da educabilidade, somos levados a fazer

novos arranjos, renegando a repetição, resistindo aos ataques dos alunos, produzindo formas novas e diferentes para resistir e continuar existindo. Birman (2006, p. 363) afirma que:

A invenção e a criação seriam então as resultantes maiores desse processo sempre recomeçado, na medida em que pressupõem, como sua condição concreta de possibilidade, a existência de uma subjetividade que possa ser permanentemente inventada e recriada contra um fundo homogeneizado de fixações estabelecidas.

Ao longo da história da educação, inúmeros foram os pedagogos que inventaram e se reinventaram em seus projetos educativos. Cada um, ao seu tempo, resistiu ao fracasso escolar, às dificuldades de seu tempo e às grandes questões educativas de sua época a fim de tornar viável o princípio educativo. Resistiram criando. Poderia citar aqui Celestin Freinet, com as aulas passeios, o jornal escolar, o livro da vida; Maria Montessori, com seus materiais, os cantinhos pedagógicos; Paulo Freire, com os círculos de cultura; e tantos outros.

Afinal, se uma professora/pedagoga é “alguém que se entrega ao seu amor pela técnica” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 132) por ensinar, ela tem o compromisso de ser ela a inventora de suas práticas pedagógicas. Masschelein e Simons dizem ainda que o “professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que, de certa forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida (o professor não é “real”)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 133). Consequentemente, a professora com seu fazer coloca em suspensão ou torna inoperante a ordem estabelecida como natural. Pode, no seu fazer docente, criar outras lógicas, oferecer novas possibilidades, transitar entre mundos (real/imaginário). Uma professora pode criar um mundo inteiramente novo e levar todos (alunos) a viver nele. E, se lança mão da disciplina, “é a disciplina não como submissão muda e punição, mas como uma técnica de atenção” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 135), para que todos possam ouvir e ser ouvidos, para que a palavra esteja ao alcance de todos. E se pede espaço para apresentar suas ideias, o faz com arte e maestria:

[...] E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, nesse sentido, ela traz esse algo para a vida. É a arte de trazer algo para a proximidade, envolvendo-o e oferecendo-o. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 135)

Dessa forma, suspende o mundo que segue lá fora e dá vida ao conhecimento, fornecendo as ferramentas para que ele possa ser pensado e recriado.

Fazendo um exercício de investigação do conceito de resistência dentro da tradição que me forjou professora, e fazendo um estudo de forma hermenêutica, isto é, procurando os horizontes que configuraram minha concepção de resistência, acabei por selecionar dois teóricos: Michel Foucault, por sua contribuição no campo para pensar a resistência; e Paulo Freire, por ter sido um autor que me acompanhou em minha formação como professora. A incursão realizada às ideias desses dois autores segue nos próximos subcapítulos.

Em um momento em que as crianças voltaram da pandemia da Covid-19 muito mais resistentes e em que as professoras sofrem com uma demanda de afazeres burocráticos tão fortemente imposta por parte das secretarias de educação, sinto-me na obrigação de seguir refinando o conceito e o lugar da resistência na escola para que *as mãos das professoras deixem de ser presas*, para que parem de eliminar toda a inventividade e autoridade pedagógicas das professoras e para que as crianças e jovens sejam vistos e escutados em suas resistências.

3.2 A RESISTÊNCIA COMO AFIRMAÇÃO DE SI, CRIAÇÃO DE SUBJETIVAÇÃO: CONVERSA COM FOUCAULT

Governamentalidade educacional: teorias da aprendizagem, didáticas, currículos, técnicas administrativas, disciplina dos corpos, das mentes, sentimentos, crenças, disciplinas, grades, triliim, sinal, sentar, levantar, falar, calar, cada coisa em seu lugar, mesas e cadeiras, salas e pátios, hora de rir, hora de comer, hora de sentir, hora de sentar, avaliações, grades, seleções, objetivos e metas, métodos, planejamento da vida, vida morta, prever, capturar, conduzir, administrar o campo de possíveis, anular o fora, rechaçar o novo, péééé, sinal, mover-se, imobilizar-se, população infantil, marche!, representações, medir, encaixar, prever, orientar, coordenar, aplicar, direcionar: todo o espaço da existência. Domínio totalizante e de cada ovelha na escola: formação. Formação controlada: sujeitamento. Individualização assistida, modulada: escola. Inocular com o vírus da obediência, da covardia, da descrença na possibilidade de criação. Formar para trilhar os caminhos percorridos, para sonhar os sonhos sonhados, os pensamentos pensados, as ideias tidas: segurança. Reprodução. Escola: formação de matriz. Reprodução.
(GALLO; APIS, 2011, p.173).

Ao tratar da temática da resistência na educação, não tenho como não falar em Foucault mais detidamente. Aqui não se pretende aprofundar as contribuições desse grande teórico, mas dialogar com as ideias dele do ponto de vista da professora que estuda e se forma na educação e que se põe a pensar em entendimentos sobre resistência e sua reverberação no estudo que faz.

Sua obra *Vigiar e Punir* (2009) contribuiu muito para que olhássemos a escola como um dispositivo de disciplinarização e manutenção do discurso do poder vigente. Com Foucault, vimos como a sociedade disciplinar é formada. Mais tarde, ele discutiria conceitos como o biopoder e a governamentalidade, que causariam grande impacto também no campo educacional. Conceitos estudados por uma vertente educacional que pouco tem chegado à escola em tempos de neoliberalismo (e dizer que a disciplinarização e o governo andam mais atuais do que nunca, infelizmente).

Começar a olhar a escola e seus mecanismos de disciplinarização pode nos fazer enxergar a resistência dos alunos para além da indisciplina e de formas de disciplinarização/controle desses alunos.

O conceito de resistência de Foucault surge no contexto da sua discussão sobre o poder. Ele aponta para os nós de resistência que surgem a partir da própria forma de exercer o poder, os quais são inerentes a ele. Assim, onde há poder há sempre a possibilidade de resistência. Ela figura como um operador da liberdade do sujeito ante as estruturas da dominação impostas pelo poder. Para Foucault não existe a resistência no singular, mas sempre no plural:

[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa” [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe com respeito ao poder um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2009a, p. 105-106).

Para Foucault, existem três tipos de resistências: as que são contra as formas de dominação étnicas, sociais e religiosas; as que são contra as formas de exploração típicas das sociedades capitalistas; e as contra o assujeitamento, contra as diversas formas de subjetividade e de submissão, tratando da resistência ao poder que disciplina os corpos e as mentes.

Para ele, resistir pode ser pensado como a criação de uma possibilidade de existência outra, a partir de composições de formas inéditas, sendo assim, um sinônimo de criar. A resistência deve ser, então, tão inventiva quanto o poder para surtir algum efeito. A resistência é uma força, uma prática que escapa do eixo distinto de saber e poder vigentes; dos códigos e poderes. A resistência pode criar espaços de combates, de lutas, pode ajudar a criar transformações no espaço, no discurso e nas relações de poder.

Embora esteja presente ao longo da obra de Foucault, o conceito de resistência é abordado em sua última fase do pensamento, quanto trata da governamentalidade. Ele a reivindicará quando fala da maneira pela qual os indivíduos, livremente, afrontam, recusam o que lhe é imposto, constituindo-se como sujeitos de suas próprias práticas. A resistência estará sempre sendo ligada ao campo da liberdade, em oposição às práticas de dominação: aprisionamento, formatação ou controle exercidos pelo poder.

Foucault apontará a resistência feita por meio da crítica como elemento importante. Para ele, a crítica “deve ser um instrumento para aqueles que lutam, resistem e não querem mais as coisas como estão” (FOUCAULT, 2006, p. 349). Ele estrutura a crítica, em conferência proferida em 1978, em três frentes: como uma arte de não ser governado ou conduzido; como uma insubmissão voluntária, uma reflexão indócil; e como uma atitude na criação de processos de desassujeição.

Não é uma questão de não ser governado por nada, mas *não dessa forma* “com isso, por isso, em nome desses princípios, nas perspectivas de tais objetivos e por meio de tais métodos, não com isso, não por isso, não por eles” (FOUCAULT, 1978, p.17). É a atitude de, antes de aceitar qualquer coisa expressa pela autoridade como uma verdade, indagar, considerar as razões para aceitá-la, passar por nosso crivo pessoal.

E segue, mais adiante:

[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder, e o poder sobre seus discursos de verdade, a crítica será a arte da inservidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo disso que se poderia chamar, em uma palavra, política da verdade. (FOUCAULT, 1978, p.18)

Junto à criação, a atitude crítica comporá as estratégias de desassujeitamento, de negação à governamentalidade gratuita ou, nos termos de Foucault, contrária à servidão voluntária em uma atitude de reflexão indócil e insubmissão voluntária.

No campo da educação, a crítica pode ser entendida como a ação de não aceitar tudo que é imposto de maneira não refletida. É olhar para a indisciplina, por exemplo, para além do binômio disciplina/indisciplina, e nos fazermos outras perguntas, nos indagarmos, de forma crítica, sobre a que resistem esses estudantes? Contra que dominação se levantam, o que querem sinalizar quando agem de forma indisciplinada? É, no que diz respeito aos professores, pensar: qual parte do que me é imposto é obrigatória, é necessária, é universal e qual parte é singular, circunstancial ou arbitrária? A crítica pode ser pensada como uma contraforça sobre tudo que quer regular, formar, formatar, assumir o posto de verdade.

Podemos pensar que:

[...] O desafio colocado à questão da agência docente – o pensamento de Foucault parece sugerir – consiste em perceber o quanto um projeto educacional formulado nos termos convencionais parece gerar sempre e indefinidamente em torno dos mesmos e insolúveis problemas, consiste em compreender os modelos prescritivos parecem formular apenas as questões que eles estão preparados para responder, limitando e restringindo, assim, as ações de quem faz essas questões (PIGNATELLI, 2008, p. 140).

A escola tem sido o lugar onde o ideal moderno mais se fez presente, quer seja nas suas práticas disciplinarizantes, na seleção do que é importante ensinar, quer seja no governo sobre o outro no que diz respeito à formação de si. Pensar em práticas outras que possam subverter ou pelo menos disputar com as práticas de dominação existentes na escola envolve uma resistência que se dê por dentro de sua lógica, em suas entranhas.

É preciso criar um espaço dentro da escola onde as relações aluno-professor sejam diferentes, mais horizontais, transversais e abertas ao encontro com o novo e o inusitado, onde a prática da *parrésia* (dizer a verdade) faça parte do contrato pedagógico, onde cada um possa se perguntar a que tipo de força e sob que preço cada um deve se submeter ou que experiência é possível fazer de si mesmo, construindo-se esse espaço qual uma obra de arte, sempre no intuito de transformar-se.

E então forjar espaços para que a palavra circule e seja escutada com cuidado e atenção, promovendo a abertura para a crítica e, a partir dela, a criação de outras formas de ser e existir. Como bem disse Deleuze em uma conversa com Foucault (2005, p. 72):

[...] Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada

pode suportar, daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão.

Enquanto as crianças e jovens forem silenciados, seguiremos reprimindo por meio de castigos, suspensões e expulsões, exaltando os corpos dóceis e obedientes.

Mais adiante, Foucault (2005, p. 72) argumenta:

E quando os prisioneiros começaram a falar, viu-se que eles tinham uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça. Esta espécie de discurso contra o poder, esse contra-discurso expresso pelos prisioneiros, ou por aqueles que são chamados de delinquentes é que é o fundamental, e não uma teoria sobre a delinquência.

Abrir espaços de conversa em que as decisões sejam tomadas no grupo, em que os alunos tenham voz. Isso pode ser pensado em termos de pesquisas agora COM crianças, e não mais sobre elas. Na universidade, isso poderia significar não somente fazer pesquisas *sobre e para* professoras, mas abrir o espaço para que elas possam dizer a sua própria palavra. Pensar foucaultianamente é também pensar no quanto o professor e pesquisador universitário se coloca como o único detentor de saber ou de ter o direito de dizer. É se dar conta de que “os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema” (FOUCAULT, 2005, p. 71).

Pensar a resistência na docência com Foucault é pensar sobre a forma como o poder, a subjetividade e a liberdade se relacionam e agem nos espaços escolares, nos momentos de aprendizagem. Procurar olhar o ‘desviante’, o ‘delinquente’, o ‘indisciplinado’ com outros olhos, sob novas lentes, é um primeiro movimento a ser destacado. Foucault nos alerta o quanto treinamos nosso olhar para ver tudo o que desvia do processo escolar disciplinarizante. Desde o momento em que entramos no edifício escola já sabemos muito bem o que é esperado, e tudo o que foge à norma nos salta aos olhos. O sujeito, o tempo todo, é submetido ao olhar: “ele é visto, mas não vê; ele é objeto de informação, nunca um sujeito na comunicação” (FOUCAULT, 1987, p. 200).

Nós, professoras, estaremos preparadas para o olhar dos alunos sobre o funcionamento da escola ou sobre a nossa forma de exercer a docência? Conseguiremos olhar sob outra perspectiva a resistência manifesta dos alunos por meio da indisciplina ou da superobediência e da nossa resistência em ouvi-los e do que isso implicaria?

Frank Pignatelli (2008, p.137), ao pensar a questão da liberdade e da agência docente, indaga:

[...] Os professores podem perguntar: por que falamos tão facilmente sobre o fracasso escolar de um estudante, sobre seu desrespeito para com os professores, sobre seu baixo desempenho em testes padronizados, sua incapacidade em falar e compreender a língua padrão, sobre estudantes de 'risco', e assim por diante, como constituindo 'comportamentos desviantes', e muito pouco sobre essas condições como formas de ação de resistência e como oportunidades para cultivar a agência discente? Por que damos tão pouca importância a 'recuperação' quando se trata de fazer nossa própria avaliação como professor?

Pensar foucaultianamente também é nos colocarmos em risco, transgredirmos o imposto pela autoridade, aceito de forma irrefletida, tendo a coragem da verdade (2011), de dizê-la, defendendo nossa liberdade como indivíduos e professoras. E fazer isso com uma atitude crítica “significaria ser não apenas comprometido e solidário com os estudantes e os colegas, mas ser provocativo e desafiador”, desarranjando “a mesmice, a monótona paisagem, para instigar diferentes formas de ver e ser visto” (PIGNATELLI, 2008, p. 145).

Para isso, segue o autor, poderíamos pensar numa prática pedagógica pensando o cuidado e o bem-estar do eu e dos outros e tendo três características: ser reativa – determinando o principal perigo, reagindo ao que é mais perigoso; ser não pragmática – agir com conhecimento parcial daquilo que estamos fazendo, constituindo experimentações pedagógicas, aprendendo com e no processo; e ser estética – constituindo-se num processo artístico, cultivando uma disposição inventiva para dar conta das resistências e questões que surgem.

Isso implica, também, em abrirmos espaço na escola – em reuniões, formações, grupos de estudo, entre outros – de maneira a “prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si” (LARROSA, 2008, p. 44).

A resistência exercida pela professora pode ser pensada em uma maneira outra de exercer seu ofício, em configurar-se como professora. Alexandre Filordi de Carvalho (2014), em seu livro *Foucault e a função-educador*, fruto de sua tese em educação, traz uma série de considerações sobre como podemos pensar um professor no contexto das ideias foucaultianas. Para ele, “o desafio é colocar a função-educador como um operador voltado para os processos de desassujeição na constituição de subjetividades ativas” (CARVALHO, 2014, p. 31).

Olhar para os que tentam escapar do governo escolar é um começo:

[...] O que fazer com o resto? Com os que falham em se sujeitar, em se fixar, que se colocam na radicalidade (ou criam-na) assimétrica dos conjuntos difusos de

conhecimento, no lugar vazio onde as respostas não existem para as suas perguntas? (CARVALHO, 2014, p. 72).

É no cotidiano de suas ações, na sala de aula, ou numa conversa informal com um colega, em uma discussão na escola, que a professora pode descobrir e “fazer seu movimento próprio”, dando início a algo, algo que rompa com a circularidade das ordens discursivas, abrindo novas possibilidades de existência.

A função-educador “se dispõe a tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no empreendimento da formação, inclusive para si mesmo. Nela, são reexaminados os privilégios dos sujeitos e os elementos condicionantes envolvidos ali” (CARVALHO, 2014, p. 87). A função-educador oferece a oportunidade para se pensar em um ensino que instaure a liberdade do mestre e do aluno no processo educativo. Permite pensar não na perspectiva do déficit pedagógico, mas em possibilidades de *extravasamento pedagógico* (p. 92). Tal posicionamento exige uma responsabilidade de conhecimento enorme (p. 96); exige “presença ativa na (com)posição (pro)vocativa do/no modo de ser do sujeito na posição de aprendiz” (p. 93-4), afetando também sua “(com)posição de sujeito-mestre” (p. 94); exige uma atitude de inquietude (p. 89), um cuidado exigente e contínuo (p. 92); exige um franco-falar (*parrésia*) (p. 95); exige a escolha de conhecimentos pertinentes para “a transformação, modificação e melhora do sujeito” (p. 97); exige a abertura do professor para as “possibilidades de constituição de novas experiências que saibam interagir com a incalculabilidade das subjetividades que pululam nos espaços educativos” (p. 101); exige a rejeição de uma postura “intelectual, profética ou salvadora” (p. 101), que diz antecipadamente e prescreve o que as pessoas devem fazer ou como devem pensar; exige posicionar-se como interventor na “ação cotidiana da experiência instalada nas possibilidades dos acontecimentos singulares, minúsculos, quase invisíveis e insignificantes” (p. 103), abrindo o campo das certezas absolutas para o surgimento do imprevisto (p. 114); exige resistir à lógica educacional existente (p. 123); exige uma “tomada de posicionamento que procura inventar-se a si mesmo” (p. 129) com autonomia, usando a crítica e a criação como estratégias para não sermos governados totalmente. Exige a defesa da criação como possibilidade de intervenção singular do educador ao se posicionar como sujeito de ação. Exige poder reivindicar a produção de acontecimentos singulares e múltiplos.

Por fim, destaco um outro conceito muito importante de Foucault e que pode contribuir para o nosso pensamento em promover uma escola outra, uma escola que

se propõe a resistir aos movimentos uniformizantes e disciplinadores: a heterotopia (FOUCAULT, 1967; 2013).

Uma heterotopia estaria em oposição a uma utopia. Utopia seria um não lugar, e heterotopia seriam “hetero-topias, espaços outros” (FOUCAULT, 2013, p. 21).

Em geral, a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis. O teatro, que é uma heterotopia, perfaz no retângulo da cena toda uma série de lugares estranhos” (FOUCAULT, 2013, p. 24).

Foucault descreve diferentes possibilidades de espaços heterotópicos, mas aqui quero pensá-los no espaço-escola/sala de aula. Ele diz:

[...] há os que são absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como contraespaços. As crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços, essas utopias localizadas. É no fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda dos índios erguida no meio do celeiro, ou é então – na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais. (FOUCAULT, 2013, p. 20).

Defort (2013, p. 37), no posfácio do livro de Foucault, dirá que “há reverberação dos espaços, uns nos outros e, contudo, descontinuidades e rupturas.” E essas unidades espaço-temporais, as heterotopias, seriam lugares onde estamos e não estamos, somos e não somos. “Elas ritualizam, cortes, limiares, desvios e os localizam” (DEFORT, 2013, p. 37).

Assim, podemos pensar na criação de heterotopias na escola como uma forma de resistir ao poder imposto pela política educacional neoliberal, criando espaços outros dentro da escola, mas que não seria a escola (convencional).

Pensando dessa forma:

Não se trata de mudar a escola como espaço, o espaço da escola, mas de produzir outros espaços neste espaço instituído que é o escolar. Transformar a escola por dentro dela mesma, inventando espaços outros, formas outras de ser e de estar, de habitar e produzir coletivamente este espaço (GALLO, 2020, p. 147).

Ao se criar espaços heterotópicos dentro da escola, estaríamos produzindo

[...] trincheiras nos espaços das escolas, como cães que cavam suas tocas, modificando um terreno e um território. Em outras palavras, entrar no território da escola para desterritorializar e inventar novos territórios, reterritorializando a instituição. Mas sempre de modo instável, permeável a outras desterritorializações (GALLO, 2020, p. 197).

Essa seria uma estratégia de escapar ao poder, possibilitando a abertura para a “criação de novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e

ensinar, novas maneiras de escolar. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável” (GALLO; ASPIS; 2011, p. 174).

E, nesse movimento, conseguir, mesmo que em parte, momentâneo, despedagogizar os movimentos de aprender.

[...] Ensinar doando o que se tem, seus “saberes”, seus não-saberes, seus problemas, suas dúvidas, seus achados, suas teorias, suas indignações, suas alegrias com os conhecimentos, com os conheceres, suas aspirações etc., principalmente o etc., que é o imprevisível. Ensinar como jogar sementes ao vento, aspergir acontecimentos, despertando os sentidos nos jovens, permitindo-lhes experiências. Ensinar como lançar garrafas ao mar com mensagens dentro. Mensagens que não são palavras de ordem, porque não sabemos a quem se destinam, se destinam-se a alguém. Mensagens que não comunicam, pois que podem provocar criação, se encontradas. Afetar e ser afetado, movimento turbilhonar, potência de transformação. Não saber o que esperar. Nada esperar. Não esperar. Novas formas de aprender e ensinar, novas formas de escolar (GALLO; ASPIS, 2011, p. 176-7).

Nesse encontro com Foucault, procurei trazer alguns elementos para pensar a resistência, atitude tão presente em minha docência na escola e com as crianças. Trouxe a potência da crítica, da criação e da heterotopia, apontando alguns caminhos para a professora – com os conceitos de função-educador ou agência docente, baseados nas ideias de Foucault – como formas de resistir e se inscrever de outra forma na dupla ação: resistindo, como professora, ao modelo escolar imposto ou atuando na resistência dos alunos à escola e às aprendizagens.

Acredito que está na hora de os estudos foucaultianos aplicados à escola saírem da dinâmica de denúncia da disciplinarização/controle/governamentalidade na escola, em que são mapeadas as formas de dominação, e, agora, olharem para as resistências criadas, para o efeito desse poder nos alunos e nas professoras, enxergando-os como práticas de liberdade e afirmação de si. E pensar a partir dessas e com essas resistências possibilidades de um devir escola, professora, aluno que atue fora dessa dinâmica. É preciso tomar as resistências como uma potencialidade de transformação, como uma força criativa, passando a distorcer a forma como estamos acostumados a interpretar a indisciplina, tirando das sombras e trazendo luz ao que podemos aprender com as resistências que impomos ou sofremos.

Claro que, para que tudo isso aconteça, precisamos de uma abertura no tempo. Currículos extremamente fechados, horários totalmente planejados e ocupados não permitem o seu arejamento, a sua subversão. Se as resistências são contraforças inerentes à teia do poder, esse também contra-ataca. E, assim, hoje, nós, professoras,

estamos sendo também controladas de forma a não termos tempo algum para pensar: seja pelo uso do cartão-ponto (controle direto do nosso tempo), pelas inúmeras planilhas que temos de preencher, pelas plataformas de chamada e planejamento, pelas habilidades e competências da BNCC que temos que seguir ou mesmo pelo sobrecarregamento de atividades a que somos submetidos e pela política de desvalorização profissional e salarial adotada. Tudo isso faz com que não tenhamos tempo nem forças para resistir. Um corpo triste, desesperançoso e doente não resiste por muito tempo. Os movimentos sindicais foram esvaziados, a organização dos professores em defesa de seus direitos também, os concursos suspensos, dando lugar a contratos temporários, a obediência beira à servidão.

As resistências possíveis andam no limiar da sala de aula e talvez em alguns momentos, e são cada vez menos efetivas. Se procuramos investir num movimento menor, que se erga e faça-se presente no interior da sala de aula, feito de forma singular e de acordo com os contextos encontrados. É preciso também pensar em movimentos em que se reúnam pares, grupos, coletivos de professoras, professoras da escola e da universidade e políticos e demais membros da sociedade para travar as lutas necessárias. Estamos em um tempo em que há todo um mecanismo de captura de quem ouse escapar do poder instaurado, e sem resistência a escola será engolida e pouco sobrar de nossos desejos por uma educação pública de qualidade, mais justa e humana.

É preciso pensar em espaços de compartilhamento das práticas singulares de cada um e cada uma, das criações únicas e irreplicáveis, das heterotopias propostas, das tantas resistências que surgem no dia a dia da escola, abrindo um novo momento, não mais apenas da denúncia do dispositivo escolar como forma de controle e governamentalidade, mas também como um lugar potente de desassujeição, cuidado e fortalecimento de si.

3.3 RESISTIR: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

[...] ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar.
(FREIRE, 1983, p. 101)

É impossível, para mim, não voltar a Paulo Freire para discutir o tema a que me proponho. Em um momento em que, por um lado se ataca esse grande pensador como um símbolo a ser derrubado (por aqueles mais à direita politicamente, que o atacam sem ao menos o terem lido, responsabilizando-o pelo fracasso na educação brasileira), por outro sou atravessada pelas leituras de autores pós-modernos que criticaram duramente a pedagogia crítica. Como me constituí professora com essa corrente pedagógica, sempre coloco tudo que leio em diálogo com essa vertente. Nos últimos anos, me afastei de sua leitura, por querer buscar outros autores, linhas de pensamento ou querer responder a outras questões pedagógicas. Entretanto, sigo sendo uma professora que resiste, em muitos aspectos, com Paulo Freire. O fato de ter trabalhado as últimas duas décadas em escolas que tiveram suas propostas pedagógicas construídas a partir do pensamento de Freire também causou muito impacto em meu modo de pensar e fazer educação. Assim, volto aqui às leituras de Paulo Freire, fazendo um recorte, olhando para seus textos com a seguinte pergunta: como o conceito de resistência é encontrado em seu pensamento?

Para tanto, voltei aos livros de Freire que acompanharam minha trajetória formativa. Dois sentimentos tomaram-me por completo. Um é o de alegria em rever meu mestre, olhando as anotações feitas nas margens dos livros, as passagens sublinhadas, frases que ainda causam impacto em mim e que foram as que me mobilizaram como professora e cidadã. Acabei lendo muitas de suas entrevistas em que deixa claro seu posicionamento em tantas coisas que erroneamente são atribuídas a ele. O outro sentimento é o de tristeza em ver que o mesmo ‘clima’ presente em sua época – de medo, desesperança e incerteza no futuro, das políticas neoliberais, da educação tradicional – está tão presente hoje. E fico pensando: como encontrei a alegria de esperar outro mundo possível com ele e de olhar a educação com a perspectiva de mudança e, hoje, passados 30 anos, não consigo? Será a esperança atributo dos jovens? Dos que não foram machucados pela vida? Ao mesmo tempo, lembro-me de quantas pessoas mais velhas estão aí na política a se erguerem contra tudo o que vivemos: Luiza Erundina, Eduardo Suplicy, Olívio Dutra, entre outros. O próprio Paulo Freire me convoca a buscar forças quando diz que “nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta hoje, talvez as gerações futuras tenham que lutar muito mais. A história não termina em nós, ela segue adiante” (FREIRE, 2001a, p. 40). Talvez o que esteja me imobilizando agora é o fato de que já estivemos mais perto de nossas utopias e a

sensação de que todo nosso esforço se fez em vão, bem como o fato de que aqueles que são contra uma educação e um mundo digno e justo para todos aprenderam estratégias mais vis de dominação. Só o que ouço ao meu redor é uma imensa sensação de cansaço e um extremo controle de nosso tempo.

No livro *Pedagogia da resistência* (2021), Danilo Streck destaca a dimensão da resistência em Paulo Freire no âmbito da sobrevivência, em que “resistir é lutar para a continuidade da vida e para a qualidade dessa vida” (CHACON, 2021, p. 14). Não podemos esquecer do primeiro livro de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2021), nem deixar de pensar na resistência dos oprimidos em serem dominados e, no campo da educação, em resistir à *educação bancária*, a educação que se pensa como apenas transferência de conteúdos.

Paulo Freire vai pensar a resistência na dimensão política e ética. A professora deixa de ser pensada como “tia” (1997) para se fazer vista como trabalhadora e, como tal, com direito a lutar por melhores condições de trabalho e salário. Evoca também o compromisso com os educandos e pela construção de um mundo mais justo. Com isso, conclama a resistência. Resistir à dominação, às políticas neoliberais, à acomodação no ensino por transmissão de saberes, uma resistência feita dentro da sala de aula e fora dela.

Essa resistência vai ser alimentada pela utopia, pelo sonho de um futuro melhor, com a luta para não sucumbir diante das desumanidades vivenciadas no plano individual e coletivo. A utopia conclamada por ele não é uma utopia nunca realizável, mas uma utopia que procura, por meio de *inéditos viáveis*, a construção de possibilidades de se alcançar o impossível. Irá dizer que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2001b, p. 168), argumentando que, se fomos nós que inventamos tudo isso, seremos capazes de transformar e criar formas possíveis de vida digna a todos.

Se, para Foucault, a heterotopia – criação de outros espaços e funções dentro do existente – é uma possibilidade de resistir, para Freire é a utopia – os sonhos que nos movem adiante – que nos faz lutar para que os nossos sonhos se realizem. Isso fez com que os professores progressistas, como Paulo Freire chamava, se engajassem na luta pela conscientização dos trabalhadores, dos estudantes, trabalhando para a transformação de si e do seu contexto próximo. Dizia que

[...] se tenho um sonho, uma utopia, devo lutar por esse sonho. Você já imaginou um professor que pouco se interessa, diante de sua classe, com o sonho de uma sociedade menos injusta, e nada faz pela criação de uma

sociedade menos injusta porque o que ele ensina é a Biologia, como se fosse possível ensinar biologia, o fenômeno vital, sem considerar o social? (FREIRE, 2001, p. 234)

Assim, a resistência em Freire é uma ferramenta de luta contra o poder político e educacional que oprime o povo. Com direta influência marxista, vai pensar o mundo de acordo com a luta de classes, entre oprimido e opressores. Além disso, vai pensar na resistência na práxis, em que não basta teorizar sobre liberdade de ideias, democracia e libertação do sistema opressor, mas é preciso vivê-las e defendê-las na escola e nas ruas.

Nessa perspectiva, a educação será sempre política e

[...] ao afirmar que a educação é política, Paulo Freire significa algo mais importante, interessante e radical: que educar significa viver politicamente, construir pólis, gerar comunidade, exercer o poder de uma certa forma ao praticar relações educativas. Essa forma pode ser solidária, igualitária, amigável, cooperativa, atenta, sensível, democrática e libertadora [...] (KOHAN, 2021, p. 44)

E nesse jogo em que Freire pensa uma educação problematizadora que “abra os sentidos do mundo que habitamos” (KOHAN, 2021, p. 45), ele nos diz que não podemos “dissociar a vida do pensamento, as ideias da prática” (KOHAN, 2021, p. 45), fazendo com que o que se pede aos educandos se faça também em todos os contextos vividos como educadores e cidadãos. O fato de Freire ter um “compromisso militante com as camadas oprimidas-excluídas e de ter feito de sua própria vida uma causa a favor de suas convicções e ideias [...]” (GADOTTI, 2001, p.19) fez com que inspirasse os muitos educadores que o leram.

Ao mesmo tempo em que nos convoca à resistência pela luta, Freire também nos diz para sermos pacientes impacientemente, uma lição que aprendera com Amílcar Cabral, político, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau (1924-1973). Ser paciente “para ver se há uma brecha. Se acontece uma brecha pra gente entrar” (KOHAN, 2019, p. 55). Ele diz que há tempos de espera e de ação. E também sabe que não podemos fazer a revolução que queremos sozinhos, somente na escola, mas nos convoca aos movimentos e ações que chama de inéditos-viáveis.

O inédito-viável é uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos na realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito viável é uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador, uma vez que ‘quando seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites... o inédito-viável não é mais ele mesmo mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável’. (FREITAS, 2001, p. 29)

Esse inédito-viável será também o que ele chama de *sonho possível* no *III Encontro Nacional de Supervisores de Educação*, realizado em Goiânia, no ano de 1980, primeiro grande encontro do qual participou depois do exílio de 16 anos e que será nome dado a um livro organizado por sua esposa: *Pedagogia dos sonhos possíveis* (FREIRE, 2001).

Paulo Freire também aposta na **crítica** e na **criação** como ferramentas potentes de resistência e possibilidades de transformação. Não é uma questão de não ensinar os conteúdos escolares, mas de questionar a lógica de escolha e o que esses conteúdos significam para os oprimidos do sistema. É ampliar a leitura – não sendo só da palavra, mas do mundo (FREIRE; CAMPOS, 2001) (de seus contextos e significações), partindo da realidade dos educandos e ampliando seus horizontes de conhecimento.

Freire (2021, p. 244) nos alerta quando diz que “respeitar não significa não lutar contra. Você respeita o seu inimigo, mas luta contra ele. Desrespeitar o senso comum significa não compreender sequer que ele existe”. Assim, são leituras rasas as que falam que devemos ficar somente no saber popular, quando o autor nos diz que os oprimidos precisam conhecer as ferramentas dos opressores para disputarem seus espaços. A língua e a cultura são exemplos disso. É preciso respeitar e valorizar a cultura popular, mas possibilitar que os educandos tenham acesso à cultura da elite, que aprendam a falar a língua-padrão. Nesse caso, a resistência se dá pelo fortalecimento da cultura popular – em ver o quão bela e potente ela é, mas também, a partir dela, ampliar os horizontes, possibilitando a ampliação do repertório cultural.

Com a crítica – o exercício do pensamento crítico –, Freire colocava em relevo o âmbito político dos conteúdos trabalhados em aula, partindo do senso comum, dos conhecimentos dos educandos, partindo de um território linguístico comum, levando à conscientização. Na perspectiva da educação libertadora proposta por Freire, tanto os professores quanto os alunos devem ser agentes críticos do ato de conhecer. Mas como pensar metodologicamente o ensino? Por meio da criação: “[...] o educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos” (FREIRE, 1978, p.12-3). Freire acreditava na intuição pedagógica, não a surgida do acaso, mas a que ocorre com base em todo o conhecimento sólido que o educador tem de sua matéria de ensino e que está

relacionada com o grau de compreensão do grupo de educandos que ele tem (o que sabem, como pensam etc.).

Por propor uma outra pedagogia, diferente da de transmissão, Freire pensava na natureza estética da educação, da questão da professora como artista, em que a criatividade, o humor, a circulação da palavra estivessem presentes.

[...] mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender (FREIRE, SHOR, 1996, p. 31).

Mais adiante, ele diz: “[...] outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo belo!” e, ainda, “[...] os gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura – podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino” (FREIRE, SHOR, 1996, p.145). Assim, as rodas de conversa nos círculos de cultura – em sua estética – permitiam já a circulação da palavra, a igualdade do direito à voz e vez, numa partilha democrática de pensamento.

Paulo Freire também acreditava que somos seres que resistem, que se rebelam. Para ele, “os adultos, pais e professores, deveriam compreender melhor que a rebeldia, afinal, faz parte do processo de autonomia, quer dizer, não é possível ser sem rebeldia” (FREIRE, 2001, p. 250). Assim, os adolescentes, por exemplo, ao se rebelarem, serem indisciplinados, com pais e professores, estariam colocando em xeque o poder da autoridade, tentando descobrir os limites da liberdade e pondo em jogo o binômio autoridade e autoritarismo.

Em seu diálogo com Ira Shor, no livro *Medo e ousadia, o cotidiano do professor* (1996), há uma discussão do ponto de vista da resistência dos alunos. Ira diz que “os estudantes sabem bem como resistir às exigências da autoridade, mas também podem rejeitar a classe não-tradicional. Alguns o fazem com mudo desdém, outros resistem ativamente, outros simplesmente saíram para almoçar.” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 23). “O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério e, por isso, deixaram de ser sérios na escola.” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 36). Assim, a professora sofre resistência ao seu trabalho tanto se for autoritário, exercendo o ensino bancário, quanto se tentar inovar a dinâmica em sala

de aula. Os alunos resistem ao novo também. E a resistência pode ser manifestada de diferentes formas, tanto de forma aberta e franca quanto de forma disfarçada no silêncio ou na ausência, por exemplo.

Ira Shor também destaca que não se pode supor que uma nova turma vá repetir “a resistência à transformação da classe que a precedeu”, há que se descobrir “a distância que esse novo grupo pode percorrer” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 37). Resistir envolve sempre um aprender que se renova e inova com cada resistência encontrada.

A resistência em Freire, voltada para a educação, é pensada em termos de uma pedagogia que, apesar de diferentes qualificativos – dos oprimidos, da esperança, da pergunta, dos sonhos possíveis, da indignação, do compromisso, da autonomia, entre outros –, tem como base pedagogias pensadas a partir da prática - é a vida que leva à teoria -, a partir do compromisso respeitoso com educadores e educandos, alicerçada na política e na ética e visando à transformação da sociedade.

Resistência que é oferecida ao adulto trabalhador analfabeto também. Que lhe diz que ainda é tempo de aprender os saberes escolares. Freire apresenta os círculos de cultura e o uso de palavras geradoras como propostas para desencadear a discussão crítica ou partir de elementos conhecidos dos educandos para, ao mesmo tempo em que conscientiza os trabalhadores sobre o sistema em que estão inseridos, os alfabetizar, fazendo a leitura do mundo e da palavra. Apresenta, assim, ideias de como resistir e viver as resistências na prática.

Outro elemento importante a ser desenvolvido pelas professoras progressistas e que pode ser pensado em uma estratégia para vencer a resistência dos alunos é o diálogo. Um diálogo que se dê de forma horizontal, em que “nós, enquanto professores, devemos estar completamente abertos para sermos seus alunos, para aprender pela experiência com eles, numa relação educacional que é, em si mesma, informal” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 42), em que a professora coordena a aula. Ela não é um igual em termos de conhecimento, mas em se colocar como aprendente também. A professora vai “liderando como professor e aprendendo como aluno, criando um clima aberto em muitos sentidos, mas nunca, repito, nunca, um clima de *laissez-faire*, mas pelo contrário, um clima democrático sim” (FREIRE; SHOR, 1996, p.114).

O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne ‘antagônica’. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não

posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas é porque me tornei autoritário. (FREIRE, SHOR, 1996, p.117)

Com isso, Freire nos dá outra pista: a de que o professor há de exercer sua autoridade, mas sem autoritarismo.

Quanto ao diálogo, ele não é visto como

[...] uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. [...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE, SHOR, 1996, p.122-3)

Há ainda a dimensão da alegria e da esperança na resistência em que temos “sonhos rasgados, mas não desfeitos” (FREIRE, 1992, p. 33) e de que é preciso seguir sonhando e trilhando a resistência de forma esperançosa.

Nesses “novos-velhos tempos de opressão” (ARROYO, 2021), tempos de necropolítica, Miguel Arroyo, a partir da leitura da *Pedagogia dos Oprimidos*, sugere que os estudos de Paulo Freire apontem para um outro paradigma pedagógico de formação de educadores. Uma formação que pense em:

Produzir mais teorias sobre os processos de desumanização;
Formar educadores para entender educandos roubados em suas humanidades;
Entender as violências de Estado que os ameaçam de extermínios;
Reconhecer os próprios oprimidos sujeitos de resistência, de libertação, emancipação;
Reforçar o direito a saber-se roubados em suas humanidades, mas em lutas por se afirmar humanos. Por recuperar suas humanidades roubadas, por preservar suas vidas ameaçadas. (ARROYO, 2021, p. 144)

Paulo Freire também defendia que o professor aprendesse a partir da prática, que a reflexão sobre o vivido lhe levasse a procurar a teoria para ajudá-lo a pensar.

A quem se perguntar sobre como a professora pode começar a vencer as resistências dos alunos a uma outra forma de educação – na direção de promover a emancipação, a liberdade, baseadas no ensino crítico, reflexivo Paulo Freire dizia que “o hábito de levar a sério todas as manifestações dos alunos precisa ser cultivado pelos professores” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 216), que “todas as perguntas devem ser permitidas” (FREIRE; SHOR, 1996, p. 217).

Paulo Freire sabia que a transformação da sociedade não se faria só pela escola, sabia dos seus limites. Mas estava convencido de “que a educação ajuda

muito a esclarecer a desvendar as condições em que nos encontramos” (FREIRE, SHOR, 1996, p.165).

Propor-se a ler Paulo Freire e discutir a resistência é talvez o que lhe devemos fazer. Lê-lo com novas perguntas, tantas sejam nossas questões, trazendo à tona suas palavras, fazendo novas leituras, pois ele possuiu uma obra tão vasta e que tem ainda muito a nos dizer. E, como ele mesmo expressava, “sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (FREIRE; FAGUNDEZ, 2017, p. 60). Se, em 2022, achamos que as falas cristalizadas de seus textos já não dão conta da realidade que vivemos, que a lente oferecida por ele já não nos permite mais ler nossos contextos, vamos radicalizar nossa leitura, nos fazendo outras perguntas. E, quem sabe, ler Paulo Freire hoje em “suas obras, mas também sua vida, nos ensine não apenas as possibilidades de outra escola e de outra educação, mas também de outra vida” (KOHAN, 2019, p. 80).

Neste texto, quis pensar como a resistência pode ser articulada no pensamento de Freire. Uma resistência compreendida como a luta para não sucumbir diante das desumanidades vivenciadas tanto no nível individual quanto no âmbito coletivo, compreendendo “uma dimensão proativa, de superar e de transcender as situações limites” (STRECK, 2021, p. 14). Resistência que tem a ver com a utopia de uma vida melhor, que mobiliza os sonhos possíveis ou os inéditos-viáveis. Quanto à educação, pensar a resistência do professor e do aluno contra o ensino bancário/transmissor de conteúdos como um ato político, propondo a crítica, a criação e o diálogo como elementos impulsionadores da mudança.

3.4 O QUE É RESISTÊNCIA EM GADAMER?

O desafio a que me coloco é como pensar a resistência a partir dos escritos de Gadamer. Embora ele não tenha escrito sobre tal conceito, é possível fazer uma interlocução interessante com ele.

Em primeiro lugar, Gadamer resiste ao projeto da ciência moderna. Ele procura resistir à ideia de que só se encontra a verdade, o conhecimento, por meio do método científico. Para isso, ele vai colocar todo seu esforço em pensar o conhecimento dentro das ciências humanas, recuperando o significado das palavras e dos conceitos, como o da tradição, da autoridade, dos preconceitos, entre outros.

Ele busca, na tradição, a base para pensar sua hermenêutica filosófica, contrapondo-se ao método científico como única fonte da verdade. Inclusive, mostra, por meio de uma série de argumentos, como a tradição se atualiza para poder se manter viva, para poder resistir.

Assim, a resistência aqui assume o caráter de defesa por pensar o conhecimento em outras bases, para além do que a ciência moderna instituiu. Da mesma forma podemos ver a resistência em Foucault e Freire ao se oporem ao projeto neoliberal, embora usando diferentes bases epistemológicas.

Resistir ao projeto que diminui ou desmerece a verdade construída pelas ciências do espírito. Resistir para que possamos resgatar e legitimar os saberes de natureza diferente da das ciências exatas. Como professoras, resistir ao projeto neoliberal que visa desqualificar os saberes construídos na docência, que nos obriga ao exercício de uma prática técnica e burocrática, que visa atingir índices e metas desvinculados dos contextos sociais e de ensino, que torna o professor mero executor de tarefas pensadas por outros. Resistir, buscando na tradição pedagógica a legitimação de nosso fazer, baseado na prática, na teoria, na invenção, na reflexão, em que se pensa em educação como formação humana e aprimoramento do ser.

Quanto sua relação à resistência dos alunos em aprender, em estar na escola, Gadamer nos dá muitas pistas. A primeira é a de nos fazermos as perguntas sobre o porquê resistem nossos alunos? A que/quem resistem? Como resistem? Buscar a compreensão para além da leitura rasa da indisciplina como simples protesto ou desajustamento à escola.

Outras atitudes a serem incorporadas no nosso pensar e fazer podem ser as de: (1) procurar compreender a resistência dos alunos para aprender com ela, para pensar em outras formas de estar com as crianças e os jovens na escola, para criar outras formas de ensinar e de aprender; (2) partir dos pré-conceitos dos alunos, do senso comum, do que sabem; (3) tornar consciente que, que muitas vezes, é difícil renunciar as nossas certezas, colocando em jogo, num diálogo aberto e horizontal, os horizontes de conhecimentos que os alunos trazem, propondo novos horizontes e proporcionando a fusão deles; (3) considerar que negar ou ignorar os preconceitos dos alunos é sabotar já de início a possibilidade de construção das aprendizagens; (4) resgatar o papel da autoridade na educação – diferente do autoritarismo –, para que os alunos possam confiar e partilhar de seu universo, colocando-se no círculo

hermenêutico de compreensão, tendo o apoio e a orientação da professora, é outra forma de contrapor-se à atitude de resistência estudantil.

Muitos são os conceitos envolvidos na hermenêutica filosófica colocados em ação para vencer a resistência dos alunos em aprender os saberes escolares. O próprio movimento hermenêutico de compreensão sendo colocado em prática – de forma consciente – com os alunos em sala de aula pode fazer com que essas resistências possam ser consideradas no ato de aprender, na medida em que são colocadas no círculo hermenêutico da compreensão. Propor uma experiência educativa que seja construída por meio do diálogo, da abertura ao acontecimento, que ajude o aluno a aplicar – a compreender-se, considerando sua pertença à tradição – configura-se um importante elemento para contrapor-se à resistência dos alunos. Isso vale para sustentar a resistência da professora frente ao sistema educacional que vem sendo imposto.

A hermenêutica também coloca a crítica e a criação – como Foucault e Freire – como elementos dessa resistência. A crítica aqui aparece no incentivo a fazer perguntas e em pôr-se a compreender o que é dito, não aceitando sem reflexão, no diálogo respeitoso feito com o outro, colocando em jogo seus argumentos. A criação aparece na proposição da experiência, em fazer experimentações para atingir a compreensão e vencer as resistências às aprendizagens.

Nesse sentido, esta Tese se debruça no pensamento hermenêutico filosófico para desenhar alguns princípios hermenêuticos capazes de dar pistas para quem quiser se colocar no caminho de uma pedagogia hermenêutica que vença as resistências, possibilitando uma outra docência. Tais elementos serão apresentados e discutidos nos próximos capítulos.

A resistência, compreendida assim, mobiliza a professora a pensar e propor novas estratégias de ensino. Ajuda-a a olhar com critério para o que lhe é demandado e a colocar a resistência dos alunos em outro patamar, para além da indisciplina gratuita. E tendo como elementos fundamentais a crítica (reflexão/questionamento) e a criação – tanto para os alunos quanto para a professora –, possibilita uma outra forma de viver a educação na escola.

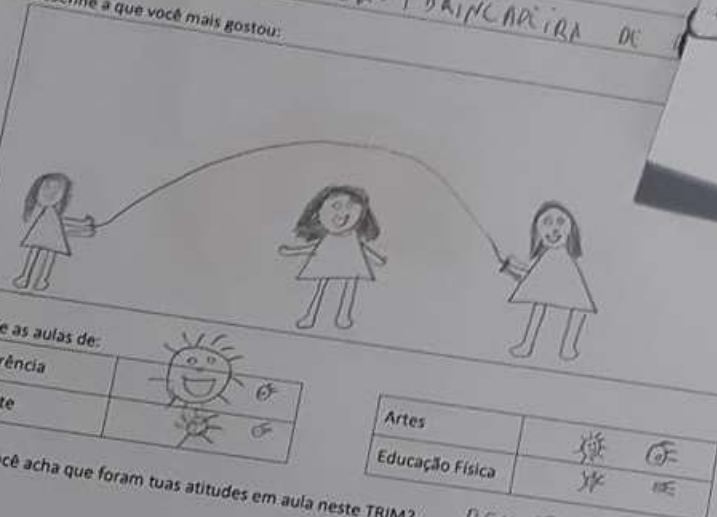
EMEB DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA
 AVALIAÇÃO DAS AULAS DO 1º TRIMESTRE – 2019

Nome: EVELYN

1. ATIVIDADES QUE MAIS GOSTEI DE FAZER ESTE TRIMESTRE

ENXOPO DO DRAGÃO / COELHO MAU
JOGO DO SOMBRA DO DADO / FLORIS M
HUGO ESTA COM SOLUÇO
JOGO DE TABULEIRO / BAINCADERA DO

2. Desenhe a que você mais gostou:



3. O que você acha que foram suas atitudes em aula neste TRIM? BEM?

4. O que você acha que foram suas aprendizagens neste TRIM? BEM

5. O que você acha que poderia melhorar? LETRA MAIUSCULA

6. O que você gostaria de fazer novamente ou aprender de novo no próximo trimestre? FAZER SLIME NO

7. Deixar algum recado para algum professor? Qual? _____

ANÁLISE O GRÁFICO E RESPONDA:

1. Quantas atividades foram apresentadas?
 Qual foi a atividade mais escolhida?
 4. Das histórias, qual foi a preferida da turma?
 5. Dessas atividades, escolha 3 como as tuas

2. Autoavaliação: como os alunos acham que foram no 1º trimestre?

Professor	Muito boas	Bom	Mais ou menos	Ruim
Referência	19	19	5	7
Educação Física				
Volante/Clências				

3. Em que acham que têm que melhorar:

Atitudes	Muito bem	Bem	Mais ou menos	Ruim
Matemática (5)	13	3	1	
Português (3)				
Artes (2)				
Uso da letra maiúscula				

4. O que a professora referência tem a dizer sobre a turma:

a. É uma turma muito boa de se trabalhar. Eu amo vocês!
 b. Gostam das brincadeiras, jogos e tempo maior no pátio.
 c. Gostam de realizar todas as atividades propostas, principalmente as matemáticas.
 d. Diminuir um pouco a conversa na hora de fazer as atividades.
 e. Ter cuidado com a letra e melhorarem sua produção.
 f. Estudar as operações de subtração (menos).
 g. Não faltarem muito às aulas, só em casos de emergência.
 h. Começarem a retirar livros na biblioteca e repertórios pessoais de leitura.

5. O que os alunos acham que os professores devem fazer para melhorarem as aulas?

Dando tratamento para os dados coletados durante a avaliação das aulas feita pelos alunos. Material para ler, analisar, discutir e qualificar as aulas e o desempenho dos alunos. Vamos falar sobre o que mais apontaram como atividades interessantes no trimestre; o que disseram que querem aprender no próximo; apresentar o que eu penso em trabalhar (a partir do que apontaram e do que julgo importante para o grupo continuar avançando); vamos falar também sobre o que pensam das aulas dos diversos professores e pontuar as sugestões que trazem para que elas sejam melhores. Enfim, tornar o momento de avaliação um momento formativo!

Figura 9: Imagem de material elaborado a partir da avaliação dos e com os alunos do 4.º ano, 2019 – para discussão no conselho de classe.
 Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

4. NO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO E DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PENSAR UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA QUE TEM UMA DOCÊNCIA CONSTITUÍDA PELA ARTESANIA

Aprende-se pelos encontros, ao ser mobilizado problematicamente por signos que mobilizam sensivelmente e fazem pensar. Em outras palavras, não aprendemos porque somos conduzidos; podemos até aprender quando somos conduzidos, mas não é a condução que nos faz aprender, mas os encontros que eventualmente podem ocorrer no processo. Ou não.
(CARVALHO; GALLO, 2010, p. 282)

Para além de servir de sustentação teórico-metodológica desta Tese, a hermenêutica filosófica de Gadamer acabou se tornando a teoria escolhida para dialogar com a minha documentação pedagógica – material empírico desta pesquisa –, possibilitando tornar visível a docência constituída, fruto de artesanaria pedagógica.

Como a hermenêutica filosófica não é uma teoria que esteja disponível para a maioria dos professores da educação básica, coloquei, no Apêndice (A e B), algumas sistematizações que fui fazendo ao longo de meus estudos para esta Tese. Antes do doutorado, eu não conhecia a hermenêutica. Assim, ao oferecer o que venho estudando, o faço na intenção de aproximar mais professoras dessa teoria que descobri ser tão potente no campo da educação. Para isso, disponibilizo o maior número de textos de apoio que consegui produzir (mesmo que ainda em formato provisório).

Pensar a educação a partir da hermenêutica filosófica é recolocar a pergunta da pedagogia, tirando-a do limiar cientificista de procedimentos técnicos metodológicos, perguntando-se pelo sentido, pela compreensão. Isso faz com que novos horizontes sejam colocados em jogo, ampliando o olhar do professor que passa a fazer seu trabalho como artesanaria.

Ao propor, nesta Tese, que se pense a docência como artesanaria pedagógica, fruto do trabalho intelectual do professor, defende-se fazer um movimento de formação contrário ao que está sendo desenhado para a educação nos últimos anos. O foco tem sido o de oferecer uma formação que visa mapear e acompanhar o processo de transmissão dos conteúdos escolares escolhidos, a qual ao invés de oferecer bases teóricas que ajudem a compreender o processo de construção do conhecimento, acaba por treinar os professores a selecionar competências e habilidades, a preencher planilhas e a reduzir o seu trabalho aos aspectos técnicos.

No máximo, são oferecidos cursos que tentam vincular as habilidades necessárias para o mundo do trabalho à escola, agora com a inclusão das linguagens tecnológicas que o mercado requer. Com o acesso generalizado à internet e ao computador, ainda há uma proliferação de planejamentos e atividades prontos, já com os tais objetivos e competências destacados, para que os professores usem em sala de aula, retirando o resto de autonomia e inventividade de suas mãos.

Soma-se a isso a retirada dos conhecimentos vindos da sociologia e da filosofia e suas contribuições para a pedagogia em detrimento de uma quase que exclusividade das áreas da neurociência e psicopedagogia. Cada vez mais, os olhos da professora estão mais especializados no ensino de conteúdos, no funcionamento cerebral e no impacto emocional e cognitivo no aluno, aproximando nosso ofício muito mais da área da saúde do que do campo educativo.

Pensar em uma aproximação da hermenêutica filosófica de Gadamer com a educação é, em primeiro lugar, opor-se à postura da educação tradicional tomada pela racionalidade instrumental, uma educação refém de metas, técnicas, disciplina, avaliações e processos educativos validados apenas pelos ditames da ciência moderna – reduzida a um cientificismo que tem a pretensão de controlar todas as circunstâncias em que ocorre o processo educativo. Tal condução da educação tem a esvaziado de seus princípios éticos e filosóficos e destituído o professor de sua autoridade no processo educativo, entregando o lugar de conhecimento para especialistas fora do domínio da sala de aula.

Aproximar a hermenêutica filosófica à educação significa considerar a formação educativa como uma experiência a ser vivida pelo próprio aluno e, por isso, um processo singular, que não pode ser controlado por meio de técnicas pretensamente universais, mas que requer uma professora que acolha diferentes saberes, crenças, limitações, formas de aprender dos alunos, oportunizando vários percursos e abordagens educativos. Além disso, significa compreender que o projeto educativo é uma aposta e uma exposição ao risco que requer inventividade e conhecimento sólido por parte do professor. Pois:

O sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, no entanto surge da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade. Trata-se da lógica dos

acontecimentos, a qual não é captável pela lógica dos conceitos.
(ALVES, 2011, p. 244-5)

Tomar a hermenêutica filosófica como “o fio condutor de nosso agir pedagógico” (FLICKINGER, 2010, p. 44) nos possibilita uma percepção diferente da proporcionada pelo rigor metodológico da ciência moderna. Propõe uma educação pautada pelo diálogo, aberta ao questionamento, que visa ampliar os horizontes de compreensão; uma educação que considere que, para aprender, é necessário ouvir o outro, responder às perguntas desencadeadas por seu raciocínio, conhecer seus preconceitos; uma educação que se conjuga no nós e não no eu com relação tanto a incluir o aluno – de fato – nesse processo quanto a lançar mão de outras teorias e de contar com outras professoras, partilhando o sabido e o desconhecido. Isso demanda estar disposta a propor diferentes experiências aos alunos e a si mesma, não como uma forma de ‘enjamburar’ ou ‘fazer de qualquer modo’, mas como demonstração da responsabilidade e do compromisso que se tem na organização e condução dos processos educativos. Temos ouvido muito que “chega de fazer experiências com o aluno ou com a educação”, que é preciso investir em ações comprovadas pela ciência, como se tais ações revertissem em aprendizagens garantidas. Aqui, pelo contrário, se compreende que as aprendizagens não são efeito de ações mecanizadas e de técnicas desvinculadas dos contextos e dos horizontes de entendimento de cada aluno. Ao se propor abrir-se para experiências novas e singulares, aposta-se em ganhar novos horizontes de conhecimento, colocando em jogo os próprios preconceitos do que seja ensinar e aprender, podendo rever e modificar o já consolidado.

Se a educação, proposta pelos modelos neoliberais de ensino, fosse tão eficaz quanto defendem as políticas públicas atuais, a escola não estaria em crise. Afinal, não é de hoje que tais propostas são defendidas. No momento em que a educação passou a ser um direito de todos, em que temos na sala de aula, uma diversidade enorme de alunos e renunciamos à reprovação e exclusão de quem não acompanha o modelo de ensino preestabelecido, somos obrigados a pensar de outro jeito. Um ensino que não pense as diferenças está fadado ao fracasso, pois não adianta seguir métricas previamente estabelecidas em contextos tão diversos como temos encontrado na escola hoje.

Ao abandonarmos a concepção moderna de educação, estamos dizendo que o aluno não é um sujeito objetificável, em que podemos controlar o que ensinar-aprender por meio de técnicas e procedimentos. Ele não é uma folha em branco nem um recipiente a ser preenchido à espera de instruções que o transformem. O aluno – e cada ser humano – participa ativamente do processo da compreensão. É sobre isso que se trata a hermenêutica filosófica. Gadamer, com sua hermenêutica, apenas quis tornar visível o processo que usamos todos os dias para compreender algo. Tudo se refere ao nosso esforço pessoal em compreender o mundo e nossas relações, em que “¿Quién há aprendido realmente si no há aprendido de sus próprios errores?” (GADAMER, 2000a, p. 48), e cada um toma para si a tarefa de dar sentido ao que vê, lê, conhece, não o fazendo a partir de nada, mas sempre em relação ao que já sabe e sempre dentro de uma tradição. Não há como uma educação que pense o aluno como um ser apenas receptor de instruções e conteúdos prosperar. Ele prossegue:

Así, pues, nos preguntamos: ¿Quien educa aquí? ¿O es esto um educarse? Es um educar-se como el que percibo em particular em la satisfacción que uno tiene de niño y como alguien que va creciendo cuando empieza a repetir lo que no entiende. Por fin lo há dicho bien, y entonces está orgulloso y radiante. Así, debemos partir quizá de estos inícios para nos olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro e como madre, com uma modesta contribución. (GADAMER, 2000a, p. 15)

Ele também aponta que, a professora não é a única responsável pelo ensinar, na medida em que é cada um que tem que agir sobre si mesmo. No entanto, ele não a relega a lugar algum. Há sim o que ser feito, e isso passa por trabalhar a partir do que os alunos sabem, de como pensam, do que precisam:

[...] Es completamente claro que determinadas unidades del plan de estudios deben ser respetadas, pero lo decisivo es, sin embargo, que a la postre se dé al adolescente la capacidade de emendar suas propias carências de saber a través de su propia actividad. El educar-se deve consistir ante todo em potenciar sus fuerzas ali donde uno percebe sus puntos debiles y em no dejarlos em manos de la escuela [...]. (GADAMER, 2000a, p. 39-40)

Esse exercício de tentar compreender – de aprender na escola – pode ser pensado por meio de propostas que permitam a exposição de como se está compreendendo algo – acessado pelo diálogo em sala de aula, entre professora e alunos. Não há a necessidade de um silêncio absoluto em sala de aula, em que só seja ouvida a voz da professora e em que cada um apenas copie e repita a lição. Precisamos que cada aluno se envolva ativamente no processo de aprender, dizendo o que pensa sobre o assunto, colocando em evidência sua posição, tornando-a visível

e consciente para que, ao ser confrontado pelo outro (professora ou colega), possa perceber a precariedade de seu argumento e possa ampliar seu campo de pensamento. Mas tal movimento pode, também, colocar em xeque o próprio conhecimento da professora que, ao entrar em contato com o questionamento do aluno, poderá modificar seu conhecimento – seja sobre o conteúdo em questão, seja sobre a forma como o aluno o pensa. Propor-se a educar numa perspectiva filosófica hermenêutica exige renunciar às certezas de um conhecimento fechado para o novo e inusitado que todo encontro com o outro pode proporcionar. Nessa perspectiva, não há uma transferência pura de conteúdos, mas um movimento consciente de colocá-los em jogo na dinâmica viva do diálogo. Até hoje fico, muitas vezes, atônita em sala de aula quando um aluno me faz alguma pergunta sobre algo que estou trabalhando e que eu nunca tinha me feito. Isso faz com que eu tenha que recolocar o que disse de uma outra forma ou refletir para validar a questão. Colocar-se assim perante o aluno é também assumir um outro lugar na sala de aula, o de alguém que tem o conhecimento, mas um conhecimento que não está fechado em si e que poderá ser questionado e posto à prova e modificado caso se faça necessário.

Afinal, como o conhecimento da ciência moderna avança? Não é por meio da curiosidade e da pergunta? O que se faz na escola é somente entregar o resultado obtido nesse processo, apagando o percurso que deu sua origem. Acabamos formando pessoas que recebem dados, mas que não são capazes de pensar sobre eles e de avançar no conhecimento em questão. Tudo é dado como definitivo e acabado. Nem o próprio avanço da ciência é garantido nesse sistema implementado na escola.

Se, para Gadamer (2000a,) a educação é educar-se e a formação é formar-se, nos educamos a nós mesmos mediante o diálogo e em comunhão com os outros no mundo.

Com isso, a hermenêutica filosófica aposta na ideia de que não há uma fórmula pronta para educar, mas que esta se dá na experiência da convivência permanente de uma situação em processo. A educação funda-se nas potencialidades, nas experiências, e principalmente nos erros. É através das falhas que o aprendizado se instaura e valida numa conotação particular. A educação efetiva-se como possibilidade no ato comunicativo que sempre somos, justamente ali onde a linguagem, que se realiza plenamente no diálogo, atua como medium na transmissão consciente ou inconsciente dos “prejuízos”, dos desejos, anseios e projetos. (BOLZAN, 2004, p. 32)

Fávero e Tauchen (2012), ao pensarem a didática na perspectiva da hermenêutica, destacam a importância de se pensar que o processo educativo se dá

na fusão entre a estranheza e a familiaridade dos conhecimentos, numa experiência que coloca em jogo os saberes novos e já conhecidos “tanto por parte do aluno quanto da professora. A experiência é também a do estranhamento, provocada pelas situações de risco e da abertura ao inesperado que acompanha a pluralidade cultural da escola e do mundo da vida.” (FÁVERO; TAUCHEN, 2012, p. 108) Assim, as situações de aprendizagem devem desestabilizar o já sabido, não sendo uma questão simples de troca ou acréscimo, mas de apropriação e de reestruturação dos conhecimentos. Para que isso ocorra as perguntas não devem ser só de parte da professora e no sentido programático, mas precisam ser feitas por ambos e no interior da experiência educativa, proporcionando a fusão de horizontes. “A ação didática, do ponto de vista metodológico, ao contrário de ser instrumentalizada como uma técnica que possibilita eficiência no processo de ensino-aprendizagem, é compreendida como espaço de promoção dos sentidos, de travessia” (FÁVERO; TAUCHEN, 2012, p. 108), como uma estratégia de ampliação de horizontes e uma forma de colocar em relevo a historicidade dos saberes.

4.1. POR UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA

No processo de aproximar a educação à hermenêutica filosófica, a ideia de uma pedagogia hermenêutica se tornou pulsante em meus estudos. Tendo como base, principalmente, os trabalhos desenvolvidos por Hermann (2002) e Flickinger (2010; 2014) fui esboçando o que poderia conter uma pedagogia concebida por tal perspectiva. Nesse movimento, é preciso destacar que:

A verdade não é um enunciado conceitual com pretensões de validade absoluta, mas o resultado sempre provisório de um processo dialógico entre indivíduos historicamente condicionados e dispostos a argumentar de forma aberta e construtiva a respeito de suas pretensões de verdade. (GOERGEN, 2010, p. X)

O exercício de pensamento que esta Tese se propõe a fazer não é o de trazer uma nova verdade à pedagogia, uma nova forma a ser seguida de ser professora, mas o de, ao analisar um certo modo particular de se fazer docência, trazer à luz uma outra possibilidade de pensar a educação.

A pedagogia surge na Grécia Antiga, assim como a filosofia. Etimologicamente, a palavra pedagogia deriva de *paidós* (criança) e *agogé* (condução), configurando-se

algo como a condução da criança ao saber. De fato, naquele tempo, eram os escravos que levavam as crianças até a escola. Talvez por isso tão pouco se dê valor – até hoje – à professora que faz pedagogia. Afinal, que saberes há na pedagogia? Embora ela tenha sido alçada à categoria de ciência, ainda nos vemos discutindo sobre o que, de fato, a pedagogia deve dar conta.

Podemos pensar que “La pedagogía es la teoría de una experiencia; es la reflexión superior que condensa la capacidad de dar cuenta de la historia de la humanidad en torno a su constante ocupación en la acción del educar” (CRUZ; CHARRUA; 2014, p. 163). Por tratar da docência, de como as práticas pedagógicas, a forma de educar e a didática são exercidas – e daí dar conta da experiência –, enxergar as teorias que a embasam nem sempre está na linha de frente do horizonte dos professores. Ainda mais em tempos em que a filosofia foi afastada da pauta educativa. Questões como os fins da educação e o porquê fazemos como fazemos acabam sendo omitidas das discussões.

Ao propor se pensar uma pedagogia hermenêutica, nesta Tese, procura-se qualificar a pedagogia, lançar luz sobre um aspecto dela. E, hoje, vemos vários atributos associados à pedagogia, como: da sensibilidade, da escuta, da pergunta *etc.* Em sua grande parte, todas essas pedagogias compõem um imenso mosaico do que tentam capturar, são *nuances* de uma mesma pedagogia. Cada uma, porém, parte de uma pergunta específica. Uma pedagogia da escuta, por exemplo, preocupa-se com o lugar da criança na educação, em pensar como uma docência pode desenvolver práticas que abram o espaço para a voz da criança. Uma pedagogia da pergunta, por sua vez, coloca em relevo a importância da curiosidade, da escolha dos conteúdos a partir das demandas dos alunos, do exercício da crítica. Ambas, entretanto, podem ser pensadas em conjunto quando articuladas pelo professor na sala de aula.

Contra uma pedagogia geral, com um verniz pretensamente científico, que hoje acaba legitimando uma série de ações educativas vinculadas a uma educação que segue os pressupostos neoliberais, é que se produzem inúmeros qualitativos à pedagogia.

Em um tempo em que as expressões “empreendedorismo”, “universo *maker*”, “excelência”, “competências”, “evidências científicas”, “doutrinação”, “*homeschooling*” estão ecoando no mundo todo, e num momento de muita intolerância, de adoção da lógica do mercado na educação, de anestesia dos sentidos e do sentimento, ousar pegar outra via – pautada pela incerteza, aberta ao diálogo, que amplia o pensamento,

que se funda na experiência, que celebra o encontro, que tem princípios éticos e estéticos – parece estar na contramão do que se espera do futuro.

Aliás, voltar a incluir a filosofia nos princípios educativos parece ser inoportuno. Quando me formei, nos idos anos 1990, era comum, ao se discutir educação, pensar nos princípios filosóficos que estavam em jogo. Com o passar do tempo, tal exercício de pensamento foi sendo paulatinamente apagado, a ponto de nem nos darmos conta de que não há, nas propostas vigentes, menção alguma a princípios da filosofia presentes na elaboração das novas diretrizes educativas. Esse movimento culmina na possível extinção da disciplina de filosofia na educação básica, onde ela ainda resiste. Na rede de ensino em que atuo, o ano de 2021 foi pautado pela discussão de sua retirada da grade curricular, podendo ser substituída pelo ensino religioso ou inserida dentro de algum projeto caso a escola julgasse importante.

Pensar a hermenêutica filosófica no campo educativo é também colocar o papel da reflexão, de um compromisso da pedagogia crítica dos anos 1990, numa outra dimensão. Ela amplia o sentido do ‘professor reflexivo’ para um pensamento educativo reflexivo, com educador e aluno autorreflexivos. Mais do que pensar apenas a prática pedagógica, significa exercer a docência e os processos educativos de forma reflexiva. Amplia o que aprendemos com Piaget e Vygotsky – o do exercício de uma pedagogia ativa e provocativa, pautada pela pergunta – para nosso modo de estar no mundo em todos os contextos.

Trazer a filosofia para o campo da educação não como uma disciplina ou como uma filosofia da educação, mas como uma *postura refletida* como constitutiva do procedimento educacional (FLICKINGER, 2010, p. 99) é o exercício a que se propõe esta pesquisa. Postura que deveria penetrar todos os níveis do procedimento educativo, sendo constituída pela capacidade de um olhar distante em relação a si mesmo, por um arriscar-se e pôr em xeque os próprios pressupostos, bem como pela capacidade de deixar-se mobilizar pelo questionamento de concepções diferentes.

A partir da tradição pedagógica, podemos compreender os movimentos que estão sendo feitos. Há uma volta aos princípios skinnerianos, da educação tecnicista da década de 1970. No entanto, é com a tradição pedagógica em que a Escola Nova se fundou e foi construída que podemos resgatar e avançar (porque a tradição se ressignifica/renova sempre) no que acreditamos ser um caminho melhor a ser percorrido. Afinal, perguntas como *Que pessoas queremos que a escola forme? Para que serve a educação? Que princípios devem ser contemplados ou como podemos*

nos tornar pessoas melhores para termos um mundo melhor? podem ser respondidas para além do campo da formação de homens e mulheres treinados racionalmente para atuar no mercado e com habilidades e valores favoráveis ao que ele exige. Se quisermos meros executores de tarefas, pessoas integradas à perversa lógica neoliberal do mercado, desconectadas dos efeitos que o modo consumista vem causando ao nosso planeta e que desconsideram a pessoa inteira que somos (com sentimentos, necessidades, diferenças etc.), reduzindo a educação a uma instrumentalização que pode ser efetivada com a simples transmissão de conteúdos, seguiremos com o que estamos vendo sendo oferecido no campo da educação. Porém, se pensamos a educação como algo muito mais complexo e como parte integrante da formação de seres humanos mais conectados consigo, com os outros e com o mundo, mediados por uma lógica que não obedeça ao mercado, mas articulados a uma outra possibilidade de compreensão de si e do mundo, pautada por outros valores, podemos desenhar uma outra pedagogia.

Não podemos esquecer que a escola é uma instituição moderna. Antes dela, havia outras formas de se educar que foram apagadas para que, aos moldes das fábricas, com técnicas disciplinares e com comportamentos de saída esperados fosse oferecida educação à população. Uma fórmula que contempla castigos, repetições e padronização em escala. Aqui se convida a um deslocamento da educação como lugar de controle, de adestramento, de transmissão e de assimilação de conteúdos estabelecidos para um campo mais potente de possibilidades de existência. Mais recentemente, vemos o modo de funcionamento empresarial sendo configurado nas escolas: a ideia de formação continuada (não com o objetivo de aprender, mas com o de não se tornar obsoleto e de colecionar formações), de criatividade, de empreendedorismo, de plataformas computacionais, planilhas eletrônicas, educação a distância.

Ainda hoje podemos ver, na arquitetura das escolas, na organização das salas de aula, nos modos de ocupar e transitar nesse ambiente, o modo fabril e disciplinar concebido de educação. A domesticação do corpo e o incentivo a uma forma única de pensar e conceber a experiência educativa, por meio do acúmulo de conteúdos determinados, da medição do que é aprendido, com uma distribuição determinada de tempos e espaços de aprendizagem, são claramente percebidos.

Estamos em um tempo em que há uma constante ampliação da tecnificação do processo educativo. Essa transformação objetificadora do conhecimento quer definir

burocraticamente o espaço da criatividade pedagógica, tomar o lugar de autoria do professor, para que ele seja mero executor de uma infinidade de atividades que tentam controlar o caminho educativo do aluno, como se esse fosse apenas resultado de um somatório de objetivos quantificáveis observáveis. É essa dinâmica que “domina de modo exclusivo, o caminho do aluno, reprimindo, passo a passo, aquele espaço experimental do qual o aluno tem necessidade para chegar a descobrir seu próprio potencial” (FLICKINGER, 2010, p. 151) e que acaba por excluir o espaço de atuação da professora, o de experimentação a partir da teoria e do encontro real com seus alunos, propostas pedagógicas possíveis para ajudar na trajetória específica de cada aluno. Em nome de uma pretensa objetividade científica elaboram-se modelos e diretrizes curriculares cada vez mais sofisticados que, se seguidos, garantiriam os resultados esperados. Tal objetividade desconsidera qualquer outra variável que não seja a do ensino – de forma técnica – do conteúdo escolar escolhido ou habilidades e competências exigidas para se viver no mundo segundo seu pensamento.

Ao apresentar a hermenêutica filosófica como uma outra possibilidade de se aproximar o pensar a educação, queremos fugir da lógica reducionista que aproxima o processo pedagógico apenas de parâmetros ditos científicos com a pretensão de que, quanto maior o controle das circunstâncias em que ele ocorre, maior será sua eficácia, um processo pedagógico dominado pela racionalidade científica e expresso por meio de técnicas replicáveis e por meio das quais tornamos o aluno um ser objetivado. Ao contrário disso, indicamos que o processo educativo é uma experiência do próprio aluno, um processo que considera seus preconceitos, suas formas de pensar o mundo e que estabelece um diálogo aberto para a construção dos conhecimentos. Pois,

À luz da hermenêutica, o processo pedagógico extrapola a relação sujeito-objeto, no sentido de o sujeito que domina o objeto. Essa interpretação expõe a estreiteza das categorias prevalentes nos sistemas de ensino (avaliação, procedimentos pedagógicos, metodologias). Tais determinações metodológicas costumam reduzir o espaço de experiência, em que aquele que aprende deve entregar-se à nova situação, aceitando o risco das incertezas. (ALVES, 2011, p. 24-5)

Ao se defender a abertura da experiência educativa, considera-se a máxima de Gadamer que afirma que educar é educar-se. Isso implica que o professor considera os limites, os processos, as possibilidades do aluno, que pensa e propõe-se a educar numa abertura de horizontes – seus e dos alunos – e que assume que a educação é colocar-se no campo da incerteza, da artesanaria pedagógica.

O exercício de pensamento que se fez aqui foi, a partir dos estudos de Gadamer e de autores que pensaram a educação a partir dele, olhar minha documentação pedagógica e meu movimento de artesanaria pedagógica tornando visível alguns princípios que podem ser inspiradores a quem queira construir sua própria docência, tendo como base a hermenêutica filosófica, libertando-se da formação que vê o professor apenas como alguém detentor de técnicas e aplicador de apostilas.

Assim, uma educação que se pretenda constituir-se dentro da perspectiva da filosofia hermenêutica coloca-se em oposição à proposta que vem sendo implementada atualmente. Ao me propor a uma docência que foi sendo desenhada a partir de meu movimento da busca pela compreensão do gesto educativo, fui forjando-a de forma artesanal, com cuidado intelectual. A cada experiência e novo problema encontrado, fui buscando soluções, tecendo – na mesma trama – teoria e prática, usando a linha da reflexão e tendo nas crianças o apoio que precisava para seguir adiante, inventando meus próprios pontos. Nessa jornada, docência e pedagogia se autoalimentavam: a docência possibilitava um pensar pedagógico, e a pedagogia desenhada possibilitava novos gestos docentes mais seguros.

Na próxima seção, procuro, munida agora da perspectiva hermenêutica, olhar meu fazer pedagógico e responder à segunda questão desta Tese:

- Como o que chamo de docência como artesanaria se consubstancia? A partir de que e de que forma é exercida? O que chamo por artesanaria pedagógica?

Para responder a essa questão, revisei minha documentação pedagógica e os teóricos que me ajudaram a constituir minha prática reflexiva de documentar, colocando-a, agora, na perspectiva hermenêutica.

4.2 UMA DOCÊNCIA CONSTRUÍDA COM ARTESANIA PEDAGÓGICA



Orientei-me pelo modelo da filosofia prática de Aristóteles. Procurei evitar o modelo distorcido de teoria e sua aplicação, que, partindo do conceito moderno de ciência, determinou de modo unilateral também o conceito de práxis.
(GADAMER, 2002, p. 32)

Se foi a resistência dos alunos, enfrentada ao tentar ser professora, e a minha própria resistência contra a imposição de um ensino técnico-burocrático que fizeram com que eu me mobilizasse a fazer a docência de uma outra forma, foi por meio da artesanaria pedagógica que consegui inventar essas outras possibilidades de ser professora, de pensar a sala de aula, de fazer escola, de produzir conhecimento.

Para dar conta desse conceito que agora apresento, preciso, antes, fazer um inventário do percurso que me fez chegar a ele, o qual vejo desenhado em duas noções sobre as quais trato agora de falar: (a) o professor reflexivo e (b) a documentação pedagógica.

Dentro da tradição pedagógica em que me inscrevo, ser uma professora reflexiva fez com que, desde cedo, eu me colocasse a pensar minha prática a fim de qualificá-la. E se me fiz professora cursando o magistério no ensino médio no final dos anos 1980, tendo aprendido a fazer planos de aula e projetos, atentando para o registro de objetivos e a descrição das atividades, dentro de uma lógica técnico-metodológica, consegui transformar essa técnica aprendida dentro da perspectiva da pedagogia crítica. Eu não deixei de planejar, de registrar, de relatar, como muitos professores que se formam acabam fazendo, abandonando essa prática (muitos só fazem esse registro nos estágios quando são cobrados). Acabei por não manter tal ação de forma burocrática, mas por aprender com ela, torná-la uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento da docência. É claro que o formato mudou e muitos elementos foram retirados e outros adicionados, pois agora o importante era aprender com o que registrava, com os dados que surgiam. Ser uma professora reflexiva, que

pensa a partir de sua prática, que pesquisa as questões da sala de aula fez com que eu passasse a produzir formas de registro mais elaboradas. Devo a essa junção a minha quase obsessão por documentar meu processo pedagógico com os alunos (e, ainda, desdobrado na minha perspectiva e na dos alunos).

Se aprendi – com Paulo Freire (1996) – que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, curiosidade, respeito pelos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática, competência profissional, compromisso, saber escutar, tomada consciente de decisões, precisava me comprometer com o desenvolvimento de estratégias e ferramentas para que isso se concretizasse. Então, planejar as aulas detalhadamente, constituir diários de classe, registrar projetos, fotografar e aprender com o que fazia, com como fazia, pensando e repensando minha prática, eram ações necessárias.

O conceito de professor reflexivo é sistematizado por Donald Schön (1930-1997) a partir das ideias de Dewey (1859-1952), de quem fora aluno. Mais tarde, temos em Kenneth Zeichner e Paulo Freire, entre outros autores, importantes contribuições sobre esse conceito. Essa ideia do professor pesquisador ou professor reflexivo surge, nos anos 1980, como resposta à racionalização técnica (década de 1970) a que os professores foram sendo expostos. Para combater a proposta de que os professores fossem meros profissionais a executarem tarefas e a aprenderem técnicas de ensino, propôs-se a figura de um professor que aprende refletindo (ao fazer, ao pensar sobre seu fazer, ao pensar sobre o que pensou). Entretanto, tal conceito foi sendo esvaziado até o ponto de que qualquer programa de formação de professores, inclusive os que servem aos propósitos neoliberais também o usam, assim como a ideia de alunos críticos e autônomos, embora o conteúdo do programa seja extremamente técnico.

Assim, em meio a esse esvaziamento do conceito, um novo movimento surge, o qual dá importância ao ato de documentar os processos de ensino e aprendizagem: a *documentação pedagógica*. Ela descola do conceito de professor reflexivo para pensar a materialidade desse pensar – como pensar, acompanhar processos e avaliar as aprendizagens dos alunos, ou mesmo, a do professor?

No campo da educação, o que chamamos de documentação pedagógica tem sua origem e força na educação infantil (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; AZEVEDO, 2009; KINNEY, WHARTON, 2009; MARQUES, 2010; GONTIJO, 2011; BARBOSA, FARIA, MELLO, 2017; FOCHI, 2019; PROENÇA, 2021). Esse conceito

também se estendeu para os demais níveis, mas não com o mesmo vigor. Talvez isso tenha ocorrido porque as crianças pequenas exijam do professor uma linguagem e documentação mais sensível e mais profunda, que dê conta das aprendizagens realizadas nesse nível – por exemplo, para dar visibilidade ao que acontece de fato num berçário é preciso lançar mão de diferentes ferramentas. Ou talvez isso se dê por ser mais difícil de capturar bebês e professores nesse nível de ensino. Dessa forma, estando longe da listagem de conteúdos tão historicamente solidificada, talvez ainda haja espaço, nesse nível, para o ensaio de outras docências e escola.

Nos anos iniciais, temos alguns autores tratando da documentação e do registro. Madalena Freire (1996) segue desenvolvendo um trabalho formativo de professores que têm, no registro, um elemento importante. No GEALE/OBEDUC/PACTO, grupo de pesquisa da UFPel em que atuo, também contamos com várias pesquisas que se debruçam sobre o registro e a documentação pedagógica procurando compreender o pensamento pedagógico das professoras. (GRANDO, 2017; GONÇALVES, 2017; JARDIM, 2018; JÄGER, 2019; SOUTO, 2020; WESTPHAL, 2020; DUARTE, 2022).

Cecília Warschauer (2001, 2002, 2017), professora e pesquisadora, tem contribuído muito para essa discussão para além da educação infantil. A partir de sua experiência docente, em que utiliza a roda (o círculo de conversa) e o registro como base metodológica de seu trabalho e pesquisa, utiliza a ideia da documentação pedagógica (registro), inicialmente, em uma turma de 4.^a série do ensino fundamental, depois nas formações com professores e, mais recentemente, insere essa prática fora do universo escolar. Warschauer (2002, p. 35) apresenta o registro como uma forma de afastamento da ação pedagógica, possibilitando o seu re-pensar, propiciando uma forma de “distinguir-se do vivido para olhá-lo de uma forma particular”. Diz ainda que o registro é uma estratégia de formação, pois “ele permite que seu autor tome consciência de seu percurso, das suas experiências isoladas e dos conhecimentos dispersos, bem como das aprendizagens realizadas, que ganham forma e sentido quando colocados em relação” (WARSCHAUER, 2017, p. 161). Quando o professor olha o que planejou, lê as anotações feitas de como os alunos reagiram ao planejado, quando vê os registros fotográficos das atividades e pensa nas dificuldades que teve e no que vai fazer a partir disso, acaba por construir uma rede de relações com esses elementos significativos e contextualizados, fazendo um importante exercício de reflexão. E esse material permite um vínculo da teoria com a prática quando a

professora procura, em seus elementos de fazer docente, um pensar que sustente, teoricamente, o que faz ou quer fazer, ou quando busca, também, novos estudos que a permitam ir além ou compreender aspectos que ainda não domina em sua prática.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), outra referência em documentação pedagógica, dizem que “a documentação pedagógica é desenvolvida em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens profissionais” (p. 50), constituindo-se em um elemento central para a (meta)aprendizagem dos educadores na medida em que, sendo parte integrante da prática, “é muito útil para analisar e transformar a própria pedagogia, contribuindo para a análise da coerência teórica da proposta educativa” (p. 53) ao triangular as intenções, ações e realizações do trabalho do professor. Além disso, “a documentação pedagógica permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem” (p. 50-1), permitindo à criança e à professora a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem.

Para a criança, o acesso à documentação pedagógica a ajuda a revisitar suas aprendizagens, a identificar o que e como aprendeu e a celebrar suas realizações. Quantas vezes, ao projetar as fotos do que havíamos feito e vivido durante o trimestre, no momento de avaliação, as crianças riam, reviviam aqueles momentos, traziam novos comentários e se davam conta do que aprendiam enquanto estavam brincando com um jogo, por exemplo.

Com Gadamer, vemos que viver é uma busca pelo sentido, pela compreensão. Fazemos isso a todo momento. Em nosso ofício, essa busca pelo significado do vivido, do experienciado, pode ser feita por meio das narrativas criadas a partir das fotos e dos registros elaborados. Quando o professor é um “coleccionador” de memórias do vivido – através de fotos, gravações, notas feitas, diálogos registrados –, pode voltar à cena educativa e reconstruí-la com riqueza de detalhes e com diferentes perspectivas, percebendo até, o que não tinha notado quando a viveu. O distanciamento, o fato de poder ver a cena munido de todas as evidências coletadas, pode alargar seu horizonte de interpretação, proporcionando um novo pensar, constituindo, assim, uma “memória pedagógica do ensino” (MEIRIEU, 2012) e, também, dos encontros, na escola, com as crianças e jovens.

Se eu não tivesse o hábito de “coleccionar” fragmentos de minha prática pedagógica, não poderia estar aqui fazendo uma pesquisa sobre ela. Provavelmente nem teria a consciência de que produzi algo com as crianças ao longo desses anos

que se pode dar a pensar. Quando vi o produto final do *Diário de Encantos & encantamentos*, fui tomada por uma alegria indescritível. Consigo ver uma docência potente e crianças que têm muito a dizer. Reunir cenas permeadas por reflexões e falas das crianças torna visível o que não aparece nos documentos oficiais da educação, nas normas técnicas impostas aos professores. Tal registro me permite, ao mesmo tempo, reconstituir as cenas e ter um olhar afastado. Consigo me ver dentro e fora, o que enriquece uma pesquisa que pretende dar conta da docência vivida por uma professora e seus alunos. Historicamente, vemos professores arquivando diários e ‘folhinhas’ didáticas como sendo o que de mais importante fizeram. Diários que descrevem atividades sobre as quais nada se pensa. ‘Folhinhas’ que apresentam a sistematização de algo, mas que não dão conta do processo. É comum ainda vermos professores com seus mesmos diários de anos passados apenas repassando o feito ou, ainda, deixando-os de “herança” para os novos professores que assumem seu lugar. Mas o que de fato é rico e potente no trabalho do professor? Em tempos de volta ao controle burocrático do que é feito na escola, precisamos destacar, pôr em relevo, o que torna o professor uma autoridade e sujeito imprescindível na relação entre o conhecimento e o aluno. Aplicar atividades, seguir livros, descrever objetivos, usar livros didáticos, isso qualquer pessoa razoavelmente treinada faz. Mas dar conta da complexidade do nosso ofício, do estar com crianças e jovens, de promover aprendizagens significativas, de proporcionar experiências ricas não é para qualquer um. É preciso estudo, tempo, registro, reflexão.

É na narrativa de seu fazer docente, fruto da reflexão proporcionada pela diversidade de materiais “arquivados”, que a professora pode teorizar suas práticas. Esse registro, fruto de suas experiências vividas e refletidas, que é uma forma de estudar e organizar o seu cotidiano, é também uma forma de memória. Ao construir uma memória de seu trabalho, o professor pode, ao revelar como se faz sua profissão, contribuir para que seja forjada uma nova identidade dessa profissão tão descaracterizada nos últimos tempos. a narrativa reflexiva de sua trajetória singular com seu grupo de crianças/jovens acaba por se transformar em fonte viva de história e pode servir de inspiração/reflexão para outros professores.

Tomo aqui também a palavra *testemunho* para reivindicar a relevância dessa documentação. “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história” (WARSCHAUER, 2002, p. 61). Quando trago a minha documentação pedagógica e a docência que construí para ser discutida nesta Tese é porque acredito que, por meio

dela, posso contribuir para pensar outras docências possíveis, outros jeitos de se estar com as crianças/jovens. O que venho testemunhar é fruto de trabalho singular, desenvolvido num contexto específico, mas que pode servir de ponto de partida para outros educadores. Não numa dimensão de replicar práticas, mas numa de colocar no horizonte de ação pedagógica outras possibilidades, possibilidades que podem ou não ser recriadas em outras bases. Quem testemunha algo fala de sua própria experiência, fala com os olhos que viu e viveu. E a narrativa produzida – fruto de seu testemunho – pode ser lida e tomada de diferentes formas por quem a lê. Um testemunho é sempre a palavra de alguém. Palavra que julga importante ser dita. Se pusermos vários testemunhos – distintos entre si – em relação, poderemos construir redes interpretativas, possibilidades e, quem sabe, redimensionar uma prática, uma teoria, uma escola, a formação docente.

Assim, teço aqui um emaranhado que trama arquivo, memória, testemunho e manifesto. **Arquivo:** no ato de documentar a prática docente, em colecionar fragmentos diversos; **memória:** por deixar registrado o feito e o pensado, permitindo a historicidade do seu processo de construção; **testemunho:** por compartilhar o que vivi, oferecendo algo para pensar; e **manifesto:** na medida em que defendo uma outra possibilidade de se fazer escola, em ser professora, em se viver a docência, possibilidade essa que envolve uma estética e ética fundadas na hermenêutica filosófica.

Como diz Warshauer (2017, p. 103) ao explicar por que relatou histórias, mostrando como suas rodas aconteciam com os alunos: “[...] é preciso viver, para entender, entrar na Roda para compreendê-la”. Assim **testemunho** a minha jornada e entrego o *Diário Encanto & Encantamentos* com suas narrativas pedagógicas e esta Tese como declaração do que fui capaz de pensar a partir do que documentei, a partir do que, como membro de uma tradição, fui capaz de pensar e contribuir fornecendo novos elementos para se pôr em jogo a docência. Essa Tese constitui-se **memória** também, porque pretende instaurar um movimento que descreva e preserve as práticas e reflexões feitas pelas professoras ao longo de suas vidas, constituindo material importante de desvelamento do que seja, de fato, o nosso ofício e que sirva de instrumento que dê voz a quem historicamente tem sido silenciada.

Chamo aqui de documentação pedagógica todo o material produzido pela professora a fim de documentar sua prática docente: as atividades propostas aos alunos, a trajetória de planejamento e elaboração dessas atividades, o registro de

falas – suas e dos alunos –, o registro de suas leituras e estudos e tudo o mais que julgar necessário arquivar. Esse conjunto de materiais pode ser composto por fotografias, filmagens, desenhos, manuscritos, textos impressos ou publicados em diversas mídias. Muito mais do que empiria do trabalho da professora, apresenta também o seu processo de formação/reflexão docente.

A complexidade do trabalho da professora exige um registro diverso. O meu registro é feito em muitos lugares atendendo a diferentes demandas. Há o que oficialmente nos é cobrado: o caderno de chamada, com disposição de conteúdos diários, avaliações e presenças; a elaboração do plano anual, dividido em trimestres; os relatórios sobre o desempenho dos alunos; e os pareceres solicitados por diferentes demandas. Para quem faz desse ofício uma prática reflexiva, há ainda uma série de registros: a produção de um diário de classe, onde registro o dia a dia das atividades propostas, com inserções de notas sobre como, de fato, ocorreram e algumas observações sobre alunos; os projetos realizados, que são organizados no seu final em forma de um texto; o relato descritivo de atividades, sequências didáticas e projetos feitos para compartilhar com colegas professores; arquivos com fotografias e filmagens feitas em aula que ajudam a lembrar mais facilmente o que foi feito no trimestre; a seleção de fotos para levar aos alunos ao final de cada trimestre a fim de servir de memória do vivido e proporcionar a reflexão sobre o que aprenderam; as narrativas no *blog* ou página da turma para que as famílias possam compartilhar do que é feito na escola; o arquivamento – em pastas e caixas – de desenhos e atividades feitos pelos alunos; a produção de instrumentos de coleta de avaliação dos alunos do que fizemos em aula; o registro dos novos encaminhamentos a partir do que é vivido e refletido – por mim e pelas crianças – e que redimensiona o que será feito; notas sobre os assombros e encantamentos com o experienciado na docência com as crianças e que costumo compartilhar nas redes sociais. Por último, ainda há um lugar onde arquivo tudo o que acho significativo do que é vivido com as crianças – pensamentos meus e falas delas. Criei esse arquivo depois da dissertação, passando a reunir num só lugar o que me tocava mais. Fora isso, ainda tenho textos que escrevo sobre projetos que faço com as crianças, alguns para serem publicados, outros apenas feitos para sistematização do vivido.

A partir de Gadamer, vejo o quanto fui constituindo minha forma de documentar e o que documentava a partir das indagações que tinha, das minhas perguntas. Por exemplo, no início, a preocupação estava no movimento da professora,

em como planeja, o que faz e que efeitos causa nas aprendizagens. Fazia registros que tornavam visível o trabalho didático-pedagógico da professora: a produção de materiais, o trabalho com jogos *etc.* Nesse momento, a pergunta subjacente à coleta do material, a captura do olhar, estava focada no trabalho da professora, em como engendrava o conhecimento, como fazia a transposição didática para os alunos. Mais tarde, na medida que fui aprofundando minhas leituras e meu olhar nas crianças, por meio de leituras do campo da sociologia da infância e da poética da docência, passou-me a interessar o que produzia em mim e nas crianças encantamento: o que nos assombrava, causava espanto, alegria. Em seguida, com a Dissertação, acabei por procurar momentos que tornassem visível minha postura atípica com as crianças. E agora busco por princípios que desenham a minha docência.

Esse movimento de transformação do que era importante ser visto e registrado dá conta do amadurecimento do ato de registrar, arquivar, refletir, amadurecimento fruto do hábito de registrar, que vai se ampliando e complexificando com a prática e com as necessidades que vão surgindo, com as leituras teóricas feitas, com a pesquisa da Dissertação. Ele parte de uma aprendizagem técnica do curso normal – constituir um diário de trabalho, planos de unidade – e transcende no documentar o que de belo e singular era experienciado. Parte de um gosto por fazer diários na infância, por gostar de ler e contar histórias e transborda no desejo por compartilhar com as crianças, famílias, colegas e estudantes de graduação/cursos o que era feito/pensado na/sobre a escola.

O que começa com o compromisso por uma educação baseada na pesquisa e reflexão passa por um deslocamento de perspectiva, olhando sua materialidade por meio da produção de uma vasta documentação pedagógica. Agora, faço uma nova mudança de perspectiva, apresentando a ideia da artesanaria pedagógica. Além de pensar o professor como profissional reflexivo ou na produção de material que garanta a reflexão, coloco-me a pensar com Gadamer, Mills e Larrosa na produção do conhecimento do professor, no ato intelectual de produção de conhecimento, em que a docência seja vista como produção feita com artesanaria – inventiva, própria –, desenvolvida a partir da reflexibilidade/busca da compreensão feita por meio da análise da documentação pedagógica, e não como um processo fabril, dependente unicamente de técnicas e recursos e a serviço de metas preestabelecidas e facilmente replicáveis.

Proponho seguir pensando a documentação pedagógica e a reflexividade do professor, mas agora na perspectiva de produção intelectual do professor (NÖRNBERG, 2020), de como produz conhecimento a partir da reflexão e da documentação.

Se pensarmos a professora como uma intelectual, como alguém que, a partir de seu trabalho – a docência –, reflete e implementa um pensamento pedagógico a fim de qualificar-se, podemos ver, na documentação pedagógica, o lugar desse exercício do pensar.

Charles Mills (1972), sociólogo norte-americano, traz os conceitos de *artesanato intelectual* e *arquivo*, os quais nos ajudam a pensar o trabalho da professora também. Ao pensar no intelectual como um artesão de seu saber, Mills vai apontando como o conhecimento vai sendo forjado por meio da produção e manutenção de um arquivo. É a partir da formação desse arquivo que o intelectual será capaz de produzir conhecimento num ato de imaginação sociológica, isto é, é a partir dos dados que vai selecionando e descrevendo (a partir de diferentes fontes) que a imaginação acaba por “reunir itens até então isolados, descobrindo ligações insuspeitas” (MILLS, 1972, p. 217). Os dados vão disciplinando a razão, mas é o pensamento que articula o conhecimento. E é essa imaginação que separa um cientista social do simples técnico.

A ideia de pensar o trabalho do cientista social como um artesanato, pensando em um ofício, é feita para contrapor-se à visão de alguém que apenas testa hipóteses a partir de leis gerais e aplicadas pela replicação de métodos. Mais do que uma métrica rígida do método científico, Mills pede pela descrição de como foi pensando o que pensou, em como agiu metodologicamente. Ele diz, ao pensar no trabalho do pesquisador das ciências sociais, que é preciso saber isolar o que se experimenta para poder usá-lo como guia e prova de nossas reflexões. Como fazer isso? O pesquisador deve organizar um diário com suas reflexões sistemáticas, o qual ele chama de arquivo (MILLS, 1972, p. 12). Esse arquivo pode ser formado por vários tópicos: “[...] ideias, notas pessoais, excertos de livros, itens bibliográficos e delineamentos de projetos” (MILLS, 1972, p. 14-5). Para ele, não há separação entre a experiência pessoal e a das atividades profissionais, pois “o trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição do seu ofício”. Assim, tudo o que a pessoa vive pode ser registrado nesse arquivo. Ao transpor isso para o trabalho do professor, toda formação e experiência cultural e de vida é digna de ser

registrada e refletida em seu ofício. Não há uma dissociação entre a pessoa e seu trabalho.

Dessa forma, o arquivo pode ser constituído de uma infinidade de elementos que alimentarão a reflexão do intelectual: notas de viagens, livros, idas a museus, pensamentos soltos, falas de alunos, registros de atividades, observações feitas sobre um filme, notas sobre uma reunião, enfim, quanto mais diversa a documentação, mais rica será a reflexão oportunizada por ela.

Pensando sobre o que aprendo fora da vida da escola, não são raras as vezes em que estou em uma exposição de arte em algum museu, durante minhas férias, e meu pensamento é mobilizado – além da fruição estética do momento – para um estabelecimento de diálogo com meu ofício, o que acaba alargando meu pensamento e possibilidade de reflexão pedagógica.

Ao pensar o trabalho da professora investido pelo artesanato intelectual, lança-se mão de uma infinidade de formas de registro e reflexão que ela pode estabelecer nos tempos em que vivemos hoje. Como professora, ‘arquivo’ minhas ideias, pensamentos, notas e materiais em uma infinidade de meios que se destinam a públicos diversos, o que requer forma e conteúdo específicos. Uso um diário de classe (caderno) para registrar as atividades que proponho; mantenho uma página no Facebook para comunicar e compartilhar com as famílias o trabalho que é feito; monto, com as crianças, álbuns com registros fotográficos do que fazemos na escola; tenho um grupo no Facebook para compartilhar, de forma mais didática, o que faço; registro, na página pessoal do Facebook, o que eu vivo na escola do ponto de vista da pessoa que sou, bem como o que aprendo nas viagens e experiências fora da escola, as quais não deixam de servir de reflexões que alimentam meu fazer docente; troco, em conversas com colegas professoras pelo WhatsApp, impressões, dúvidas, desabafos, conquistas que, por meio do diálogo, me levam a novos pensamentos.

E quando vou elaborar um texto que faça uma sistematização de uma determinada experiência pedagógica vivida, acabo por acionar esses diferentes arquivos que tenho espalhados em diferentes lugares. Já percebi, por exemplo, que estabeleço diferentes linguagens em cada um deles, oferecendo diferentes perspectivas do mesmo objeto ou situação. Assim, o que publico/registro no Instagram é diferente do que coloco na minha página pessoal do Facebook, que é diferente da página da turma ou da página compartilhada com professores ou mesmo do que registro em meu diário. Mas, para falar do fenômeno em si, preciso de todas essas

abordagens. Elas enriquecem meu olhar e potencializam as reflexões. Assim, assumo, como Mills (1972, p. 216), que a manutenção desse arquivo (constituído em diferentes lugares) é uma produção intelectual.

Para quem se pergunta de onde vem essa minha prática de arquivamento, poderia dizer que são diversas as fontes: tive um pai fotógrafo, que valorizava o registro dos momentos especiais; minha professora de 1.^a série costumava nos fotografar, e pudemos nos ver em diversas de suas exposições ao longo de vários anos; tive uma professora, no curso de extensão de educação infantil, que dizia para a gente guardar o material de escrita das crianças, afinal poderia nos servir para futuras pesquisas; fiz um curso de magistério que nos ensinou a fazer planos e manter um diário de trabalho (como já citei); fui professora em um curso de Pedagogia que me fez criar o hábito de compartilhar práticas a fim de servir de inspiração e reflexão para as estudantes; me inseri no grupo de pesquisa GEALE, da UFPel, que me fez adquirir o hábito de registrar de forma mais sistemática, ampliando os registros fotográficos e as descrições das atividades propostas; e, finalmente, por não ter um coletivo de professores na escola que se colocasse a discutir o que era feito em sala de aula por nós, desenvolvi o hábito de estabelecer esse diálogo comigo mesma, por meio de meus escritos, porque não há docência que se faça na solidão. É preciso dialogar, e muito cedo descobri que o faria com meus alunos, minha mãe (professora), com os teóricos que lia e com os escritos que fazia. Hoje, constituí amizades – colegas de profissão – com quem posso pensar junto, para alegria de meu coração (sonho ainda o dia em que essa será a atitude da escola, e não iniciativas individuais de docentes afins ao debate pedagógico).

Da mesma forma que Mills pensa o trabalho intelectual do cientista social como artesanato, Jorge Larrosa vai pensar o trabalho do professor como um ofício⁸ composto por gestos e formas, como o trabalho de um artesão.

Larrosa diz que pensar o ofício do professor dessa forma, como um ofício artesanal, é contrapor-se ao modelo neoliberal de professor, um modelo que fala “constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia, da qualidade do professor”, que fala “sobre sua profissionalização, mas não sobre sua vocação”

⁸ Miguel Arroyo, em seu livro *Ofício de mestre* (2000), também fez essa aproximação. No livro, ele procura falar sobre o trabalho dos professores fazendo um percurso à procura do ofício de mestre, artífice, artista que existe nos professores, recuperando a imagem que vem sendo apagada, lembrando que um ofício é algo que se aprende na coletividade e traz dignidade a quem tem.

(LARROSA, 2018, p. 41). Pensar no professor como um artesão é pensar em suas mãos, seus gestos e suas maneiras, ao invés de pensar em alguém com procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis.

Argumenta também que o “ofício do professor, como a maioria dos ofícios, tem sido quase completamente desqualificado” (LARROSA, 2018, p. 41). Foi preciso reduzir os professores a terem uma função simples para serem facilmente controlados. Foi preciso “esvaziá-los de toda singularidade de qualquer coisa que se remetesse a uma maneira própria de fazer as coisas”, eliminando qualquer “vestígio de uma língua do ofício”, para que “diferentes especialistas pudessem impor suas metodologias e, em relação a elas formar e avaliar professores”. E “se a linguagem da escola foi colonizada tão rapidamente pela tecnologia, pela psicologia e pela economia, é porque outra possibilidade foi previamente deslegitimada e destruída”. (LARROSA, 2018, p. 41).

O “ofício de professor não tem a ver com a aplicação de competências ou procedimentos padronizados com maior ou menor eficácia” (LARROSA, 2018, p. 48), mas é uma arte encarnada que é associada a um modo particular de vida, a uma vocação. Ao ser transformado em um servidor, em um funcionário, em um empregado, o professor acaba servindo àqueles que definem as políticas educacionais e, atualmente, aos empresários e representantes da economia, os quais estão vendo a escola como empresa.

Larrosa segue dizendo que, ao substituir a sabedoria obtida por meio da experiência do professor pelo saber de especialistas, o professor teve sua artesanaria inviabilizada por ter de ser formado com um perfil profissional que espera determinadas competências, que tem ações padronizadas, que tem de prestar contas a avaliadores externos e que espera um trabalhador flexível, capaz de trabalhar em outros tantos lugares, e não mais vocacionado para a docência.

Pensar o trabalho do professor como um ofício e não como tarefa docente tem a ver com um desejo de

fazer as coisas direitas, que, de acordo com Sennett, é a fonte de todos os artesanatos. Ou dito de outra forma, não se trata de pensar que seria um professor livre, mas que seria um professor que faz de um modo livre e com as suas próprias maneiras o que deve fazer, ou seja, o que já está dado nas tradições e nas regras de seu ofício e que ele deve, simplesmente, interpretar e incorporar. (LARROSA, 2018, p. 54)

Erroneamente, ao se pensar no artesanato, pensa-se numa divisão entre teoria e prática, entre técnica e expressão, artesão e artista, quando, na verdade, os artesãos aprendem um jeito de fazer as coisas com a tradição, mas seguem estudando, inventando, aprendendo alternativas que aprimorem seu trabalho. O trabalho do artesão demanda intelectualidade também. Ele também reorienta seu trabalho de acordo com a peça bruta que recebe, pensando possibilidades de seguir executando sua arte – seja adaptando ou transformando.

E assim como cada artesão experiente tem seu jeito singular de fazer algo, o professor também tem uma maneira característica de atuar, de ensinar, de encarnar algo. Bem sabemos como há alguns professores que usam a música, outros que usam a encenação, alguns que utilizam o desenho, outros que têm um jeito engraçado, sendo essas singularidades, esses gestos e essas maneiras que o professor encontra para ensinar a lição únicos e enriquecedores para a aula. Para além de técnicas a serem aprendidas, são as formas como eles encarnam a educação. E nada disso pode ser aprendido e reproduzido em série, porque tem a ver com o jeito individual que cada professor vai construindo sua docência, e isso é fruto de sua artesanaria intelectual. E nessa diversidade de se constituir professor, de ensinar, saem ganhando os estudantes, que podem ter contato com diferentes formas de aprender.

Larrosa também nos provoca a pensar sobre qual é a ‘madeira’ com a qual o professor trabalha? Seriam os alunos, as aprendizagens, os conteúdos? Eu penso que são as crianças e os jovens que recebemos, são os seres que buscamos por sua humanidade. Um professor desenvolve seu ofício tentando transformar o bruto em humano – seja compartilhando bens culturais, oferecendo ferramentas (os conteúdos e conhecimento), seja chamando atenção para o poético e potente no mundo, abrindo espaço para que cada um trabalhe sobre si mesmo.

Do *artesanato intelectual* de Mills e da profissão do professor como um ofício – composto por *gestos* e *maneiras* tais quais os de um artesão – que Larrosa nos apresenta, vamos agora para *O artífice* de Richard Sennet (2020). Nesse livro, ele trata de reabilitar o trabalho do artífice, da habilidade artesanal, que foi relegada a um lugar menor perante outras ocupações supostamente mais elevadas. Ao se propor mostrar a técnica não como um procedimento maquinal, desvinculada de imaginação, ele tenta reunir novamente a mão e a cabeça, a técnica e a ciência.

Sennett contesta a imagem de uma produção em série artesanal, em que o artesão usaria apenas uma ação mecânica, desvinculada de reflexão e

intencionalidade estética. Há um comprometimento com fazer bem, um colocar-se à prova consigo mesmo por meio das escolhas e de sua competência técnica.

Assim, ao tentar aproximar o trabalho do professor ao ofício do mestre artesão, procura-se contrapor a ideia do professor como mero trabalhador operador de alguma máquina trabalhando em algo que requer apenas técnica destituída de saber intelectual. Da forma como tem sido vista a profissão de professor pela perspectiva neoliberal, a docência tem se esvaziado de sentido.

Com o uso da expressão artesanaria pedagógica procuro “possibilidades para pensar de outro modo” e, com isso, “abrir caminhos de pensamento” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 332). Esse deslocamento é feito porque uma nova expressão ou “palavra tem a capacidade de mudar ou de modificar alguma coisa” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 329) e “se se busca uma frase, uma palavra, é porque não se a tem, porque a língua deixou de ser automática” (p. 333). Foi por compreender que a documentação pedagógica é muito mais do que registros e escritos do professor, que ela é o lugar de pensamento do professor, onde ele elabora seus conhecimentos, que procuro destacar um conceito novo. Ao procurar ver a documentação pedagógica na perspectiva de uma artesanaria pedagógica do professor, quis pôr em evidência o caráter artesanal da prática do documentar. Artesanal porque não pode ser feito seguindo formas técnico-burocráticas de arquivamento ou sem se colocar numa dinâmica de produção sua e, como tal, única. Se acreditamos que o professor pensa e produz conhecimento em sala de aula, na escola, é por meio da artesanaria pedagógica que podemos enxergar a materialidade dessa ação.

Ler Gadamer me fez olhar para minha docência com outra perspectiva. Ele recolocou a minha pergunta sobre minha documentação pedagógica de um outro jeito. Fez com que eu a pensasse na perspectiva da hermenêutica filosófica e, com isso, que ela ganhasse outra dimensão, ganhasse em densidade. Assim, por meio da documentação pedagógica elaborada e por meio da reflexividade, da busca pelo sentido/compreensão, o professor vai, de forma artesanal, singular, colocando diversas teorias e práticas, formulando novas maneiras de fazer, de acordo com cada situação, ele vai ganhando em conhecimento à medida que vai tecendo sua rede de ideias e achados.

Tomar o campo semântico arte, artesão, artesanato, artesanal, artesanaria é conjugar técnica e criação; é pensar um saber relacionado a uma coisa que é

aprendida na prática; onde o desenvolvimento de ferramentas é feito a partir de uma necessidade específica, ou seja, nesse caso, é uma artesanaria feita no campo pedagógico, de atuação do professor. Assim como o artesão, o professor vai em busca do desejo de fazer cada vez melhor o que deve ser feito e pensa enquanto o faz.

No campo da educação, alguns pesquisadores já vêm fazendo essa aproximação com a artesanaria a partir dos estudos de Larrosa e Sennett. Márcia Hobold e Margareth Simionato (2021) usam a expressão *artesanaria docente*, em que o “processo de criação de saberes – a artesanaria na docência – requer a possibilidade de articular os saberes e a experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos” (p.85), tendo de estar sempre buscando atualização devido à incompletude do conhecimento humano.

Maria Carmem Barbosa e Carolina Gobbato (2020), ao falarem sobre a formação docente, a pensam em termos de artesanaria também. Apresentam reflexões que dizem o quanto o “como fazer” é uma preocupação importante para os professores, mostrando que as técnicas aprendidas são usadas não como algo descolado de um pensar, pois os professores efazem, recriam, adequam as técnicas às situações vividas e as tomam como algo seu, qualificando-as na medida em que as vão colocando em ação. Mais que um “como fazer”, a ação educativa é de grande complexidade, implicando um “como criar um fazer” (p. 327), no qual está implicado uma/uma docente intelectual capaz de agência, pensamento e criação. As autoras ainda declaram: “[...] o ‘como criar um fazer’ ou ‘como criar o seu próprio fazer’ [...] é complexo, formativo, no sentido de que, ao fazê-lo, pode aprender sobre si mesmo [...]. É nesse processo que constrói sua singularidade docente”. (BARBOSA; GOBBATO, 2020, p. 328).

Andréa Alliaud, em seus livros *Los artesanos de la enseñanza* (2017) e *Enseñar hoy: apuntes para la formación* (2021), defende o ensino como uma atividade artesanal cujas obras são criadas e recriadas no encontro com os estudantes, destacando o valor importante da imaginação, da imitação e do diálogo para a formação e a docência.

Alliaud, em uma entrevista, diz que pensa o professor como um artesão do ensino na medida em que ele não é mero aplicador e reproduzidor de conhecimentos e técnicas, mas alguém que vai construindo artesanalmente suas propostas de ensino de acordo com as situações concretas que vive e com os grupos de estudantes que tem. Diz que “hoy, no hay una única manera de enseñar nada a nadie” e que “hoy,

dada la complejidad que tienen las instituciones, por mas que queramos aplicar, nos daremos cuenta de que la realidad nos dice otra cosa”. E exemplifica com a situação da pandemia: “[...] la pandemia puso em evidencia la dimensión creadora de nuestro oficio. Todos los docentes nos hemos sentido más artesanos e inventores que nunca. De repente tuvimos que enseñar en condiciones absolutamente inéditas” (ALLIAUD; DILLON, 2021, s. p).

Como pensar a artesanía pedagógica com Gadamer?

Ao pensar nos conceitos de Gadamer que seriam potentes para um desenho de uma pedagogia hermenêutica, me deparei com a ideia da hermenêutica filosófica como uma filosofia prática. Assim, pus-me a pensar na atitude da professora com seu ofício. A docência não é uma ciência exata em que basta a professora aprender técnicas e executar passos prescritos para chegar ao resultado que almeja. A pedagogia não está alicerçada apenas em uma *techné*⁹, como diriam os gregos. Como ciência humana, a pedagogia requer a consideração de que lidamos com outro ser vivo e, com isso, com toda a imprevisibilidade que pode acontecer no encontro com o outro. Nesse sentido, podemos pensar na hermenêutica jurídica. Um juiz precisa aplicar a lei a cada caso específico, tendo por base orientações maiores. Não há como ter uma lei para cada caso, isso seria impossível. A mesma coisa faz a professora. Ela tem um conjunto de técnicas, procedimentos, teorias, experiências e exemplos dados pela tradição pedagógica que pode acionar ao enfrentar uma situação educativa. Não há uma aplicação direta, simplesmente replicada. O que há é um julgamento e uma (re)elaboração do que sabe, aplicada a uma nova situação. Aqui, como “no terreno da filosofia prática não se pode falar de uma exatidão de nível máximo como a que fornece o matemático. Esse requisito de exatidão a verdade, estaria fora de lugar” (GADAMER, VMI, p. 413). Trata-se de outra coisa. Aqui é uma questão de tornar visível o perfil das coisas, apontar regras gerais e ajudar, de algum modo, a tomada de decisões a partir desse esboço. “Compreender é aplicar algo geral a uma situação concreta; ou seja, é a realização de um sentido” (HERMANN, 2002, p. 52). E quanto mais experimentada é a professora, mais facilmente coloca em ação

⁹ O saber técnico (*techné*) “é um saber da ordem meramente instrumental, já que no processo de sua aplicação não se reflete absolutamente acerca da postura dos indivíduos nele envolvidos. Não há lugar aí para a pergunta sobre aquilo que os gregos denominavam *areté*, a virtude ética, pois o saber da *areté* não nasce de um conhecimento instrumental-técnico” (FLICKINGER, 2010, p. 120).

esses elementos todos, sendo capaz de se lançar a algo novo, impensado até então também.

Gadamer insiste que a aplicação não é um momento posterior ao da compreensão e interpretação, mas é constitutivo do ato de compreender. “O processo é unitário: a aplicação é um momento do processo hermenêutico tanto quanto a compreensão e a interpretação, pois o entendimento não é um método, mas um acontecer” (HERINGER JUNIOR, 2013, p.14).

A pedagogia, assim como a hermenêutica filosófica, por serem ambas das ciências humanas, atuam muito mais no campo da *phronésis* (em oposição a *techné*). A *phronésis* é uma sabedoria prática e diz respeito à ação que envolve casos particulares.

[...] o saber prático da *phrónesis* não se apresenta como saber de um objeto senão como a tarefa de buscar a racionalidade prática, a saber, de entregar-se a uma experiência processual viva. A uma experiência, portanto, que força o sujeito, a cada novo passo, a refletir acerca da adequação de sua postura perante a coisa. Em vez de buscar fundamentar a universalidade do conhecimento objetivo, o saber prático aceita expor-se ao risco permanente de revisão, abrindo-se ao desdobramento da experiência real. Trata-se de um saber nunca definitivo, sempre provisório, porque o agente se pergunta nele o que move a agir, a legitimidade dos seus fins, além de se questionar pela postura que toma na relação ao outro. Nesse sentido, a *phrónesis* diz respeito, antes de tudo, ao autoentendimento da pessoa no ato de responsabilizar-se pelo seu agir. Visto desse ângulo, não é de se admirar que o saber prático recuse o poder determinador do conhecimento conceitual, concentrando-se na tematização contínua da postura pessoa e exigindo do sujeito a prestação de contas na escolha de suas decisões. (FLICKINGER, 2010, p. 120-1)

Esse saber prático não está vinculado à produção de um conhecimento científico fixo, próprio das ciências exatas, mas a um saber que é a forma do homem estar no mundo e viver com os outros. É uma disposição de se pôr à prova sempre, de entregar-se à experiência da vida, tendo como guia alguns pressupostos norteadores. É sempre a pessoa quem decide a melhor opção a ser tomada, nunca havendo uma regra estabelecida a ser reclamada como causadora da ação. Uma professora tem de tomar dezenas de decisões em um dia de aula. Não há um manual que dê conta de todas. Ela o faz sempre usando de bom senso e de prudência embasada nos conhecimentos teóricos e práticos que tem. Mas, no final, é sempre ela quem responderá por seus atos. É na tensão entre a *téchné* e a *phronésis* que a sabedoria prática se constitui. E essa sabedoria é balizada por uma ética. Os gregos

ainda chamam de *prohairesis* essa escolha preferencial guiada pela virtude como base fundamental da ação ética, referenciada pelo bem.

Ao incluir a racionalidade como constituinte da sabedoria prática, contrapondo-se à reivindicação da ciência moderna, que toma a racionalidade só para si, e aliando um saber ético como guia, reconhecendo o próprio envolvimento humano e da tradição no processo compreensivo, Gadamer resgata o sentido original da racionalidade prática. Há uma teoria envolvida, mas que tem por objetivo a práxis humana, não sendo a teoria regida por princípios abstratos, mas ligada à exigência concreta de cada situação a que se aplica. Ao mesmo tempo, não é uma teoria constituída apenas por situações advindas da experiência prática, articulada por técnicas, mas refletida também em uma ética e em conhecimentos teóricos. Teoria e prática orientam o agir em cada situação concreta em que nos envolve, entendendo que todo nosso estar no mundo deve ser orientado por uma ética que tem o desejo de compreender a verdade e que nos faz agir de forma justa.

Foi com a Idade Moderna que a teoria passou a se converter num conceito meramente instrumental técnico e a prática passou a ser vista como a aplicação de algo. Ao retomar o conceito de filosofia prática de Aristóteles, Gadamer tenta restaurar o caráter reflexivo da prática, discordando também da grande criação de especialistas que retiram do profissional a complexidade de seu saber. A ideia da professora como mera aplicadora de atividades pensadas por outros (especialistas) retrata bem esse quadro em que estamos.

A hermenêutica filosófica de Gadamer também faz um movimento de voltar aos entendimentos que se tinha na hermenêutica filológica e jurídica: reconhecimento da aplicação como momento integrante de toda compreensão.

[...] se quisermos compreender adequadamente o texto - lei ou mensagem de salvação -, isto é, compreendê-lo de acordo com as pretensões que o mesmo apresenta, devemos compreendê-lo a cada instante, ou seja, compreendê-lo em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta. Aqui, compreender é sempre também aplicar. (GADAMER, VMI, p. 408)

Aplicar aqui não é necessariamente uma ação prática, mas o ato de aplicar o pensamento à situação encontrada para compreendê-la. Além disso, “compreender um texto significa sempre aplicá-lo a nós próprios” (GADAMER, VMI, p. 515). Estamos sempre – no movimento de compreensão – aplicando aos nossos entendimentos, aos nossos preconceitos, a verdade que se mostra nova.

Ao se pensar em uma pedagogia hermenêutica, tomamos os conceitos de sabedoria prática (*phronésis*) de Aristóteles e pensamos com Gadamer no agir com prudência, na autoridade da tradição, na busca do senso comum, na importância do homem experimentado e no sentido da aplicação na compreensão. Com esses elementos, pode-se pensar numa docência exercida pela professora que tome a dimensão da teoria e da prática, não como polos de magnitude isolados, mas como elementos constituintes da compreensão necessários para a execução de seu ofício.

Uma professora tem saberes práticos e não por isso desvinculados da teoria, mas construídos dentro de uma teoria voltada para a prática. Nesta Tese, defende-se a ideia de que esses saberes são desenvolvidos por meio de uma artesanaria pedagógica, isto é, por meio da reflexão – de seu movimento de compreensão – das questões docentes que enfrenta em sala de aula.

É com a elaboração de ampla e diversificada documentação pedagógica que vai articulando seu pensamento e guiando seu fazer. É uma artesanaria porque é fruto de um trabalho artesanal, individual seu. É sobre seus conflitos, seus *insights*, suas vivências que vai sendo construído. É feito na triangulação de materiais dos alunos, de anotações suas e de textos teóricos que lança mão na busca da compreensão.

Uma professora que procure uma prática pautada pela pedagogia hermenêutica precisa criar diferentes formas de documentar e de refletir sobre sua prática pedagógica. Descrever as cenas da docência que julga importantes; arquivar as atividades que elabora e aplica; coletar imagens, sons, testemunhos seus, dos alunos e das famílias e professores envolvidos; refletir sobre o experienciado; ler sobre práticas e teorias que ajudem a pensar a situação em que está envolvida; produzir textos que contenham suas aprendizagens e experiências; dialogar com colegas, procurando compreender e compartilhar seus achados; e constituir diários, *blogs* ou outros meios de registro são algumas formas de se inscrever nessa dinâmica hermenêutica.

Perguntar-se pelo sentido do que faz, pelo que fica, pelas memórias produzidas e experiências vividas, indagar-se pelo processo, pelo que não está claro, pelo que dá e o que não dá certo, pelo que pode tornar mais horizontal o diálogo com as crianças, pelo educativo no que faz também são bons começos.

Acredito que uma professora hermeneuta é aquela que está sempre tentando compreender o que faz, o que as crianças dizem e sentem, o que a escola e o governo lhe demanda. Nada é aceito de forma passiva, há uma agência, um sentido de autoria

e de vontade de contribuir para uma educação compreendida como formação humana, em que cada criança seja vista em suas peculiaridades, e não como massa a ser conduzida por códigos de planilhas.

É por meio da artesanaria pedagógica que a professora ganha em conhecimento e experiência e pode, como ser experimentado, propor-se a fazer melhor e diferente do que já fez.

Em síntese, podemos dizer que artesanaria pedagógica é a capacidade de articular, de arranjar um conjunto de técnicas, procedimentos, teorias, experiências e exemplos dados pela tradição em contextos pedagógicos específicos. Está no campo do artesanal porque é feita no encontro sempre único da professora com os estudantes, envolvendo criação e recriação pedagógicas, considerando a imprevisibilidade do acontecimento que é estar diante de outro ser humano. Requer a produção de farta e diferenciada documentação pedagógica, pois é por meio dela que a professora vai articulando seu pensar e guiando seu fazer pedagógico. Coloca-se como sabedoria prática (tensionando a teoria e a prática), estando sempre disposta a pôr à prova os seus achados.

Nesta Tese, é no diálogo entre a hermenêutica filosófica e a artesanaria pedagógica vista na documentação pedagógica da professora que surgem os princípios hermenêuticos que acabam por dar sustentação a uma pedagogia que se pense hermenêutica. É no movimento de constituir a sua docência, em que a professora produz sua documentação pedagógica e pensa com e a partir dela sua prática docente – que vão surgindo gestos, os quais vão sendo afirmados.

Os princípios que serão apresentados surgem desse olhar tensionado, que projeta algo que talvez possa permitir que outros professores possam constituir sua docência com uma artesanaria pedagógica alicerçada nesses mesmos princípios.

No próximo capítulo, procuro responder à terceira e última questão a que esta Tese se propõe:

- A partir da docência como artesanaria, capturada na documentação pedagógica, que princípios podem ser pensados dentro de uma pedagogia hermenêutica? Como coloco os conceitos de Gadamer em jogo aqui? Como pode ser pensada uma docência pautada por princípios hermenêuticos?



Figura 10: Montagem com imagem das crianças procurando no alfabeto do quadro o desenho de algo que inicie pela letra sorteada. Turma de 1.º ano, 2013. Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

5. PRINCÍPIOS HERMENÊUTICOS DA DOCÊNCIA COMO ARTESANIA



O que constitui verdadeiramente o fenômeno hermenêutico originário é que não existe nenhum enunciado que não possa ser compreendido como resposta a uma pergunta, e é só assim que ele pode realmente ser compreendido.
(GADAMER, VMII, p. 263)

Larrosa (2017), no livro *Elogio da escola*, propõe que se faça um desenho de escola. Diz que desenhar é dar forma, e que desenhar a escola seria “elaborar (ou idear, modelar) uma forma imaterial (uma ideia, um modelo) que poderia ser realizada sobre uma matéria [...] desenhar a escola seria, então, elaborar uma forma que pudesse ser materializada” (p. 251). Mais adiante, diz que desenhar a escola “tem a ver com fazer com que a escola apareça, se torne fenomênica, se torne sensível. Desenhar a escola é des-velar ou re-velar a escola” e “isso não para petrificar a escola, ou para dar uma ideia fixa, rígida, dogmática, do que a escola é, mas para manter viva a pergunta ‘o que é a escola?’” (LARROSA, 2017, p. 252).

Aqui a pergunta sobre o que é a escola é colocada na perspectiva da docência: que docência é essa necessária na escola que idealizamos? Que princípios poderiam ser pensados para essa docência? Se fossemos pensar em uma pedagogia hermenêutica, o que teria ela a defender?

Vimos, ao longo desta Tese, que Gadamer, ao desenhar sua hermenêutica filosófica, o fez contrapondo-se à ideia reducionista de que só pelo método científico – pela técnica – chega-se à verdade. Ao resgatar a unidade da ciência – tendo a filosofia como a ‘mãe das ciências’ –, inclui outras formas de apropriação do conhecimento, devolvendo o elemento humano nessa produção.

Assim, pensar em uma pedagogia hermenêutica significa contrapor-se à pedagogia com base técnico-burocrática que tem se instalado na escola nos últimos anos, uma pedagogia que, sob a égide de “baseada em evidências científicas”, tem descaracterizado o papel do professor e de uma docência outra, que esteja aberta ao encontro de crianças e adolescentes, que esteja disposta a proporcionar experiências significativas e que aposte no inesperado do acontecimento como elemento disparador para novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, não se procuram diretrizes a serem seguidas, mas ousa-se desenhar alguns princípios que poderiam acenar para a construção de uma pedagogia hermenêutica. Por princípios entenda-se “ ‘natalidades’: começos, inícios, formas de nascer no mundo, de começar a pensar e a viver, filosoficamente, uma vida atenta ao que significa uma política de educar. Forças das quais pode nascer um caminho” (KOHAN, 2019, p. 29). Procura-se destacar os gestos que orientam esse fazer, que não são pontos fixos, “eles não dizem como se deveria educar frente ao como se educa, mas como se poderia iniciar uma outra maneira de habitar o espaço docente” (KOHAN, 2019, p. 30). Não dizem respeito a conteúdos, a normas, a modos planejados, a técnicas de ensino, mas ao que vem antes, ao que pode fazer com que cada professor construa sua arte, respeitando princípios que dão conta de uma outra abertura para a educação, que provoca novos começos, que dialogam com a tradição pedagógica, que se colocam como resistência ao ensino técnico-burocrático que é imposto hoje.

Uma pedagogia hermenêutica compreende que o processo de aprendizagem escolar nos permite muito mais do que ampliar conhecimentos, nos permite nos formarmos como seres humanos. Quando aprendemos algo, não colocamos esse conhecimento numa gaveta, mas modificamos o nosso modo de compreender e de estar no mundo. Nos apropriamos, ampliamos, negamos, acrescentamos, questionamos ou alteramos nossa compreensão. Vamos nos formando, colocando em jogo o que já sabemos e desconhecemos à medida que vamos tendo acesso a novos horizontes de conhecimento.

Flickinger (2010, p. 6) diz que a pedagogia terá de levar o estudante a sério, “se o processo pedagógico não quiser esgotar-se na mera possibilidade de transmissão de conhecimento e na qualificação profissional”. E prossegue: “[...] ela deveria promover, antes de tudo, a oportunidade de o educando e o educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como relação social” (p. 6-7).

Aqui, é com a análise atenta das pistas deixadas pelo caminho percorrido – a documentação pedagógica – que se faz um esforço hermenêutico para tentar traçar princípios que possam configurar o que foi feito, por meio de um exercício reflexivo em que “é o próprio texto que nos leva a colocar-lhe perguntas adequadas; que conseguem abri-lo à nossa compreensão” (FLICKINGER, 2010, p. 36).

A partir da resistência da professora e dos alunos, foram sendo corrompidas as várias dimensões tradicionais constitutivas da escola – a do espaço/física, a de conteúdo, a de propósito. Seja através de novos desenhos no interior da sala de aula, com a disposição das classes ou o uso de outros espaços escolares, como o próprio pátio da escola, seja através dos conteúdos abordados, da inscrição do corpo, da mente e dos sentimentos dos alunos por meio do uso de música, literatura, jogos ou da liberdade de exploração ou seja, mediante a busca do sentido da experiência educativa tanto para a professora quanto para os alunos, a docência aqui configurada abriu-se para uma outra coisa. Essa outra coisa sempre me inquietou. Se a ênfase não estava nos conteúdos em si, onde estava? O que era que eu fazia mesmo? Era legítimo fazer o que eu fazia? Por que eu fazia o que fazia?

Perguntar pelos princípios que uma docência pautada na hermenêutica filosófica teria, a partir da minha documentação pedagógica, pelo movimento de artesanaria pedagógica que fiz, significa pôr em evidência as respostas que fui encontrando ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. São invenções, armações minhas e, por isso, provavelmente, não replicáveis, mas que podem levar a outras docências tão ou mais produtivas que essa. Colocar-se num fazer docência a partir de princípios da filosofia hermenêutica é abrir-se para novas formas de pensar a educação, as quais são capazes de recolocar aluno e professor como autores do processo educativo. É voltar-se para a tradição pedagógica que vê alunos e professores como sujeitos ativos do processo educativo e ressignificá-la no presente que vivemos. É dar liberdade e reconhecimento à autoridade do professor em sala de aula. É devolver uma ética pautada no compromisso e respeito com o outro na educação. É reconhecer o homem como um ser finito e histórico, que vê e compreende sempre a partir do seu ponto de vista, que é situado no tempo e no espaço e, por isso, comprometido com seus preconceitos, com a tradição em que está inserido, com seus horizontes de conhecimento, mas reconhecendo-o também como um ser aberto ao novo, à descoberta, às experiências que (re)significam toda sua perspectiva diante do mundo. Nessa perspectiva, a educação não pode ficar refém de formas objetificáveis do conhecimento e do outro, não pode apenas seguir ensinando os conteúdos legitimados pela ciência moderna e reduzidos a campos de habilidades e competências. A escola, nessa perspectiva, é um lugar do acontecimento! É um lugar do encontro de gerações (professores, alunos) marcadas pela história, pela memória, pela tradição e abertas ao diálogo na procura de ampliar os horizontes,

colocá-los em jogo por meio de experiências que desacomodem, que nos façam crescer como pessoas e estudantes.

A forma pela qual fui desenhando minha docência foi pelo uso da linguagem lúdica, foi performando uma docência inserida nos movimentos das infâncias e adolescências. Mas, assim como cada artesão constrói sua técnica, sua artesanaria de forma diferente, também o professor pode construir seu arsenal de técnicas, de disparadores, de linguagem, de ações, contanto que guiado pela pergunta do sentido da educação, pela busca da compreensão, feita por meio de um diálogo aberto e franco e que tenha na experiência seu alicerce.

A Tese defendida aqui é a de que uma docência constituída por meio de uma artesanaria pedagógica pautada por princípios da hermenêutica filosófica pode devolver o sentido da educação, pode pensar um projeto educativo que se contraponha ao modelo tecnicista atual, possibilitando a formação mais humana e necessária para as crianças e jovens de hoje.

Que princípios poderíamos elencar como desencadeadores dessa docência?

Ao colocar em jogo a hermenêutica filosófica e a minha documentação pedagógica, foi possível desenhar os seguintes princípios da docência como artesanaria:

Quadro 4: Princípios hermenêuticos da docência como artesanaria pedagógica

Princípio 1	Uma docência movida pela ética
Princípio 2	A busca pela compreensão por meio da pergunta
Princípio 3	A disposição ao diálogo
Princípio 4	Uma linguagem comum
Princípio 5	A procura de uma estética própria
Princípio 6	Uma docência constituída na e pela experiência
Princípio 7	O dialogar com a tradição pedagógica
Princípio 8	Uma formação humanística

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2022.

Alguns princípios acabam aparecendo desdobrados dentro de outros porque todos estão implicados e são destacados por questão de apresentação, afinal, a ética, por exemplo, está em todos eles, assim como a experiência, o diálogo *etc.* As próprias cenas da docência apresentadas poderiam ser analisadas com todos os princípios – pois estão impregnadas por eles – mas, para efeito de destacar cada um deles, foram

separadas, proporcionando um olhar que dê conta do que cada princípio destacado expressa ou diz para ou sobre a docência como artesanaria intelectual, como pedagogia hermenêutica.

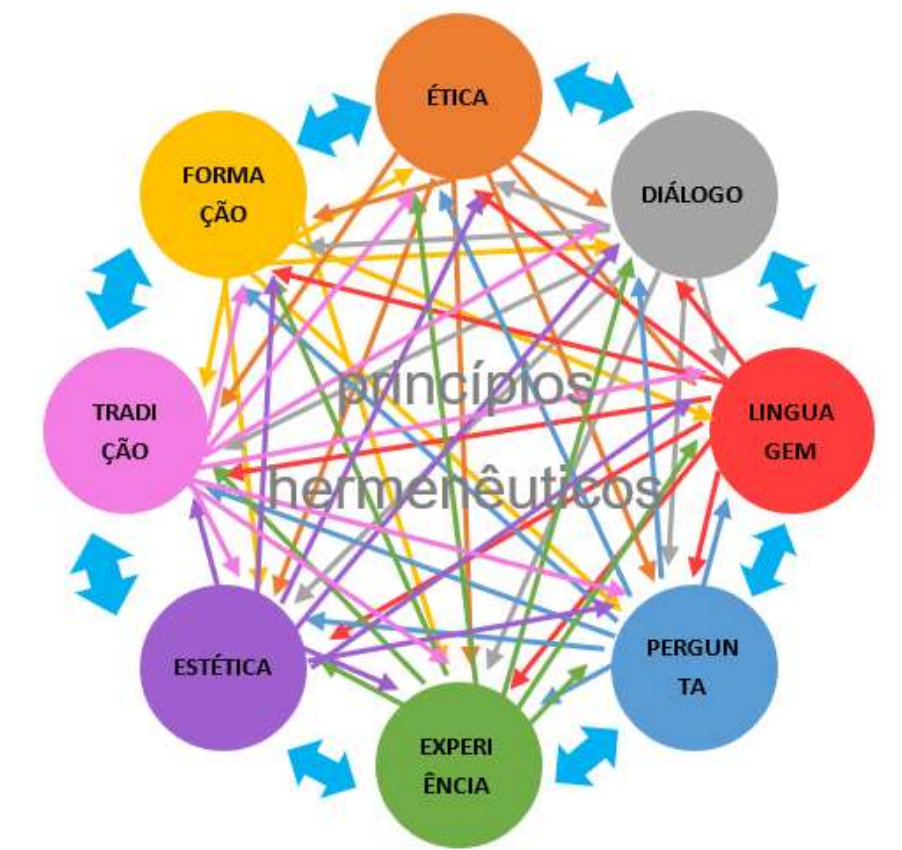
Após ter escolhido os conceitos que destaquei no glossário da hermenêutica e de fazer o movimento de compreensão deles, fiz o mesmo movimento com minha documentação pedagógica, procurando os princípios que sustentavam cada cena. E fui colocando a hermenêutica e a docência expressas na documentação em diálogo, mas não como um fazer caber uma na outra, mas como um pensar uma a partir da outra: onde se dão os encontros? O que escapa? O que transborda?

Se fosse pensar em termos de alguma forma de organização, diria assim:

O processo inicia com a PERGUNTA – pela busca de sentido, pela COMPREENSÃO da VERDADE que se quer alcançar. Essa pergunta é permeada por uma ÉTICA, em que a verdade não diz respeito apenas aos conhecimentos sobre a natureza, o pensamento, mas também sobre si mesmo – é um autoformar-se, pois diz respeito ao BILDUNG/FORMAÇÃO. E tal processo se dá como ACONTECIMENTO pela EXPERIÊNCIA, pelo DIÁLOGO, realizado na LINGUAGEM, buscando elementos na TRADIÇÃO que ajudem a orientar os passos a serem dados. E tudo isso acaba conformando uma ESTÉTICA docente própria, que procura ser RESISTÊNCIA ao projeto de educação proposto que engessa a autoria do trabalho docente e a autonomia e liberdade das crianças.

Procurei pensar em uma hierarquia ao elencar os princípios. Mesmo assim, eles se articulam de forma orgânica – todos estão contidos em todos. Talvez, a melhor forma de apresentá-los seja em um desenho:

Esquema 3: Organização dos princípios hermenêuticos da Tese



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora.

Esses são oito princípios que podem ser colocados em jogo em uma docência pautada pela pedagogia hermenêutica que pense o movimento de artesanato pedagógico da professora. Não são definitivos, mas são fruto do estudo realizado até aqui. Possivelmente, com o aprofundamento das leituras e com o exercício de análise da documentação pedagógica, outros princípios surgirão.

Vamos aos oito princípios.

PRINCÍPIO 1: UMA DOCÊNCIA MOVIDA PELA ÉTICA

O respeito, a autoridade, a partilha, a escuta atenta, a solidariedade (amizade), a presença, a liberdade e a ação política vividas na docência.

O respeito pelo outro implica, por sua vez, o esforço da compreensão, de ouvir e responder perguntas e, com isso, de repensarmos nossas próprias posturas e convicções.
(GOERGEN, 2010, p. XXII)

Solidariedade é, porém, uma forma da experiência do mundo e da realidade social que não se pode fazer, que não se pode planejar através de uma dominação objetificadora, nem realizar através de instituições artificiais. (GADAMER, 2000b, p. 57)

Eu levantei a voz e disse:
- Pode voltar pra atividade que você não terminou.
Quando vi que era Manuela eu disse:
- Desculpa, achei que era a (outra menina). Você pode me desculpar Manuela?
Ela respondeu:
- Posso desculpar sim professora – e sorriu.
- Obrigada, Manuela.
Me dei conta de que estou em uma turma nova que meu jeito pode ser mal interpretado pelas crianças.... por isso rapidamente pedi desculpas... e achei tão lindo ela verbalizar que me desculpou!
(Turma de 3.º ano, 2020.
Diário Encantos & Encantamentos)

PRINCÍPIO 1: UMA DOCÊNCIA MOVIDA PELA ÉTICA

Que ética há em nosso fazer docente, dia a dia, quando nos colocamos em frente às crianças? O que nos faz silenciá-las, exigir respeito, propor uma atividade? Os professores sabem que há uma ética? Ou suas ações funcionam num plano mais superficial de atuar numa moralidade comum exigida socialmente?

O que parece ainda imperar é – sob a alegação de que todas as crianças devam aprender – a ideia de não se perguntar como nem em que condições: que as façamos *engolir* nossas lições sem ao menos *mastigar*. Não permitimos que as mastiguem, ruminem, digiram, que pensem a respeito, que as relacionem com suas ideias. O que parece haver é que não se enxergam as crianças como sujeitos de direitos! Com isso, toda e qualquer consideração ética fica subjugada ao ter de ensinar a todo e qualquer custo, produzindo-se, assim, a redução do ensino a uma lista de habilidades e competências.

Mas há sim uma ética a ser respeitada, a ser vivida enquanto estamos com as crianças. Há que se pensar no compromisso com a partilha, com a escuta atenta, com o respeito ao outro, pensar na responsabilidade em se ensinar e estar no mundo, na solidariedade, na autoridade e na sensibilidade.

Estamos aqui falando de uma docência movida pela ética. Estou, talvez, expondo sobre a ética que sustenta a minha docência. Ao propor uma filosofia atenta ao movimento de compreensão humana, Gadamer propõe a busca pela verdade de forma ética. Uma ética que se dá pela abertura ao diálogo, pelo ouvir, pelo movimento de procurar compreender o ponto de vista do outro, de como pensa. Pelo respeito ao outro, pela generosidade e partilha, sobre o que coloca em jogo para discutir e auxiliar no avanço da compreensão do outro e, ao mesmo tempo, que se coloca à disposição para mudar suas certezas. Uma ética que busca a tradição, ou seja, uma ética que reconhece quem veio antes e que faz as ideias seguirem presentes, ainda que tendo de atualizá-las, porque reconhece que não há verdades absolutas. Uma ética que resgata o poder da autoridade e que se manifesta politicamente em favor do humano, contra a cientificação da ciência que tem limitado nossa forma de conhecer.

Embora não trate especificamente da ética, Gadamer constrói toda sua filosofia hermenêutica sustentada por ela. Há uma preocupação com o outro, com nossa

própria formação e em como intervimos no mundo. Ao fundamentar sua hermenêutica a partir dos gregos, ele procura reunificar a concepção de ciência, reintegrando teoria e prática, colocando ao lado do saber técnico, científico o saber prático, que demanda nosso posicionamento e julgamento ético-moral perante os contextos que vivemos.

Gadamer se opõe à ideia de que a racionalidade estaria somente no que modernamente chamamos de ciência, recolocando-a no campo da ética, da filosofia prática. Dessa forma, reconhece o próprio envolvimento humano no processo de compreensão e resgata a responsabilidade que tal tarefa exige na construção de um mundo melhor para todos. A racionalidade moderna, em busca de uma objetividade pura, retirou nossa posição de sujeito no processo de conhecimento, nossa condição de ser histórico, pertencente a uma tradição, ao todo que pode ser compreendido, limitando nossas possibilidades de conhecimento, legitimando apenas as possíveis de comprovação pelo método científico. Gadamer vai pensar a racionalidade como capacidade ética de saber escolher e agir em situações concretas da vida, contrapondo-se à ideia de isenção de uma razão alienada, acrítica, que produz conhecimento desvinculado das ações humanas.

O impulso ético constituinte da hermenêutica filosófica “visa à compreensão de si mesmo, do outro e do mundo com base em uma perspectiva dialógica, não instrumental mediante a recuperação da pergunta ética legitimadora do saber humano desde sua origem” (GOERGEN, 2010, p. XVIII). Não pensa uma ciência do conhecimento objetificadora, separada do homem, destituída de sua pertença na tradição e descomprometida com as consequências de suas ações.

Quando estamos com as crianças, quando selecionamos conteúdos e situações a serem trabalhados com elas, pensamos no componente ético? Em que medida tais conteúdos ajudam a formar um ser humano melhor? Como o que proponho para discutir ajuda as crianças a pensarem sobre si, suas relações com os outros e com o mundo? Há uma inversão aqui: os conteúdos não são a última finalidade, mas são os meios para que seja fundada uma ética de bem viver.

Luiz Rohden (2021), estudioso de Gadamer, destaca que sua ética estaria na consideração do *outro*, na medida em que a compreensão se dá por meio do diálogo, da busca pelos acordos comuns, havendo o ouvir o outro (seja esse outro um texto, um objeto, ou uma pessoa). Essa consideração requer abrir-se para o que o outro tem a dizer, o que implica respeitar o que ele tem a dizer e, até mesmo, assumir que ele pode ter razão no que diz. Rohden desenha um “eu *hermeneuticus*”, assim como se

teria um eu cartesiano, e, nele, esse eu hermenêutico é alguém que se abre ao outro, que trata o outro como outro, que o deixa lhe dizer algo, deixando-se tocar e afetar pelo outro, deixando valer alguma coisa que se contrapõe ao seu eu, pois tem atitude de humildade. A ética surge de como se estabelece as relações com os vários outros. E se vamos nos autoformando, conforme vamos compreendendo o mundo e os outros, precisamos considerar que junto com os preconceitos e a racionalidade – o pensar e ponderar sobre o que é justo – há também que se quer fazer-lo. Isso se constrói na medida em que me vejo com o outro e esse outro tem o mesmo direito que eu de existência.

Nesse contexto, pensar em uma docência que tenha por princípio uma ética hermenêutica significa considerar algumas virtudes. Aqui são elencados oito atributos vinculados a uma ética encarnada na disposição de compreender o outro: (a) respeito, (b) autoridade, (c) partilha, (d) escuta atenta, (e) solidariedade, (f) presença, (g) liberdade e (h) ação política.

Respeito (a) ao outro como sujeito de direitos, antes de alunos, enxergá-los como crianças, adolescentes, jovens, adultos e, como tais, com diferentes formas de apropriação do mundo, diferentes linguagens, necessidades, desejos. Perguntar-se sobre como pensam, vivem, se expressam, estudando as contribuições da antropologia e da sociologia da infância, para além da área da saúde e da psicologia, seria uma possibilidade de reestruturar nossos currículos.

Abrir espaço para que o outro possa ter voz e vez no processo educativo, considerando que:

[...] A inusitada experiência do encontro com o outro em sua identidade e autenticidade exige de nós honesta disposição de respeitá-lo e levá-lo a sério. Isso se dá no diálogo aberto e livre das amarras da racionalidade instrumental que estreitam nossa capacidade de compreensão. Além da pergunta sinceramente interessada na compreensão do outro, é preciso aprender a ouvir suas respostas sem logo enquadrá-las e julgá-las segundo nossos critérios de verdade. (FLICKINGER, 2010, p. 6)

Não é fácil desconstruir nossa imagem de aluno, constituída pelo projeto de educação moderna, um aluno a ser disciplinado, muitas vezes considerado como tábula rasa e sujeito aos conteúdos configurados, frequentemente, a partir da Didática Magna de Comênius. Ou, ainda, tendo a nossa própria imagem de aluno como referência. Respeitar as crianças e os jovens que temos em sala de aula passa por ter em mente nossos pré-conceitos sobre o que significa ser aluno, sobre o que a

escola espera deles e, a partir disso, ouvir e conhecer nosso grupo de alunos e com eles trilhar a jornada de aprendizagens.

Estou eu escrevendo no quadro. Os alunos começam a falar entre eles. Falam alto. Percebo que estão perguntando se um gosta do outro e por aí vai ...

Dáí falo algo (porque começaram a desmerecer os colegas, os ofendendo)

Renan me diz:

- Professora não deve se intrometer em conversa das crianças. Isso é coisa nossa!

*Figura 11: Ética - respeito, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Será que vemos nossos alunos como sujeito de direitos? Garantimos um espaço deles – sem nossa interferência? Respeitamos o que pensam, o que falam? Ou sempre nos colocamos como seres onipresentes?

Certa vez, eu tinha uma turma de 3.º ano e, ao lado da minha sala de aula, tinha outra vazia. Aos poucos fomos ocupando o corredor (que era só nosso) durante as atividades livres ou em dia de muito calor. As crianças levavam jogos ou folhas para brincar. Em pouco tempo, começaram a pedir para usar a sala vazia. Levou algum tempo até que eu permitisse que elas a usassem. Estava em jogo ali a confiança de deixá-las ocupar um espaço em que eu não as estivesse controlando. Foi preciso criar um compromisso compartilhado para que eu pudesse confiar nelas. Lembrei muito dos estudos de algumas escolas italianas da região da Rêgio Emilia em que as crianças pequenas subiam escadas e utilizavam diferentes espaços sem a supervisão direta dos professores. Respeitar espaços, segredos, manifestações e opiniões das crianças exige uma nova aprendizagem de nossa parte e das próprias crianças.

Respeitar as crianças implica ouvi-las verdadeiramente. É comum vermos os adultos ridicularizando as crianças – em seus gestos, fala e dizeres. É comum vermos adultos ignorando seus desejos e suas necessidades. Pensar uma ética que respeite as crianças pelo que são e que procure estabelecer instrumentos de aproximação da sua forma de enxergar, viver e ocupar o mundo é nossa tarefa. Considerar suas possibilidades em relação a sua faixa etária requer desenvolver meios de se fazer

compreender por elas, permitir e apoiar sua visão de mundo, é não as expor ao ridículo e, sobretudo, contar com elas ao pensarmos nosso fazer docente.

Isso também demanda, quando, por exemplo, recebemos um aluno com alguma dificuldade específica (dislexia, autismo, baixa visão *etc.*), para além de procurar livros teóricos e práticos sobre o assunto ou especialistas, escutar a criança, aprender com ela. As crianças sempre nos dão indícios de como aprendem e do que precisam, basta desenvolver uma escuta atenta e a confiança de que elas também têm muito a nos ensinar.



Tem material novo do Brinciar... no final de março, mostramos as fotos e vídeos feitos no projeto e pedimos que escolhessem o que fizemos de mais significativo e que pensassem sobre o que gostaríamos de fazer durante o ano. Fizemos um levantamento e agora vai virar um painel!



18 de abril de 2016
Projeto Brinciar
Fonte: Facebook/
Página Pessoal

Figura 12: Página do diário: Ética – respeito. Projeto Brinciar, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

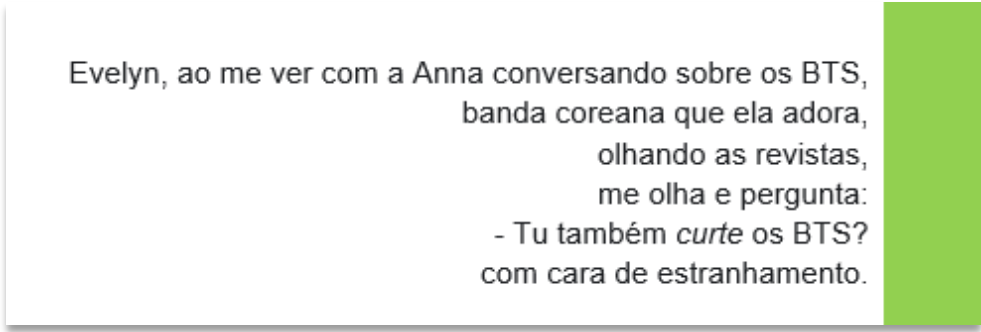
Desenvolver atitudes de respeito pelas crianças pode começar a ser colocado em ação ao se pensar em espaços, como rodas de conversa ou propostas escritas, que tornem visível e que incluam, em nosso planejamento, também o que nossos alunos têm desejo de conhecer, de fazer. Na imagem acima, vemos a produção de

um painel das crianças do Projeto Brinciar contendo a sistematização de uma atividade em que as crianças pensaram no que gostariam de fazer no projeto.

O Projeto Brinciar¹⁰ foi realizado na escola em que trabalho durante os anos de 2014 a 2017, sendo oferecido no turno inverso ao de estudo dos alunos. Foi realizado com crianças do 2.º ao 4.º ano e teve como foco atividades que enriquecessem as experiências das crianças, por meio de atividades lúdicas, e que promovessem a aquisição e fluência da leitura e da escrita e do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Nesse projeto, foi possível dar vazão ao processo criativo na educação de forma muito mais livre e profunda por ocorrer no contraturno escolar das crianças. Nesse contexto, foi possível uma maior aproximação com as crianças, foi lhes garantido tempo de qualidade de escuta e de experimentações pedagógicas lúdicas.

Podemos pensar em conversas diretas ou em escritas sem identificação, em listagem no quadro ou em papéis numa caixa, tudo vai depender da relação de confiança já estabelecida. Há uma postura ética de escuta das crianças nessa atividade. Sempre que faço uma atividade avaliativa, na qual pensamos o que foi feito no trimestre e na qual os alunos podem relatar o que mais gostaram ou o que precisa melhorar, quando peço para que me avaliem, deixo sempre claro que o fazemos para que eu possa melhorar como professora. Várias vezes eu pondero algumas questões e, muitas vezes, assumo meus erros ou desentendimentos. É comum, no início, por exemplo, as crianças não conseguirem diferenciar minha forma irônica de falar com o que realmente estou dizendo, o que me faz sempre lembrar que estou – naquele momento – com crianças pequenas e preciso ser mais clara. Nunca tive problemas com avaliações negativas porque sempre as vi como oportunidade importante para repensar minhas ações. O mesmo não acontece quando levo – para o conselho de classe – a avaliação das crianças sobre outros professores. Nos últimos anos, tenho ficado só na avaliação de minhas aulas para não causar tumulto na escola, infelizmente.

¹⁰ Para conhecer um pouco do projeto, visite a página: <https://www.facebook.com/Projeto-Brinciar-695553197157374>).



Evelyn, ao me ver com a Anna conversando sobre os BTS,
banda coreana que ela adora,
olhando as revistas,
me olha e pergunta:
- Tu também *curte* os BTS?
com cara de estranhamento.

Figura 13: Página do diário: Ética – respeito, turma do 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Um respeito que passa por ouvir e conhecer os interesses das crianças, discutindo com seriedade ou se colocando aberta a compreender o universo pelo qual circulam. Abrimo-nos ao universo das crianças, não nos colocando como referências únicas de gosto, de caminho, de verdade. Acompanhar as crianças em seu crescimento, conhecer e interessar-se realmente pelo que fazem e admiram ainda é raro. Evelyn – aluna nova na turma – levou muito tempo para compreender minha relação com os alunos. Eu só tive conhecimento dos BTS, grupo coreano de música, porque já havia visto outras crianças escutando músicas e as quais me mostraram, quando manifestei interesse, um pouco desse universo inteiramente desconhecido para mim. Conhecer o que gostam faz com que eu possa pensar em mediações de aprendizagem mais ajustadas e respeitar as crianças no universo cultural que vivem.

Para isso, é vital que levemos “a sério a pessoa concreta (com seus preconceitos, suas perguntas específicas, suas biografias e experiências de socialização)”, tendo o entendimento do quão preciso é “ter presente a história e a linguagem como horizontes desde sempre dados, que condicionam o vir ao encontro do outro nem sempre previsível” (FLICKINGER, 2010, p. 6). Mais adiante, Flickinger prossegue dizendo: “O respeito pelo outro, pelo diferente de nós, significa uma postura ética fundamental, pois reconhecemos o vir ao encontro como desafio, como que uma pergunta que nos obriga a responder” (FLICKINGER, 2010, p. 41). Dessa forma, o encontro entre a professora e os alunos é sempre respeitoso, no sentido de que ambos devem estar inteiros, não havendo perguntas nem comentários bobos e procurando um compreender o pensamento, o sentimento e a ação do outro, num esforço para construírem algo juntos.

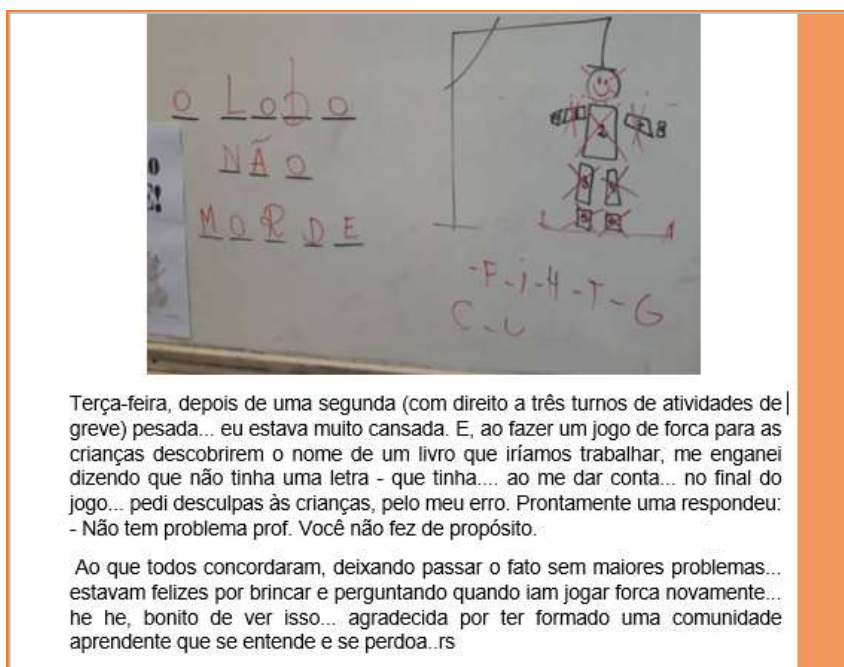


Figura 14: Página do diário: Ética – respeito, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Ao fazer um jogo da forca, eu errei. No entanto, por haver respeito tanto por parte do aluno quanto por parte da professora, houve a compreensão do erro como parte do processo. Tanto da parte do aluno como da professora. No exemplo acima, as crianças poderiam ter se sentido enganadas e terem tumultuado o jogo com razão, mas, por me conhecerem e termos estabelecido uma relação de verdade, foram capazes de deixar para lá meu erro e seguir brincando. Uma relação que é construída aos poucos, mas sempre considerada em qualquer interação na escola.

Turma nova. Manuela estava de costas procurando um jogo para brincar e eu estava fazendo a leitura com um aluno (testagem inicial). Achei que era outra aluna que não tinha terminado a atividade ainda e já estava nos brinquedos.

Eu levantei a voz e disse:

- Pode voltar pra atividade que você não terminou.

Quando vi que era Manuela eu disse:

- Desculpa, achei que era a (outra menina). Você pode me desculpar Manuela?

Ela respondeu:

- Posso desculpar sim professora – e sorriu.

- Obrigada, Manuela.

Me dei conta de que estou em uma turma nova que meu jeito pode ser mal interpretado pelas crianças.... por isso rapidamente pedi desculpas... e achei tão lindo ela verbalizar que me desculpou!

Figura 15: Página do diário: Ética – respeito, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Ser capaz de voltar atrás, de reconhecer nossos erros, também faz parte dessa relação de respeito em que a **autoridade** (b) da professora vai se constituindo. Bem diferente de autoritarismo, a autoridade aqui é entendida no sentido de a professora ser uma pessoa mais experimentada e, por isso, trazer um conhecimento a ser considerado e que serve de orientação para o caminhar dos alunos. Não é uma professora detentora de uma verdade única, mas uma que sabe fazer perguntas, organizar experiências pedagógicas, mediar discussões, ponderar respostas que vão fazer cada um elaborar e reelaborar suas próprias questões.

A autoridade vai sendo conquistada aos poucos, na medida em que a professora vai construindo uma relação de respeito e compromisso com os alunos e com o conhecimento. A autoridade é vista como

[...] uma atribuição a pessoas. Mas a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio juízo. Isso implica que, se alguém tem pretensões à autoridade, esta não deve ser-lhe outorgada; antes, autoridade é e deve ser alcançada. Ela repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui ao outro uma visão mais acertada. (GADAMER, VMI, p. 370)

Dessa forma, autoridade não está relacionada com uma obediência cega, mas com o reconhecimento de que o outro tem um conhecimento maior. Autoridade é aqui “um ato da liberdade e da razão, que concede autoridade ao superior basicamente porque este possui uma visão mais ampla ou é mais experto, ou seja, porque sabe melhor” (GADAMER, VMI, p. 370). Ainda segundo Gadamer, é a ideia de que o que o professor diz não é algo arbitrário, mas algo que, em princípio, pode ser compreendido e no qual reside a essência de sua autoridade como educador. Mas essa autoridade não é aceita automaticamente. A validade do que diz “requer predisposição para com a pessoa que os representa” (GADAMER, VMI, p. 372). Assim, o professor precisa conquistar esse lugar de respeito, de autoridade.



Figura 16: Desenho - Ética, autoridade, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Nesse sentido, professora e alunos não são iguais, mas estão juntos na jornada do aprender na escola. Ambos aprendem e ensinam no movimento do acontecer da compreensão, mas os professores possuem um saber experimentado e, por isso, têm autoridade no que dizem, no que propõem. É claro que não estamos falando de uma autoridade incondicional ou detentora de um saber absoluto, mas de alguém que vale a pena ouvir e considerar o que é dito, que vale a pena mover o esforço hermenêutico da compreensão para pensar a partir do que ele propõe, porque também se sabe que ele, apesar de saber mais, também erra, se engana, aprende, revê posições, está aberto ao diálogo, se entrega ao jogo do aprender e pondera suas questões, expõe seus pré-conceitos, muda seu pensamento.

Falamos aqui de uma ética que se constitui também pela **partilha** (c), pela generosidade em compartilhar o que sabe e o que desconhece para, com o outro, ir mais longe.

E há uma lição importante sobre a generosidade do conhecimento, uma lição que, talvez, estamos prestes a perder, e que é aquela que nos obriga a organizar o saber para aqueles que ensinamos, de modo que esses que o recebem consigam saber algo que nós não sabemos, que não podemos chegar a saber. Para que consigam dar esse passo mais adiante. (MOREY *apud* LARROSA, 2018, p. 213)

Essa partilha se coloca em três dimensões: a do professor que compartilha suas experiências e saberes com os colegas de profissão; a do professor que partilha

seu saber e sua vida com seus alunos, e eles com o professor; e a dos alunos que partilham entre si.

Fui uma professora formada 'a muitas mãos'. Filha de professora, a tive como referência desde o início, bem como tantas professoras que tive em meu percurso como aluna. Aprendi também nos muitos seminários e cursos que fiz, nos quais ouvi muitos relatos de experiência e participei de muitas oficinas. Junto com minha formação teórica, fui aprendendo o meu ofício com outras professoras. Talvez por isso me sinta comprometida a fazer o mesmo: dar as boas-vindas a quem chega. Compartilhar o que faço e o que penso para que sirvam de inspiração, para que ajudem outras professoras a trilhar seus próprios caminhos, para que eu seja uma autoridade a ser consultada, para que façam melhor do que eu fiz, para que façam do seu jeito, para que façam diferente, mas que façam com apoio de alguém mais experimentado.



Mas bah! Dia de muitas leituras reflexivas... diversão pura! Fico impressionada como consigo achar isso tão fantástico... kkkk e já de olho em outras tantas leituras... e ao mesmo tempo pensando... como dividir estas descobertas com quem trabalho... com quem é prof. também [talvez por isso coloque tanta coisa lá no COMPARTILHANDO PRÁTICAS E IDEIAS] porque acho um crime a gente não ter conhecimento de tanta coisa já pensada e apontada sobre nosso fazer educativo... ai ai [suspiro] Por uma escola onde o estudo faça parte das discussões nas reuniões pedagógicas
#pelaampliação dos horizontes de ideias e perspectivas

*Figura 17: Página do diário: Ética - partilha, reflexão pessoal.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Nesse aspecto, é por isso que me coloco sempre à disposição para ajudar as colegas da escola que precisam, para compartilhar minhas experiências e

conhecimento por meio do registro escrito, de páginas na internet, em relatos quando me chamam. A partilha é um compromisso ético do nosso ofício. É por isso também que vejo com estranhamento a nova modalidade que o mercado produziu: a do comércio de atividades prontas, a de mentorias de professoras, a de cursos pagos propostos por professoras. A formação de grupos de estudo, o compartilhamento de conhecimento ganhou foro privado. Não mais há uma prática coletiva inerente ao ofício da professora. Não estou aqui criticando esse formato, mas procurando trazer para o debate a questão de que estamos tirando do coletivo e do público cada vez mais o nosso ofício. É claro que é uma maneira que as professoras encontraram para dar vazão ao seu conhecimento, e que sejam pagas por isso, afinal, com os planos de carreira destruídos e com salários cada vez mais achatados, a professora tem de encontrar outras formas de renda e o está fazendo, não na busca de vendas de catálogos de roupas, joias, produtos de beleza ou comida, mas dentro de seu próprio ofício. Outra questão a pensar é que a universidade e a escola estão sendo esvaziadas de seu lugar de formação. Que desdobramentos isso terá? Só o tempo nos dirá.

Como princípio ético, pensar a partilha também como constituinte da relação entre os alunos e com as aprendizagens.



Entrada do Projeto Brinciar. Há várias opções para escolherem. Livros de literatura em algumas mesas. Jogos em outras. Crianças fazendo temas em outras mesas. Alguns apenas reunidos conversando.

Na foto, uma menina lê para outra menina. A que lê, faz pouco tempo que o faz com autonomia. Lê para sua melhor amiga que ainda não domina a leitura. Alguém tem dúvida da importância desse momento?

*Figura 18: Página do diário: Ética - partilha, Projeto Brinciar, 2016.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*



Figura 19: Página do diário: Ética - partilha, Projeto Brincruar, 2017.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Incluir as crianças no momento do ensino e da aprendizagem, convidá-las para ajudarem seus colegas no que não sabem, num ambiente sem competitividade, mas de cooperação faz parte desse movimento ético. Ver essas crianças das imagens acima dispondo-se – de forma livre – e ajudando seus colegas é algo a ser cultivado. Meu sentimento é sempre de missão cumprida quando vejo cenas assim. A professora não é a única detentora do saber, nem é constrangedor mostrar ao outro que eu ainda não sei e preciso de ajuda.

É preciso, também, garantir um tempo na escola que permita a partilha da infância, em que as crianças possam falar entre elas sobre o que acham importante, sobre o que querem trazer para o âmbito público. Momentos em que possam contar novidades – fico sempre pensando que fim trágico tem a ‘rodinha’ –, momento de partilha na educação infantil que some no ensino fundamental. Se, como adultos, temos a necessidade de compartilhar nossas vidas com colegas, amigos, por que não criamos um espaço desses para as crianças e os jovens? No vai e vem de professores que entram e saem da sala de aula preocupados com os conteúdos que devem trabalhar, onde fica o tempo do encontro aberto à vida? O que temos visto são crianças que não são ouvidas nem pela família em casa nem pelos professores, restando a elas a conversa em meio à aula.

Por ter construído espaços de conversa livre das crianças entre elas e delas comigo é que consigo ser ouvida e propor momentos em que a atenção está na proposta de trabalho que levo.



E as crianças vão chegando, pegando sua fruta e já se agrupando em volta das novidades que os colegas trazem. Como não oportunizar esse momento de troca, de partilha, de anúncio?

Figura 20: Página do diário: Ética - partilha, Projeto Brincar, 2017.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Na cena acima (figura 20), vemos um momento em que as crianças todas se reúnem para ver algo que alguém trouxe. E é comum trazerem livros, fotografias, brinquedos, desenhos, enfim, uma infinidade de objetos que constituem seus tesouros de infância.

E há momentos, também, em que a partilha é produzida pelo encontro de gerações: as crianças trazem seus jogos e brincadeiras, aprendidos na internet com youtubers ou inventados por elas, e a professora apresenta seus jogos e brincadeiras aprendidos em sua infância ou com a tradição. Nesses momentos, ambos saem fortalecidos, aprendem novos jogos ou maneiras de jogar.



As crianças têm usado as cartinhas que ganham apenas para jogar o JOGO DO BAFO ou como dizemos por aqui "para bater cartinhas". São cartas de jogos estruturados que juntam com os de jogadores de futebol. Propus hoje, durante o tempo livre no refeitório, que a usássemos de outra forma... e assim o JOGO ROUBA MONTE foi feito.... as crianças gostaram de aprender uma nova forma de uso das cartinhas. É preciso tempo livre e olhar atento do professor para explorar o que as crianças trazem e disponibilizar novos modos de uso, de aproveitamento....

*Figura 21: Página do diário: Ética - partilha, Projeto Brinciar, 2016.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

E, por fim, há a partilha entre a professora e as crianças sobre suas vidas, em que a professora conta algo de si e as crianças também. E o fazem na certeza de que serão acolhidos em seus dizeres, de que o outro ficará feliz com a novidade porque torce por ele, porque o que é importante para a gente a gente compartilha com quem se gosta. Por exemplo, uma das coisas que aprendi a fazer foi dar tempo às crianças no início da aula, assim que entramos na sala, para que conversem entre si, mostrem o que trouxeram e também conversem comigo, me contem as novidades, façam questionamentos:

Ontem, enquanto eu tentava abrir os cadeados do armário... umas quatro crianças vieram atrás de mim... umas contando suas novidades para que eu partilhasse delas, outra me dando sugestões do que fazer em aula, enquanto um pequeno se enfiava embaixo/ por dentro do meu casaco, enquanto eu esbravejava/encenando que queria conseguir abrir meu armário..... tão singelo, singular e lindo esse momento.

Por mais professores que escutem e se inscrevam no mundo das crianças. Por mais tempo para estar com as crianças - de forma atenta e interessada por suas vidas.

Figura 22: Página do diário: Ética - partilha, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

O que colocamos no comum, o que une as crianças e a professora, são as infâncias: a professora traz a sua e propõe-se a viver a das crianças com elas. A partilha se dá nesse lugar respeitoso de trazer essas infâncias para a escola, considerando o universo lúdico, imaginativo, poético das crianças, partilhando suas vidas e suas experiências. Sempre encontrei, na literatura infantil, uma ponte para entrar nesse universo e partilhar experiências comuns:

Hoje me diverti horrores com as crianças... pela manhã, com os pequenos do 2º ano, mergulhando no corredor da escola à procura de peixes... contando a história do urso esfomeado, sendo acolhida pelas crianças com seus sorrisos, olhos curiosos, e mergulhos no oceano imaginário que criamos... e, à tarde, na turma de 4º ano, dramatizando uma história com as crianças e para as crianças, aprendendo uma brincadeira nova com elas, as vendo brincar e se organizarem no pátio... Foi um daqueles dias que não sei se ensinei ou aprendi mais... se trabalhei ou vivi mais...

Ser professor de crianças tem muito de se gostar de estar com elas, de se encantar pelo modo como enxergam o mundo e de, com cuidado, compartilhar de suas vidas, levando um pouco de conhecimento, vivência e tendo sobretudo, respeito com a infância.

Não tenho fotos, nem filmagens desses momentos em que protagonizei com elas, mas produzimos imagens/sentimentos que não esqueceremos e nos acompanharão sempre. Produzir memórias positivas/lúdicas/com literatura enriquecem as vidas das crianças e da professora. ♥

Figura 23: Página do diário: Ética - partilha, turma de 2.º e 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encanto & Encantamentos.

Estamos falando de uma ética que tem, na **escuta atenta** (d), um importante alicerce de seu fazer pedagógico. Abrir espaços para uma comunicação, para um diálogo horizontal e aberto com as crianças é ponto fundamental.

Depois que eu disse que teríamos uma semana de avaliação novamente, Anna levanta séria de seu lugar e vem caminhando até mim e me pergunta.
 - A gente vai fazer aquilo de falar dos profes de novo?
 - Sim – respondi.
 - Ah tá.
 E volta ao seu lugar.

22 de setembro de 2018
 Turma de 3º ano

Fonte: Facebook/Pensamentos Náufragos

Fiquei pensando sobre isso... essa aluna, em particular, tem o hábito de conversar comigo sobre todas as coisas que acontecem entre ela e as colegas e ela e sua família (a ajudei, no início do ano, em pensar algumas questões que estava passando - o fato de poder chamar a madrasta de mãe também, sem deixar de gostar da mãe biológica).

A meu ver, seria natural ela me falar de outros professores também. Mas, preferiu o canal 'oficial' para fazer isso.

Quero ver se retomo com ela...

De qualquer forma, é interessante ver como ela internalizou que temos um lugar coletivo de discussão das aulas e do que acontece na escola.

Figura 24: Página do diário: Ética – escuta atenta, turma de 3.º ano, 2018.
 Fonte: *Diário de Encantos & Encantamentos*.

Criar canais oficiais de comunicação e ser capaz de ouvir – verdadeiramente – as crianças em suas críticas, reclamações, elogios, sugestões é um movimento necessário. Por que ainda não temos a eleição de representantes das turmas de crianças pequenas para participar de conversas com a direção a fim de tratar de questões da escola? Por que ainda não somos capazes de enxergá-las como sujeitos que têm direito à voz e à vez na escola? Por que ainda nos melindramos ou rechaçamos as reclamações das crianças? Por que ainda é com atitudes autoritárias que fazemos valer sempre a nossa voz? Por que não amadurecemos? Ao ler o registro a seguir, ainda fico muito incomodada:

Assim que explico que eles podem escrever e dizer o que pensam sobre as aulas, que irei levar para o conselho de classe para a gente conversar e melhorar... a outra Eduarda diz::

- Mas daquela outra vez, a gente reclamou que só tinha atividade no livro e a professora no outro dia veio nos cobrar isso.

Bah.. temos muito a crescer...

Daí resolvi não mostrar para os outros professores a avaliação que fizeram... para não perder o pacto de confiança deles e pensar o que levaria para o conselho...e como falaria.

Triste isso...

Figura 25: Página do diário: Ética - escuta atenta, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*.

Escutar verdadeiramente as crianças implica fazermos um levantamento minucioso de nossos atos quando estamos com elas. Implica pensar em como nos colocamos diante delas – nos gestos e na postura –, em como falamos, no que falamos, quando as silenciemos e como o fazemos. Muitas vezes estamos repetindo atitudes repressivas, embora nosso discurso pedagógico pregue o contrário. Tenhamos atenção! Observemos como as crianças fazem para serem ouvidas:

Estou no gira-gira com as crianças na pracinha e Laura (aluna bem magrinha e pequena) fala gritando várias vezes, mesmo eu estando quase ao seu lado.

Pergunto:

- Laura, por que tu tá gritando?
- Porque se eu não gritar, ninguém me escuta!

Figura 26: Página do diário: Ética - escuta atenta, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*.

Outro elemento dessa ética gadameriana é o da **solidariedade** (e). E Gadamer a coloca no campo da amizade. Num ambiente de amizade, é bem mais fácil expor seus defeitos e não saberes, e é bem mais fácil pedir ajuda. Gadamer diz que:

[...] a mim parece que um dos maiores legados do pensamento grego ao nosso pensamento é aquele de a ética grega ter deixado amplo espaço, nesse fundamento da vida verdadeiramente vivida, a um fenômeno que, nos novos tempos, pouco aparece enquanto tema de reflexão filosófica. Refiro-me ao tema da amizade, da *philia*. Esta é uma palavra que, para nós, ganhou um tom conceitual tão estreito, que precisamos alargá-la para saber o que se quer, de fato, dizer com isto. Talvez baste lembrar a famosa palavra pitagórica: entre amigos tudo é comum. Amizade é, na reflexão filosófica, um título para solidariedade! Solidariedade é, porém, uma forma da experiência do mundo e da realidade social que não se pode fazer, que não se pode planejar através de uma dominação objetificadora, nem realizar através de instituições artificiais. (GADAMER, 2000b, p. 57)

O sentimento de solidariedade, de amizade em sala de aula, é tão importante porque “só um amigo pode aconselhar o outro ou, dito de outra maneira, somente um conselho com intenção de amizade pode ter sentido para o aconselhado” (GADAMER, 2013, p. 425). Colocar-se a compreender algo – mais do que a coisa em si – implica na relação que tenho com quem me adverte algo, com quem me coloco a dialogar, relação essa que pode ser a de silenciar, a de respeitar, a de retrucar ou refletir. Se compreender é estabelecer acordos comuns, então compreender implica necessariamente uma relação solidária. E a falta desse cultivo da solidariedade, dessa empatia para com o outro, está inviabilizando o diálogo, está fazendo com que, aos poucos, estejamos degradando as relações humanas.

Ainda dentro desse pensamento ético, destacamos a importância da **presença** (f). Presença aqui é entendida como o sentimento de se estar inteiro ao se fazer qualquer coisa na escola. É proporcionar momentos em que as crianças possam ter consciência de si, que possam pensar sobre quem são, o que querem, como pensam. Em currículos tão fechados e que ocupam as crianças com tarefas repetitivas e técnicas, parar para pensar sobre si é um ato de resistência. Como conhecer seus pontos fracos e fortes se nunca oferecemos momentos em que as crianças possam parar e pensar?



Proporcionar tempo de ócio para as crianças tem sido algo que ando fazendo. Aprenderem a lidar e gerir seus tempos livres no pátio e ter tempo para parar, para contemplar tem sido algo que tenho proposto com sistematicidade... Nicole, na foto, deitou-se no chão, olhou o céu, dizendo que ia chover....

Figura 27: Página do diário: Ética – presença, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*

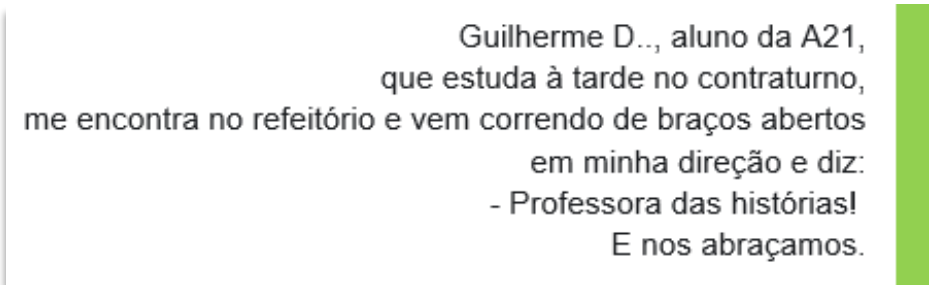
Essa busca por se estar inteira na sala de aula passa também por demonstrar o nosso interesse pelo que as crianças pensam e fazem e em convocá-las a estarem presentes na sala de aula. Para isso, o espaço escolar deve estar aberto ao que as crianças trazem para a escola – sejam suas notícias, sentimentos, objetos – e deve também chamar a atenção delas para o que estão sentindo no momento.

Tenho o costume de, ao entrar com as crianças na sala, ficar na porta e abraçá-las, puxá-las pela roupa afetuosamente, falar uma palavra de apoio... fazer algo para tocá-las ou 'enxergá-las', já que quando sentam-se em seus lugares, muitas vezes, passamos a vê-los como um coletivo 'a turma'... essa é uma maneira de dizer: Hei, estou aqui e me importo com você! Agora, no fim do ano, já os vejo fazendo o mesmo comigo... quando sou eu que entro na sala e eles já estão lá..., eles chegam perto de mim e me contam o que de novo aconteceu em suas vidas... e esse jeito aí... é fofo demais!!!

Figura 28: Página do diário: Ética - presença, turma de 3º ano, 2018.
Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*

Muitas crianças não se deixam ser tocadas, não entendem o contato como afeto, muitas estando acostumadas ao tapa, à agressão. É preciso muito tempo, insistência e paciência para que se sintam amadas. Também não estão acostumadas

a entrar e poder circular pela sala, a sentar com quem quiserem, a conversar com colegas, a compartilhar suas experiências, a poder ter um tempo delas – em que se manifestem como crianças/como sujeitos –, a não adentrar em silêncio, sentar e abrir seus cadernos para iniciar as tarefas do dia. Como bem dizia uma aluna minha, eu que inicio o movimento de conversa ao invés de exigir o silêncio de quem conversa. Aprendi isso na minha primeira turma de estágio, uma quarta série com alunos multirrepetentes, alunos que não paravam para me escutar. Aprendi a escutá-los primeiro, a compartilhar o que tinha acontecido de importante em casa, o que tínhamos visto na novela e no jornal. Depois disso, aí sim, propunha as atividades do dia e pensava em outras que contemplassem o que havíamos conversado. Pensar numa ética da presença é estar ali para as crianças – de corpo inteiro – e também acolhê-las como sujeitos, e não como meros seres que precisam consumir nossos conteúdos e saberes.



Guilherme D., aluno da A21,
que estuda à tarde no contraturno,
me encontra no refeitório e vem correndo de braços abertos
em minha direção e diz:
- Professora das histórias!
E nos abraçamos.

*Figura 29: Página do diário: Ética - presença, turma de substituição, 2.º ano, 2018.
Fonte: Diários Encantos & Encantamentos.*

Parece que estamos nos afastando tanto dessa relação afetuosa com as crianças. São tantas coisas para darmos conta, tantas turmas com alunos difíceis, tanto controle externo que vamos também nos brutalizando em nossas relações. As crianças e famílias das classes de periferia estão cada vez menos disponíveis a gestos e palavras de afeto. A vida tem sido tão dura que, às vezes, nosso trabalho inicia por aí – por humanizar. E como fazer isso, ou como se dar conta disso, se as relações dentro da escola e com a sociedade estão tão severas e secas com os professores?

Além disso, ser professora de crianças e não se inscrever no universo lúdico delas é perder uma possibilidade de acesso importante aos seus pensamentos e formas de estar nesse mundo. Brincar com as crianças é ser presença em seu mundo, é permitir que elas sejam quem são.

No pátio, no momento do recreio estendido:

- Profi., brinca com a gente de esconde-esconde? É que só tem eu e a Mayara, daí é ruim.
- Tu ainda brinca com as crianças? Minha mãe não brinca comigo. Nenhum adulto brinca comigo. – Evelyn, aluna nova.

Figura 30: Página do diário: Ética - presença, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Evelyn verbaliza aqui um dos grandes problemas que as crianças vivem: o de não poderem compartilhar suas infâncias com os adultos, o de não os terem presentes em suas vidas. Depois, quando essas crianças chegam à adolescência, esses mesmos adultos estranham que seus filhos e alunos se fechem em si e excluam de suas vidas os adultos. Interessar-se pelo que dizem, fazem e pensam as crianças é muito importante. Dispor-se a brincar, a ouvir e a ajudar são atitudes que devemos integrar em nosso dia a dia com os alunos.

Outro elemento ético importante é o da **liberdade** (g). Pensar em como contribuimos para que as crianças sejam autônomas, críticas, exercendo a liberdade de falar e ser o que quiserem exige ações concretas. Nem sempre é fácil, a gente tem de ir escutando as crianças, fazendo-as pensar, ao mesmo tempo em que nós mesmos vamos amadurecendo nossas formas de agir.

No mesmo dia pela tarde, na turma em que sou professora referência, o professor coordenador de turma, entra e traz autorizações para quem quiser participar do projeto de ballet na escola. Um menino quer saber o que é aquele papel (pois temos muitos projetos na escola) ao que os outros (que fazem futebol) começam, imediatamente a rir e debochar dele). Aí, eu interfiro e questiono que problema teria se ele quisesse fazer ballet/jazz? Eles seguem rindo. Argumento que até pra eles que fazem futebol, seria um ganho, pois teriam muito mais equilíbrio e no mais... se alguém quisesse, poderia fazer... ainda disse que mais tarde, em alguma festa, esse menino dançaria muito melhor... e eles ficariam na parede sem saber o que fazer.... ficaram pensando... Uma das meninas que faz ballet disse que a professora contou que o filho dela fazia ballet e hoje é jogador de futebol e o ballet ajudou muito....

Interessante foi ver que o professor que entrou não se manifestou, nem a favor e nem contra....

E nesses momentos, mais uma vez, percebo o quanto tenho posicionamento e o quanto contribuo para que as crianças possam ter conhecimento de outras possibilidades ou de aprenderem a não debocharem ou censurarem os outros....

Aí fico a pensar... uma de nossas professoras é contra a homossexualidade devido a sua religião. Como ela agiria numa situação dessas?

Figura 31: Página do diário: Ética - liberdade, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Abrir espaços livres a fim de que as crianças possam ser livres para gerirem seu tempo e suas brincadeiras; ajudá-las a desenvolverem habilidades e vencerem medos (como o de subir em árvores); apoiá-las em suas ideias e incentivá-las a descobrirem o que gostam de fazer e ser são estratégias que podem ser pensadas.



Proporcionar momentos assim para as crianças não tem preço!
"O prof., hoje a gente vai brincar um pouco na árvore?"

*Figura 32: Página do diário: Ética - liberdade, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Sermos menos propositoras e mais expectadoras em alguns momentos é de vital importância. Deixar que as crianças inventem suas brincadeiras e sugiram atividades e conteúdos a serem aprendidos, por que não?



Da série: O QUE OS ALUNOS FAZEM QUANDO NÃO ESTAMOS GOVERNANDO SEU TEMPO: meus pequenos pegaram todos os pneus disponíveis e criaram uma trilha para que transpusessem de diferentes maneiras - tínhamos brincando com os pneus uns meses antes em outra situação [mostram que precisam de tempo e espaço para experimentarem e sedimentarem suas aprendizagens]

Figura 33: Ética - liberdade, turma de 1.º ano, 2013. Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Por fim, falar da **ação política** (h) como compromisso ético com a educação. Ser professora exige posicionamento político. Se, em nosso ofício, defendemos que todos os cidadãos têm que lutar por seus direitos, que todos merecem uma vida e trabalho dignos, por que, quando chega nossa vez, não lutamos? Participar do movimento sindical, organizar grupos na escola de discussão sobre a falta de condições de trabalho e sobre as imposições por parte do governo são atitudes que nos fortalecem como classe trabalhadora que somos. Sabemos que a origem da nossa profissão está intimamente ligada com o papel da mulher na sociedade. Por isso, discutir questões de trabalho é também repensar nosso papel. Além disso, não há como trabalhar nas regiões periféricas da cidade, atender alunos que vivem de forma precária, cercados pela violência social, sem acesso a tratamentos de saúde e sem condições dignas de vida e nada fazer. Junto com nossas ações solidárias precisamos lutar por melhores condições de vida para todos.



Redenção – PoA – domingo. Ato em defesa da educação.

Pirulitos feitos por mim. Criatividade pedagógica a serviço da causa trabalhista. Se como professora eu não luto por meus direitos, como posso dizer que meu aluno tem de lutar pelos deles? Não posso me alienar de me inteirar e participar da luta sindical em defesa da minha profissão. Ser professor também é discutir com os alunos sobre a conjuntura atual, sobre os ataques que sofre e por sair às ruas em defesa do que acredita – seja por lutas das minorias ou de sua carreira profissional.

Figura 34: Página do diário *Ética*, ação política, 2018.
Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*.

Em tempos de desvalorização profissional, destruição dos planos de carreira, pagamento parcelado de salário, ausência de reposição da inflação e aumento salarial, falta de concursos públicos, instabilidade de contratos temporários, inexistência de formação continuada, sobrecarga de trabalho burocrático, controle com ponto eletrônico, ausência de reuniões pedagógicas na escola, é extremamente necessária a mobilização política das professoras.

Como síntese desse princípio, vimos os gestos, as falas e os pensamentos da professora e das crianças – capturados na documentação pedagógica – e pudemos ver uma docência movida pela ética do respeito, da autoridade, da partilha, da responsabilidade, da liberdade, da presença, da ação política e, sobretudo, da escuta atenta e abertura ao outro. Tal disposição ética aproxima essa docência da hermenêutica filosófica ao abrir-se para a compreensão do sentido educativo da ação da professora e dos alunos sem alienar-se de uma abertura e postura comprometidas com o outro. Ao colocar em relevo todos esses traços, podemos ver uma docência comprometida com as crianças e com a educação de uma forma justa e humanizadora.

PRINCÍPIO 2: A BUSCA DA COMPREENSÃO POR MEIO DA PERGUNTA

O perguntar(se) para abrir o horizonte investigativo, para abrir o diálogo, para compreender.

A pergunta abre o horizonte do outro,
conduz o participante do diálogo a
ultrapassar suas próprias reservas.
(HERMANN, 2002, p. 59)

Quem quiser pensar deve perguntar.
(GADAMER, VMI, p. 487)

Ana, 9 anos, no meio de uma atividade, me chama e diz com orgulho:
- Sabia profe que eu assisto uma série para pessoas com mais de 18 anos?

Eu olho para ela e digo:
- Você se orgulha disso..., mas, se é para maiores de 18 anos, deve ser
por algum motivo, né?
Ela para, me olha e fica pensativa...
(Turma de 3.º ano, 2020)

PRINCÍPIO 2: A BUSCA DA COMPREENSÃO POR MEIO DA PERGUNTA

Uma pedagogia que se propõe ser hermenêutica há de ter, na pergunta, um elemento de sua constituição. Se é por meio do diálogo que a experiência se faz conhecimento, é com a pergunta que esse diálogo se desenvolve e especifica o objeto discutido.

Na dimensão da professora (e tenho procurado sempre apontar a produtividade de uma pedagogia hermenêutica tanto para a professora quanto para os alunos), são as perguntas que fazem com que ela avance em suas hipóteses – quer seja sobre as aprendizagens dos alunos, sobre o seu trabalho, sobre uma temática estudada.

[...] O decisivo, aquilo que na ciência constitui a natureza do investigador é isto: ver as perguntas. Ver perguntas significa, porém, poder romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. Todo enunciado tem seu horizonte de sentido no fato de ter surgido de uma situação de pergunta. (GADAMER, VMII, p. 67)

Uma professora que se propõe a investigar sua própria prática pedagógica – suas ações e as aprendizagens das crianças – vai construindo sua prática de maneira artesanal, constituindo sua artesanaria pedagógica. Ao olhar a documentação pedagógica elaborada, vai se perguntando pelo sentido do que é feito, pelo sentido do educativo e, ao perguntar, vai atribuindo valor e elaborando conhecimentos sobre o realizado.

O que já sabem os alunos? O que precisam saber? Como sabem? Como são mobilizados para aprender? Como se constituem como alunos? Como ocupam os espaços escolares? O que os impede de avançar? O que têm a dizer sobre tudo isso? O que está acontecendo? Essas são perguntas que vão desencadeando o processo de busca pela compreensão.

No início não é fácil encontrar perguntas que abram novos horizontes de compreensão. Perguntar é uma arte e, como tal, implica conhecimento e prática.

Ainda mais quando fomos formados com uma educação que não nos permitia a pergunta. Fazer perguntas aos dados que obtemos, às situações que vivemos, aos desafios que encontramos exige também disposição de enfrentar questões a que não estamos habituados, de ter de mudar nossa concepção sobre algo, de implicar-se em mais estudo, de pesquisar e de ter a perspectiva de que as perguntas vão sendo redesenhadas, colocadas em outras perspectivas na medida em que outros horizontes vão nos sendo apresentados.

As crianças pequenas apreendem o mundo pelas perguntas. E são muito boas em fazê-las. Quem trabalha com essa faixa etária ou tem filhos pequenos sabe muito bem o quanto elas nos surpreendem com perguntas incríveis. Depois, vão diminuindo suas perguntas e, com isso, sua curiosidade pelo mundo que vai lhes sendo apresentado. A escola, rapidamente, tende a ensiná-las que lá não é o lugar das perguntas, mas das respostas dadas pela professora. As que seguem perguntando vão sendo intimidadas ou expostas a situações constrangedoras. Isso se dá porque a escola tem sido pensada como um lugar que precisa otimizar o tempo, precisa fazer com que todos os alunos cheguem às conclusões apontadas pelos textos a serem trabalhados. Não é por mau. É que faz parte do ritual implementado. Não há espaço para o questionamento livre, pois, afinal, onde iriam parar assim? Há que se “vencer os conteúdos”, há que conduzir todos, feito um pastor com suas ovelhas.

Assim, como podemos, como adultos, ter o hábito de seguir fazendo perguntas de forma consciente para avançarmos em nosso conhecimento? Ainda mais se já temos as habilidades e os conteúdos dispostos em uma planilha e um material pronto que trabalha todos eles. Onde fica nosso pensamento? Que perguntas ensaiamos?

A ideia de um professor reflexivo tentou romper com essa dinâmica. Mas entendo que é na hermenêutica filosófica que se encontra um lugar de excelência. São as perguntas que abrem o espaço para a compreensão. São elas que delimitam nosso horizonte de busca. E, sim, elas podem nos levar a muitas outras perguntas, ou, ainda, nossos dados podem nos mostrar que nossas perguntas não foram as mais adequadas, pertinentes ou instigantes.

É com a pergunta que podemos olhar – de forma crítica – o que nos chega. Ao olhar um escrito de um aluno: o que ele quis dizer aqui? O que falta para entender tal coisa? Como ele está pensando esse processo? Por que ele fez isso? O que preciso fazer para que ele avance? Por que ele está agindo assim? O que posso oferecer para que ele...? Aprender a questionar, a fazer perguntas, nos ajuda também a pensar se

o que nos é demandado como professores é necessário ou adequado. Fazer porque nos mandam, porque é assim, sem questionar, sem exercer uma crítica, sem pensar a respeito pode significar nos isentarmos do nosso compromisso ético com a educação.

Se assumirmos que uma pedagogia hermenêutica é pautada pelo diálogo, esse diálogo precisa estar aberto às perguntas, e essas nem sempre fazem parte do que pensamos ao planejarmos nossa aula. Quantas vezes me vi perplexa com perguntas feitas pelos alunos, perguntas essas que não sabia responder porque nunca tinha me feito tais perguntas. E sempre me remeto aos meus anos escolares: “me ensinaram assim e pronto”. Um exemplo marcante foi no magistério, quando a professora de didática da matemática estava trabalhando com multiplicação por dois algarismos no multiplicador e, ao explicar o porquê deixamos uma casa vazia, todas nós nos pusemos em euforia, gritando e rindo. Ela interpretou tal fato como um ato de indisciplina, quando, na verdade, estávamos tomadas de emoção por termos, pela primeira vez, compreendido o motivo (eu ainda conservava a imagem da terceira série em que aprendi que ali tinha um lobo que comia o número que ali se colocasse?!). Assim, foram muitas as vezes que, diante de meus alunos, eu suspendi a fala e o pensamento, tentando, a partir da pergunta feita, entrar em reflexão e vislumbrar algumas respostas. Nessas ocasiões, procurava achar algum elemento que corroborasse com a resposta, ouvia outras crianças que opinavam ou acrescentavam perguntas que ajudavam a responder ou, então, acessava o Google (atualmente), ou combinava de pesquisar e trazer a resposta.

Fazer perguntas para as crianças as ajuda a se organizar para colocar em jogo seus conhecimentos prévios e o que está sendo discutido. O que você já sabe sobre isso? O que você não sabe disso? Você já reparou que...? Me diz como você fez isso? Tudo isso em uma forma de diálogo pedagógico que leve o aluno a acionar seus conhecimentos e vá considerando o que está sendo apresentado, cuidando sempre para não tornar o diálogo limitante a ponto de ser feito só na perspectiva pergunta-resposta da professora.

A essência da pergunta é abrir e manter abertas possibilidades. Face ao que nos diz outra pessoa ou um texto, quando um preconceito se torna questionável, não quer dizer consequentemente que ele seja simplesmente deixado de lado e que o outro ou o diferente venha a substituí-lo imediatamente em sua validade. Essa é, antes, a ingenuidade do objetivismo histórico, a saber, a admissão de que nós podemos fazer caso omissos de nós mesmos. Na verdade, o preconceito próprio só entra realmente em jogo na

medida em que já está metido nele. É só na medida em que ele próprio entra em jogo que pode apreender a pretensão de verdade do outro, possibilitando que também ele entre em jogo. (GADAMER, VMI, p. 396)

Criar um ambiente aberto ao diálogo e às perguntas em sala de aula implica escutar atentamente o que dizem os alunos, fazendo perguntas que os façam pensar sobre o que estão dizendo, redesenhando as respostas que dariam e replanejando a aula quando as perguntas extrapolam o horizonte colocado em jogo. Nesse contexto, é preciso acostumar-se a não ter o controle total da aula, a viver a incerteza do momento que é o encontro da professora com os alunos e o conhecimento. Não perdemos a autoridade por não sabermos alguma resposta, mas sim em decorrência do como agimos perante esse desconhecimento. Mostrar como nos colocamos quando não sabemos algo também é um importante momento de ajudar os alunos a verem o que fazemos quando não sabemos e que as perguntas têm sempre seu lugar porque desvelam coisas que desconhecemos.

No momento em que nos propomos a pensar em uma pedagogia que explicita, que torne consciente, o caminho que traçamos em busca do conhecimento – como o fazemos de forma inconsciente (é sobre isso que trata a hermenêutica filosófica, ela não vem trazer um ensinamento novo, mas revelar o que fazemos sempre) –, a lógica em ensinar já não pode ser a mesma da escola tradicional, na qual o professor apresenta os conteúdos e os alunos passivamente copiam, exercitam e aprendem. Se a principal das condições hermenêuticas para que a compreensão seja acionada é a de se deparar com algo que nos chama atenção, quando algo estranho é colocado em tensão com o familiar, momento em que acionamos nossos preconceitos e a tradição que fala em nós, precisamos propor atividades que se coloquem como disparadoras dessa condição.

Isso pode ser feito com perguntas, em forma de desafio, de jogo ou de uma experiência que provoque os alunos a pensarem e se confrontarem com o desconhecido. As perguntas são capazes de nos revelar diferentes horizontes de conhecimento. Uma história lida pelas crianças pode ser compreendida a partir das imagens e do texto em uma narrativa dada. Mas com a mediação de um leitor experiente, que faça perguntas que ampliem seu olhar, sua leitura, as crianças podem ampliar e complexificar o que compreendem. Assim, podemos fazer questionamentos simples com perguntas e respostas obtidas de forma clara no texto (Quem são as personagens do texto? Onde se passa a história?) ou podemos investir em questões

que façam com que os alunos tenham que pensar e significar o que leram de outras formas (Que ideias tenho a partir do que o texto fala? Que dificuldades percebo que tenho na forma de entender esse assunto? O que significa essa imagem junto a esse texto? O que me faz pensar de tal forma? Por que o autor escolheu essa palavra nesse ponto do texto? Onde encontro, no texto, argumentos que ajudem a sustentar meu pensamento sobre determinado fato?).

Uma boa pergunta faz com que percebamos a limitação de nossa resposta, dos nossos conhecimentos. Ela nos coloca à prova, de modo que já não podemos seguir com o mesmo argumento, temos que nos mover para outro horizonte. E isso não é tão simples. Abandonar uma certeza implica mais que trocá-la por outra. Quantas vezes o que está em jogo não é uma regra gramatical ou uma concepção de mundo, mas a fala da sua família, a concepção de mundo em que você foi criado? Abrir-se para um novo conhecimento, muitas vezes, é ter de negar ou começar a colocar em suspeição quem você é até então. Quando as crianças estão em fase inicial de alfabetização, quantas vezes elas se desesperam ao terem atingido a hipótese de escrita silábica (uma letra para cada sílaba) e verem que os outros não leem o que ela escreve. Ou quando chegam à escrita alfabética (sem conhecimento ortográfico) e veem que todo o esforço que fizeram não foi suficiente e que há uma imensidão de coisas ainda por aprender.

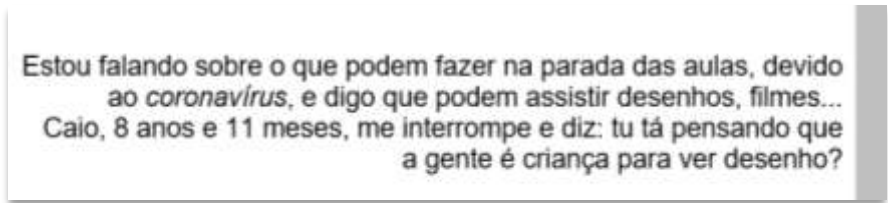
Gadamer não instaura a primazia da pergunta sobre a resposta como forma de vencer, desestabilizar ou convencer o outro. Ele a apresenta como a possibilidade de se compreender. Perguntar é uma arte, uma forma de chegarmos a novos horizontes de compreensão. E a pergunta não deve ser feita de forma automática e já com as respostas ensaiadas. É a arte de pensar. Através das perguntas vamos nos apropriando do que o outro está pensando, delimitando e dando direção de sentido ao que é dito. Perguntar significa sempre “colocar algo em suspenso e aberto. Opondo-se à rigidez das opiniões, o perguntar coloca em suspenso o assunto com suas possibilidades” (GADAMER, VMI, p.479).

É preciso compreender a pergunta, nas suas reais intenções, para dar uma resposta. Se temos que dar resposta a uma pergunta que não conseguimos entender corretamente, isto é, se não sabemos o que o outro quer saber, temos obviamente que procurar entender melhor o sentido da pergunta. Só quando compreendemos o sentido motivador da pergunta é que podemos começar a buscar uma resposta. A reflexão sobre os pressupostos que se escondem em nossas perguntas nada tem de

artificial. Ao contrário, é muito artificial acreditar que os enunciados caem do céu e que eles podem ser submetidos ao trabalho analítico sem levar em consideração por que são ditos e de que maneira são respostas a alguma coisa. Essa é a primeira exigência básica, de alcance infinito, que se propõe a todo esforço hermenêutico (GADAMER, 1983).

Em sala de aula, é comum não compreendermos as perguntas das crianças ou suas opiniões – “compreender uma opinião significa compreendê-la como resposta a uma pergunta” (GADAMER, VMI, p. 489). É preciso indagá-los para situarem melhor suas perguntas ou seus argumentos, ou então corremos o risco de responder coisas que não estão relacionadas ao que foi perguntado. Algumas vezes, suas falas parecem não ter relação alguma com o que estamos conversando, mas, depois de um refinamento feito com algumas perguntas, conseguimos estabelecer relações. Tudo isso demanda tempo e confiança para que as crianças sigam pensando e recolocando suas questões, para que se sintam à vontade em falar o que pensam e em ser confrontados. Para Gadamer, “na conversação entramos constantemente no mundo das ideias do outro, nós confiamos ao outro e ele se confia a nós. Assim, alteramos mutuamente o jogo até que tenha início o verdadeiro diálogo, o jogo de dar e receber” (GADAMER, VMII, p.157).

Isso nos faz pensar: em que situações oportunizamos esse dar e receber? Isso implica que todos os alunos também devem estar imbuídos nesse espírito de jogo – para não rir, recriar ou reagir de forma negativa às indagações do colega. Novamente estamos diante de uma organização de espaços, de tempos e de propostas com base em uma ética hermenêutica: na responsabilidade e no respeito pelo outro.



Estou falando sobre o que podem fazer na parada das aulas, devido ao coronavírus, e digo que podem assistir desenhos, filmes...
Caio, 8 anos e 11 meses, me interrompe e diz: tu tá pensando que a gente é criança para ver desenho?

Figura 35: Página do diário: Pergunta, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Quando Caio me faz uma pergunta como essa, está implícito uma concepção de criança e um desejo de ser outra coisa. Ele está me censurando por achar que eles ainda são crianças – seres infantis, com caráter negativo ou pejorativo. Assim, o que

faço eu ao receber esse questionamento? Caio é sim uma criança, não uma de 3 anos, mas ainda uma criança. A pergunta que ele me fez torna-se um mobilizador para eu pensar naquele grupo de alunos que eu tinha e em como estavam vivendo suas infâncias. Eu preciso fazer novas perguntas para entender o ponto de vista dele e dos demais diante do que é ser criança e do que eles são. Mas para isso preciso que sigam me indagando, dizendo o que não compreendem do que eu falo ou do que pensam diferente. Só assim conseguirei estabelecer uma relação de diálogo efetiva.

Escutar as crianças, verdadeiramente, nos faz questionar nossos próprios preconceitos, nossas certezas. Propor-se a dialogar com as infâncias reais que adentram nossa sala de aula traz muitas implicações. Certamente, nos questionarmos sobre o que falam e o que pensamos – antes de exercermos mero julgamento ou censura – é um exercício a ser cultivado como, por exemplo, ocorre na cena a seguir.

Na pracinha, as crianças do segundo ano estavam no gira-gira cantando músicas de funk que falavam de ato sexual... com palavrões. Cantavam felizes ... em alto e bom som... esse é o repertório que as crianças têm... fiquei pensando... e a gente levando música infantil para trabalhar com elas...

O que me traz as seguintes indagações e pensamentos:

Oferecer outros repertórios musicais para as crianças...

Conversar com os pais sobre o que ouvem as crianças...

O que pensam crianças com esses repertórios das músicas infantis que levamos?

O que nós pensamos sobre crianças cantando funk?

*Figura 36: Página do diário: Pergunta, turma de 2.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Uma docência pautada pela pergunta faz com que a professora se indague também pelo seu fazer em sala de aula, sobre o que vê e vive com seus alunos. No exemplo a seguir, a constatação da dificuldade dos alunos em compreender a construção numérica do 10 fez com que eu pensasse em um jogo que as ajudasse a operar de forma mais automática dentro do universo de contagem do 10. Pensado o jogo, veio outra questão: como ensinar a todos como jogar? A resposta veio com a ideia de jogar em pequenos grupos e ir deixando o gerenciamento do jogo com as crianças. Entretanto, não desconheço o fato de que o jogo seria mais eficiente se eu estivesse nos grupos para poder fazer as intervenções necessárias a fim de que

pensassem sobre suas dificuldades e avançassem em seu conhecimento. Eis aí a grande importância da professora: se fazer perguntas na medida em que vai trabalhando com os alunos, pensando em alternativas e em fazer perguntas a eles enquanto se colocam a pensar.



Pensando diferentes formas de somar 10

Sobre o ofício de ser professora: ou da artesanaria intelectual do professor/a - vendo, durante uma atividade e jogo que as crianças estavam com dificuldade de pensar diferentes formas de formar 10, de somar 10 - resolvi interromper e

mudar meu planejamento da semana e confeccionar um jogo - O SOME 10 - para que as crianças vivenciassem mais essa situação. Depois de passar uma noite envolvida com o novo planejamento e produção do material, levei - na aula seguinte - o jogo.

Daí o novo desafio: como jogar com todos os alunos ??? Difícil a tarefa de ser uma professora solitária com seus alunos ... e alunos tão diversos - alguns de inclusão - e tentar fazer atividades significativas. Mas então, lembro de P. Meirieu que nos fala da solidão povoada da sala de aula - então me pego com elas - as crianças! E como já temos uma jornada de trabalho juntos (foi minha turma no ano anterior) vou chamando de 4 em 4, conforme vão terminando uma atividade que também envolvia formação do 10 - e vou explicando e deixando o jogo com eles... e indo para um novo grupo e assim por diante... exaustivo... mas bonito de vê-los, depois, jogando de forma autônoma, tentando dar conta dos desafios.

Faltou estar mais junto, presente... para problematizar as jogadas... para dar suporte aos alunos de inclusão (deixei por conta dos colegas). Como faz falta mais gente na sala de aula... como faz falta espaço qualificado (e não atulhado de classes, sala quente... com sol no rosto...). Como faz falta minha calma e serenidade... nesses dias têm sido mais difícil lidar com o caos e a sobrecarga do trabalho.

E esse é só um fragmento de mais um dia de trabalho... trabalho pensado... trabalho intelectual de uma professora... pura artesanaria... trabalho que exige estudo, qualificação, tempo, material, pensamento, reinvenção! Um salve a todas as professoras e professores que insistem em ensinar apesar de tudo ...

Figura 37: Página do diário: Pergunta, turma de 4.º ano, 2019.

Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

É da busca pelo sentido do que é feito com as crianças que se orientam as perguntas. Numa docência pautada pela experiência, pelo inusitado que pode ocorrer – embora tenhamos objetivos e ideia de como será a proposta pela abertura dada e respeito aos alunos –, sempre há a possibilidade do novo. Assim, fazer perguntas para compreender o que aconteceu, o que fizemos e como as crianças se apropriaram do que foi proposto é fundamental para transformar tudo isso em conhecimento.

Hoje, enquanto lia mais um capítulo da história do Mágico de Oz, suspendi o olhar por um instante, dando uma mirada na turma – a turma que tenho tido muita dificuldade de manejo esse ano, tem sido quase impossível trabalhar com eles sem que briguem e discutam entre si ou desatem a falar sem parar... – estão quietos. Olhos e ouvidos atentos na minha leitura. Impressionante...

Que poder é esse que a leitura/texto/livro tem?

*Figura 38: Página do diário: Pergunta, turma de 3.º ano, 2019.
Fonte: Encantos & Encantamentos.*

A turma em questão da cena acima apresentava muitos problemas de disciplina e, por eu ser apenas uma professora substituta, entrando em sala uma vez na semana, era muito difícil para eu fazer qualquer atividade com eles sem que tivesse que apartar brigas e lembrá-los das combinações a todo o momento. Mas acabei descobrindo, no momento da leitura compartilhada, uma estratégia extremamente agregadora. Foram muitas as tentativas e propostas. Sem dúvida, a leitura que foi feita ao longo do ano foi a coisa mais produtiva e saudável que fizemos juntos. Após a leitura, conseguia conversar com eles sobre a história, fazíamos desenhos para produzir livros com o registro da experiência e algumas atividades a partir do lido. Olhar para o que (não) dá certo e se perguntar pelo porquê ajuda a encontrar caminhos a serem percorridos e a se colocar para além do campo do desespero por ter uma turma tão difícil.

Do mesmo modo que fazemos perguntas para as crianças a fim de saber seus entendimentos, seus interesses e para que nos mostrem como pensam ou fazem algo, também nos perguntamos sobre o que fazemos e como fazemos com as crianças depois de uma experiência proposta. Isso pode ser feito por meio da leitura do registro das crianças ou de nossas anotações em nossos diários ou em algum material reflexivo. Voltar ao vivido – através dos registros escritos e fotográficos – nos ajuda a analisar e a pensar sobre o que aconteceu e como podemos seguir adiante.

As perguntas acabam por mobilizar nosso pensar e apontar caminhos. Em 2020, recebi alunos haitianos. Um deles não sabia qualquer palavra em português. Eu poderia ter ficado no nível do desespero ou tê-lo ignorado. Mas fui em busca de alternativas. Perguntei na escola pelas professoras que haviam recebido alunos assim nos anos anteriores. E qual não foi minha surpresa ao descobrir que não tinham feito nada em especial. “Eles aprendem”, me disseram. Nos últimos anos, nossa cidade

vem recebendo alunos venezuelanos e haitianos. Apenas lhes são garantidas vagas na escola. Mas e quanto à educação necessária de que precisam? Seus pais também mal falam o português (as mães, quase nunca). Por que a prefeitura não pensou em algo ainda? Pois bem, se a escola não se coloca também no lugar de pensar em alternativas para esses alunos, comecei a pensar eu, pelo menos para tornar menos angustiante as 4 horas diárias de um aluno que não estava alfabetizado nem em sua língua nem na nossa. Passei a me aproximar mais dele para fazer intervenções individuais (embora não pudesse ficar muito tempo com ele, pois tinha todos os alunos, que eram novos e alguns com grandes dificuldades). Em seguida, resolvi que iríamos todos aprender haitiano. Eu iria alfabetizar meus alunos nas duas línguas. Assim, passei a estudar haitiano e a ensinar vocabulário e frases para eles. Pensei em como ensinamos inglês ou espanhol. Aliás, outras crianças começaram a trazer seus conhecimentos dessas línguas, enriquecendo nosso momento de estudo.

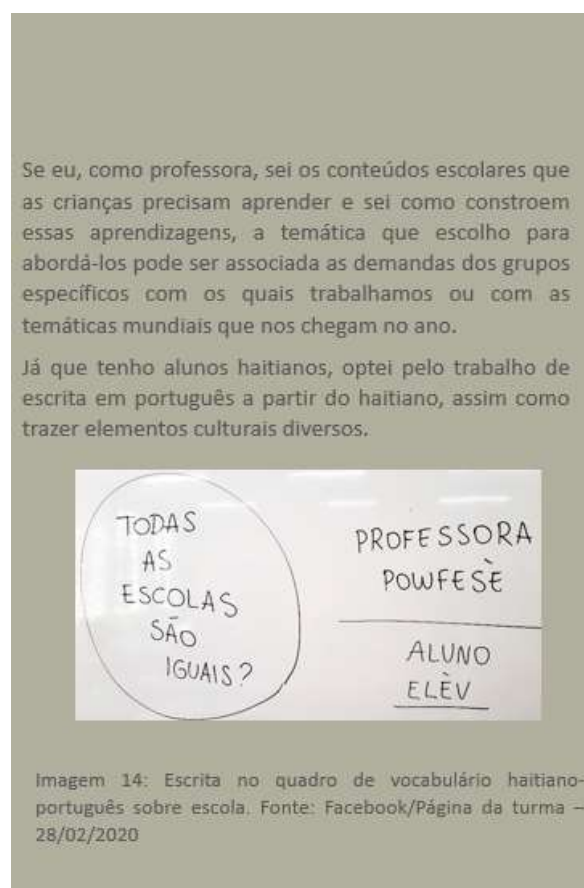
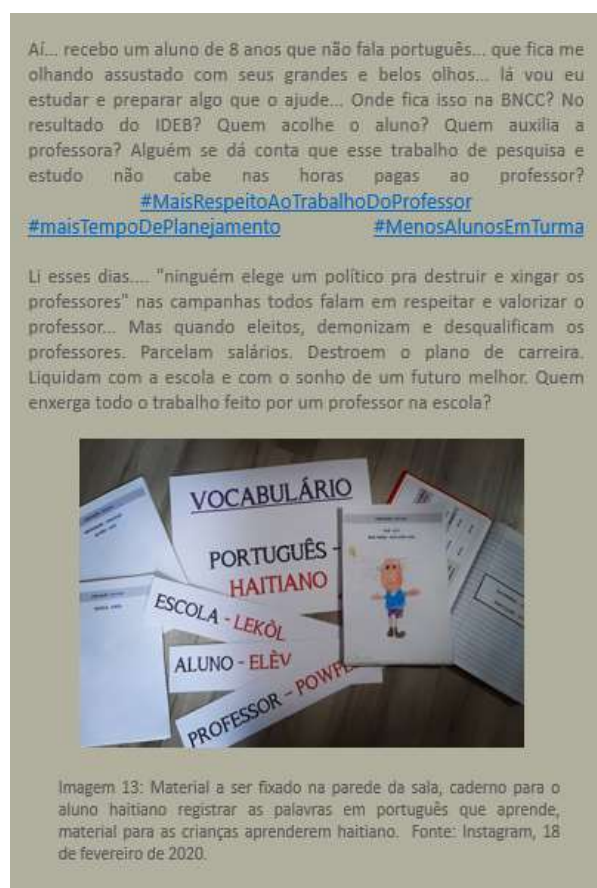
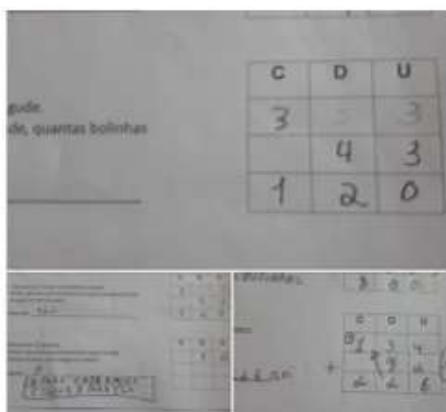


Figura 39: Páginas do diário: Pergunta, turma de 3.º ano, 2020, p.29 e 31.
Fonte: Docência em tempos de ensino remoto.

Nos perguntarmos pelo sentido, nos mobilizarmos para compreender o que os alunos dizem ou fazem são aspectos importantes para que avancemos em nosso

conhecimento de como ensiná-los. Já vimos como Piaget, a partir da análise da natureza dos erros, criou sua teoria, ou como Emília Ferreiro investigou as escritas das crianças analisando a qualidade dos erros – das hipóteses que as crianças tinham da escrita. Olhar para nossos alunos, prestar atenção no que dizem e no que produzem nos ajuda a qualificar nossos entendimentos sobre como ajudá-los na construção de suas aprendizagens. Principalmente nós, que não tivemos uma formação escolar baseada em perguntas e em analisar processos, acabamos sendo capturados pela prática do apenas corrigir tarefas dando certo ou errado sem nos debruçar para analisar a natureza dos erros das crianças, sem pensar que o que estamos ensinando nem sempre está claro para os alunos, porque nos guiamos por nossa lógica adulta ou nossa lógica particular de aprender e ensinar.



Estou aqui, em pleno sábado, corrigindo pilhas de provas de matemática e já meio zonha de tanto olhar e conferir operações ...

E fico a pensar: quando é que a gente vai além de fazer isso... parar para ver como nossos alunos estão pensando as operações. Como as resolvem? De que natureza são seus erros? Mais do que dar certo ou errado a gente devia parar para estudar os erros e as formas como eles dão conta do que propomos a eles... mas cadê tempo para isso? Estamos mergulhados na burocratização de nosso trabalho e em nos tornarmos máquinas com 2, 3 turnos de trabalho... bah!

E, lá me fui noite adentro a tentar mapear o pensamento das crianças...

Falta tanto para respeitarem nosso ofício de professor!

Figura 40: Página do diário: Pergunta, reflexão da professora, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Esse movimento de fazer perguntas a fim de buscar entendimentos e pensar em alternativas pedagógicas para que as crianças aprendam vai constituindo a artesanaria pedagógica da professora. Na medida em que vai encontrando obstáculos,

a professora vai se fazendo perguntas que acabam por indicar caminhos que possam ajudar as crianças a avançarem em suas aprendizagens. A professora vai atrás de material, de intervenções que possam dialogar melhor com os alunos. Vai intuindo, com base em seu conhecimento, vai experimentando ideias, vai inovando e se desafiando com o objetivo de alcançar suas metas. E sempre é o aluno a medida desse pensar. Há o compromisso em ensinar os conhecimentos esperados para as crianças no ano escolar em que estão, mas, acima disso, há o acompanhar de cada um em seu processo de formar-se, de aprender, de educar-se. Se compreendemos que cada um deve pôr em jogo seus preconceitos para aprender o novo, precisamos conhecer preconceitos dos alunos e criar estratégias para que eles coloquem seus horizontes em contato. Nessa lógica, os conteúdos não são dados independentemente dos alunos que se tem, mas é a partir dos alunos – de suas necessidades, de seus níveis, de suas possibilidades, de suas formas de compreensão do mundo – que vamos criando estratégias para que avancem.



Depois de notarmos a dificuldade das crianças em fazer somas simples, de usarem os dados sem terem de contar bolinha por bolinha para se assegurar do resultado, confeccionamos uma série de jogos matemáticos do mês - trabalhando com somas, criando estratégias de cálculo mental para ajudar as crianças nessa aquisição.

*Figura 41: Página do diário: Pergunta, Projeto Brinciar, 2017.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos*

Todo esse esforço de perguntar(se) e colocar-se em diálogo é pela busca da compreensão, pela busca por dar sentido ao que fazemos. Não é possível que achemos normal crianças e jovens em sala de aula que não veem sentido algum no

que fazem ou tenhamos alunos que não compreendem o que é dito, parecendo, às vezes, que é outra língua que está sendo falada na escola. É preciso que criemos estratégias para que os alunos estabeleçam vínculos com a aprendizagem, em que todos sejam mobilizados pela curiosidade e pela pergunta. Estamos vivendo um tempo em que, inclusive, temos alunos que não falam mesmo a nossa língua (os haitianos) e a escola ache normal não fazer nada a respeito disso!

Em minha turma nova deste ano, recebi um aluno haitiano.... que não fala nenhuma palavra em português... daí, tem um outro que veio ano passado e já fala. Sentaram juntos. Ficou de intérprete (depois descobri que são primos).

Lá pelas tantas eu disse para o que já fala português(Max) que era injusta aquela situação porque eu não entendia o que eles falavam.

Max me respondeu:

- Foi o que o Kervens acabou de dizer pra mim também.

Olhei para Kervens e disse... que íamos nos acertar aos poucos....

O que a escola faz para receber esses alunos? O que a escola faz com crianças e professores?

*Figura 42 :Página do diário: Pergunta, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Em uma educação pautada pela racionalidade-instrumental, as perguntas não são cultivadas. Aliás, elas atrapalham. Atrapalham porque podem levar a sair do foco das técnicas e conteúdos determinados a serem ensinados. A pergunta, o questionamento, faz com que nos coloquemos diante do que está sendo demandado e revelemos o quanto sabemos sobre isso nos afeta, o que pode requerer reorganização da forma ou do conteúdo do que está sendo estudado. Na concepção tradicional de educação, as perguntas são feitas para averiguar se o que foi ensinado foi aprendido – de maneira a fazer com que os alunos avancem em suas aprendizagens –, e não como disparador de pensamento ou para estabelecer um diálogo entre o sabido e o desconhecido (o familiar e o estranho).

Em uma perspectiva hermenêutica, a pergunta é essencial para que sejam acionados os processos em busca da compreensão. As boas perguntas nos fazem pensar, nos abrem novos horizontes e abrem caminhos para que criemos nossas próprias respostas. Para ter um repertório de perguntas, precisamos escutar os alunos, observá-los, atuar ao seu lado. É necessário documentar processos, produzir dados, pesquisar teorias e práticas. Depois, é preciso analisar toda essa

documentação, fazendo-se novas perguntas, procurando pistas. E embora não seja dado esse tempo à professora, de produzir sua documentação e constituir sua artefactual pedagógica, não há uma docência com base hermenêutica sem esse lugar de autoria do ofício.

Essa foto diz muito dos meus dias com as crianças... do meu trabalho como professora/pesquisadora.

Sabe aquela expressão "Chupar cana e assobiar ao mesmo tempo" ? Pois bem, assim são os meus dias de professora: organizar o trabalho pedagógico com as crianças - as atividades e a organização da turma, o auxílio aos que têm maior dificuldade, dar conta da explicação da atividade, uma, duas, três vezes... atender aos chamados individuais (para idas ao banheiro, para me contarem suas histórias...), separar alunos que brigam, ou apagar algum incêndio (algum aluno que demande maior cuidado por "explodir em aula"), pegar o material necessário... abrir a porta (que só abre por dentro!), atender a chamados externos, registrar no caderno as atividades do dia, no quadro as que vamos fazer... procurar no armário algum outro material demandado pelos alunos (lâpis, borracha, tesoura, cola...) e aí... ainda por cima, registrar os momentos significativos com uma fotografia....

... ultimamente a maioria das fotos tem saído assim... fora de foco... não tenho ficado triste, afinal, esse é um registro fiel de como tem sido esses dias... dias de muita correria, de muito trabalho, de muita demanda dos alunos...



Figura 43: Página do diário: Pergunta, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

PRINCÍPIO 3: A DISPOSIÇÃO AO DIÁLOGO

A abertura ao outro; o aprender pelo diálogo, no jogo dos argumentos.

A educação é, por excelência, o lugar do diálogo,
portanto o lugar da palavra e da reflexão.
(HERMANN, 2002, p. 95)

Sólo se puede aprender a través de la
conversación.
(GADAMER, 2000a, p. 10)

A capacidade constante de voltar ao diálogo, isto
é, de ouvir o outro, parece-me ser, a verdadeira
elevação do homem a sua humanidade.
(GADAMER, VMII, p. 251)

A Júlia D., num momento da aula, pega e me diz:
- Você já reparou que é você que conversa com a gente
e não nós que conversamos, fazendo bagunça?
(Turma de 4.º ano, 2016.
Diário Encantos & Encantamentos)

PRINCÍPIO 3: A DISPOSIÇÃO AO DIÁLOGO

Parece algo tão simples, mas são raros os momentos de verdadeiro diálogo de adultos com as crianças. Há uma ideia de que elas nada têm a nos dizer e de que só adultos são dignos de escuta atenta. Desde antes de me tornar professora, sempre procurei escutar as crianças com quem tinha convívio. Sempre fui a jovem que tirava seu tempo para brincar com as crianças. Depois, professora, fui aprimorando esse jeito de estar com elas. Nas turmas da educação infantil, o momento da *rodinha* era um momento rico de conversa, inclusive com crianças que ainda não tinham a fala desenvolvida – todos nos esforçávamos para ouvir e entender os que ainda precisavam de muita inferência para a compreensão do que diziam. Depois, com os alunos maiores, das turmas de repetentes, procurava sempre estabelecer espaços de conversa franca para fazermos combinações de trabalho e estabelecer possibilidades de convivência tranquila. Em outros momentos, foi nos espaços de pátio e de pracinha que ia me aproximando das crianças para simplesmente escutá-las em suas dúvidas, anseios, vontade de conversa. Mais tarde, o diálogo passou a ser estabelecido em todos os momentos da docência – tanto em momentos livres quanto em momentos dirigidos. Essa abertura para o diálogo foi o que me permitiu conhecer os alunos, ter elementos para pensar as dificuldades que encontrava e fazer experimentações pedagógicas. Quando faço uma testagem com um aluno (em qualquer nível) e junto as informações pontuais que vão me dando ao responderem às questões propostas, vou conversando e fazendo com que me digam como estão pensando determinada questão, como realizam determinada atividade. Isso me permite criar estratégias mais ajustadas ao nível em que estão, o que possibilita avanços na aprendizagem. Sempre digo que as crianças nos ensinam a ensiná-las, mas que, para isso, é preciso aprender a escutá-las. Só foi possível trabalhar com os muitos alunos que tive com necessidades especiais das mais diversas porque estabeleci um diálogo sensível que me fizesse atuar pedagogicamente de forma mais adequada.

A Júlia Dutra, num momento da aula, pega e me diz:

- Você já reparou que é você que conversa com a gente e não nós que conversamos, fazendo bagunça?

Figura 44: Página do diário: Diálogo, turma de 4.º ano, 2016.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Ser a professora que inicia o diálogo é um gesto que me faz ficar mais perto das crianças. Entrar na sala de aula e, ao invés de ‘dar a lição’ do dia, abrir o espaço para que sejamos humanos – e humanos estabelecem relações de afeto e cuidado com o outro – passa a ser um ato transgressor da dinâmica implementada na escola, que é a de calar e escutar somente o professor falar. Cada professor que entra em sala de aula está preocupado com os conteúdos que deve ensinar, e não em – a partir dos alunos que tem – pensar possibilidades de diálogo com o conhecimento. Estabelecer o diálogo com as crianças falando de assuntos que as inquietam e preocupam no momento, interessar-se pelo que sentem e pensam, faz com que a professora se aproxime mais das crianças e, assim, possa oferecer instrumentos (conteúdos, estratégias, exemplos, etc.) que as ajudem a compreender o que está acontecendo com elas e com o mundo.

Esse gesto de escuta atenta e de interesse pelo outro que acontece no diálogo concretiza todo o discurso de cuidado e respeito pelas crianças.

Hoje a Anna entrou na sala e não me parecia bem. Fui até ela e perguntei se ela tinha alguma coisa. Ela respondeu que não.

No meio da aula, disse que estava com dor de cabeça. Eu disse para ela ir tomar água, dar uma volta.

Mais tarde, ouvi ela conversando com uma colega e a colega dizendo que sabia como lidar com isso porque a mãe dela tinha depressão. Um pouco depois, a Anna veio conversar comigo, me contou que na verdade ela estava daquele jeito porque tinha descoberto que o Lucas (colega da outra turma que ela gosta muito) tinha trocado de escola.

Dos movimentos dos alunos.

Sobre nosso olhar atento às crianças.

Sobre ter abertura e tempo para escutar as crianças.

Sobre conversar sobre perda e tristeza...

Figura 45: Página do diário: Diálogo, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Quando Anna é capaz de me contar o que está acontecendo, ela demonstra a confiança que tem em mim e que pode contar comigo em uma situação como essa. Pensar a formação das crianças de forma integral implica ajudá-las a lidar com seus sentimentos também. O diálogo assim é estabelecido em várias dimensões: seja na atitude de aprender os conteúdos escolares, em que a professora ajuda a mediar e estabelecer andaimes sobre o que já sabem e o que precisam aprender ou os faz abrir mão de algumas hipóteses; seja na atitude de poderem trazer seus mundos infantis para a sala de aula ou então de poderem compartilhar seus sentimentos e vidas e, assim, aprenderem a lidar com isso. A docência compreendida como responsável pela formação humana não existe sem diálogo.

O diálogo é um elemento muito importante na formulação de hermenêutica filosófica. Gadamer busca seus princípios no entendimento do diálogo para Sócrates e o radicaliza. É através do diálogo que todo conhecimento se instaura. Entendo aqui diálogo como o que estabelecemos com outra pessoa, com um texto, com a tradição ou com um objeto. Além disso, a “capacidade do diálogo é um atributo natural do homem [...] A linguagem apenas se dá no diálogo” (GADAMER, VMII, p. 243). Embora estejamos vivendo um tempo de tanta intolerância e falta de diálogo, é através dele que nos constituímos.

No diálogo são criadas as condições para refletir sobre algo que ainda não conhecemos, concedendo-se “aos participantes a oportunidade de fazer uma autorreflexão sobre seus pontos de vista” (HERMANN, 2002, p. 58).

[...] O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (GADAMER, VMII, p. 247)

Para que o diálogo seja estabelecido, é necessária uma postura de abertura ao outro, na qual haja a compreensão de que “uma conversa não é possível se uma das partes crê absolutamente estar numa posição superior em relação à outra, algo como se afirmasse possuir um conhecimento prévio dos preconceitos a que o outro se atém” (GADAMER, VMII, p.141). Quando se estabelece um diálogo com alguém, procuramos por um consenso, e isso não significa concordar com o que o outro diz, mas compreender o que o outro está dizendo. Para Gadamer, o diálogo possui uma grande proximidade com a amizade. “É só no diálogo [...] que os amigos podem

encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro” (GADAMER, VMII, p. 247).

É um comportar-se como se estivesse diante de um amigo – quando procuramos compreender o que o outro quer dizer, sem o aniquilarmos, quando nos envolvemos com o que é dito, escutando com atenção para poder com ele estabelecer entendimentos, avançar no que é dito e defendido – é manter uma atitude ética respeitosa com quem fala, independentemente de concordarmos ou não com o que é dito ou de conhecermos ou não quem fala, pois “quando dizemos que nos entendemos sobre alguma coisa, isso não significa, em absoluto, que um tenha uma opinião idêntica ao outro. ‘Chega-se a um acordo’, como diz muito bem a expressão” (GADAMER, VMII, 2011, p. 25).

E é no diálogo, no perguntar e no responder para esclarecer pontos, pelo indagar sentidos, que a conversa vai avançando. Os entendimentos vão sendo redirecionados conforme os argumentos, e as perguntas vão sendo colocadas no diálogo. Mais do que as respostas, são as perguntas que ajudam a estabelecer os acordos.

Para a educação, o diálogo deveria ter lugar primordial, pois “até que ponto o outro compreende o que eu quero dizer demonstra-se pelo modo como ele prossegue a conversa” (GADAMER, VMII, 2011, p. 28). Se só há monólogo em sala de aula – o professor fala e o aluno escuta –, não há construção de entendimentos. Nessa situação, acredita-se que o aluno aceita imediatamente o que é dito como verdade e que essa verdade é incorporada automaticamente sem reflexão alguma por parte dele. E já vimos que não é assim que acontece. Cada aluno tem que, a partir de seus preconceitos, estabelecer relações com o novo para incorporá-lo. Se não há diálogo em sala de aula, ou seja, se não há uma disposição para que o outro possa fazer perguntas e falar como está entendendo o que é dito, como nós, professores, poderemos considerar que o aluno está aprendendo? Por meio de uma prova? Para dizer nesse momento que ele não sabe e que trate de estudar mais?

Ouvir o que pensam os estudantes enquanto apresentamos algo novo é importante para irmos redimensionando nossa abordagem enquanto falamos. Entretanto, o que vemos é ainda o culto ao silêncio, com a falsa ideia de que onde há silêncio há atenção e aprendizagem. Com isso não estou falando que não seja preciso o silêncio, mas não, como regra geral, em todos os momentos e espaços escolares.

Estabelecer diálogo com os alunos implica também em como vejo as crianças dentro do processo educativo. Se, na nossa concepção, elas são seres que desconhecem tudo e precisam exclusivamente dar conta dos conteúdos, das competências e das habilidades selecionadas para cada ano escolar, certamente nossa compreensão da importância de estabelecermos o diálogo com as crianças será diferente. Agora, se vemos as crianças como sujeitos que estão se iniciando na lógica da vida que temos, dentro da tradição que vivemos, se acreditamos que elas também têm muito a nos ensinar e que seus sentimentos e pensamentos importam, aí nossa relação com elas mudará muito na escola.

Eu estava fazendo uma lista com as crianças das brincadeiras que brincavam... Nicole disse:

- Eu sei uma que tu não sabe.

E explicou para todo mundo. Ninguém sabia. Combinamos que iríamos brincar da próxima vez que estivéssemos no pátio. E, no dia seguinte, sem organização alguma minha, as crianças, em seu período livre no pátio estavam lá - felizes e faceiras - brincando de MAMÃE POLENTA... num movimento de apropriação de seu tempo e suas brincadeiras... assim que me viram, me convidaram para brincar.

Desta forma, percebo que, ora eu levo alguma brincadeira, ora aprendo uma com elas... sabendo que elas não deixam de brincar e conhecer novas brincadeiras longe do meu olhar (como o exemplo da brincadeira de Milkshake de dias atrás).



Figura 46: Página do diário: Diálogo, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Compreendo que o trabalho com as crianças na escola implica o encontro de gerações, no qual a tradição é vivida e tem a possibilidade de seguir de novas formas. Quando ensino às crianças algumas brincadeiras que aprendi quando tinha a idade delas, por exemplo, estou compartilhando a minha infância e, quando dou abertura para que elas me ensinem suas brincadeiras de hoje, além de legitimar seu brincar, eu amplio meu repertório também. A abertura ao diálogo com as infâncias de hoje,

inserindo a minha, faz com que possamos crescer juntos em conhecimento e em possibilidades de pensar, agir e brincar.

No entanto, até para quem assume a postura de defesa do diálogo ele nem sempre é possível, pois temos salas cheias de alunos, com diferentes níveis e relações singulares com a aprendizagem. E “o diálogo jamais se torna possível com muitas pessoas, nem pela simples presença de muitos” (GADAMER, VMII, p. 249). É preciso criar espaços para que o diálogo exista: seja criando pequenos grupos, em que os alunos possam se apoiar; seja criando espaços para intervenções individuais, em que se possa perguntar como estão entendendo tal conceito e em que mostrem, verbalizem como pensam tal coisa; seja contando com mais professores para realizar esse movimento. Se cada um deve empreender um movimento de compreensão, precisamos apoiar ouvindo-o e propondo questões e contribuindo com argumentos que o ajudem a avançar em seus entendimentos.

O processo de avaliação só é completo quando os alunos também participam desse momento tão importante para se repensar o próximo trimestre. Primeiro, apresento uma retrospectiva do trimestre (usando uma projeção de fotografias de registro de nossos encontros); depois, entrego uma folha com algumas questões para pensarem e por fim, discuto com todos o que penso sobre nosso trabalho juntos, sobre o geral da turma e trago um retorno do que eles escreveram para encaminharmos as ações do próximo trimestre (também faço conversas individuais com eles, entregando o material avaliativo, com recadinhos, onde conversamos sobre dificuldades e potencialidades – até para não ficarem angustiados com o momento de entrega das avaliações, assim eles já sabem como foram e podem pensar estratégias no que melhorar).

Há depoimentos registrados pelos alunos neste trimestre que me fazem pensar. Por exemplo:

Na pergunta:

COMO VOCÊ ACHA QUE FORAM TUAS APRENDIZAGENS NESTE TRIMESTRE?: Resposta: "Eu fui muito bem, mas tenho dificuldades" (de um aluno que tenta superar suas limitações).

E em: O QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER NOVAMENTE OU APRENDER NO PRÓXIMO TRIMESTRE?

" Eu acho que continuar a divisão até a gente aprender mais" (dando uma ideia de coletividade, das conversas tidas com a professora e o grupo)

Sempre aprendo muito com esse momento. Pena que não seja uma prática comum nas escolas, nem discutida no meu próprio conselho de classe... 😞

*Figura 47: Página do diário: Diálogo, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Um dos espaços que fui consolidando em minhas aulas foi o da avaliação com as crianças. Se temos conselho de classe com os professores, por que não o fazemos com elas também? Afinal, elas também fazem parte. Já vivi um tempo em que, nas escolas da rede municipal, quando se adotavam os ciclos de formação, havia momentos de discussão com os alunos e com as famílias. Por conta disso, fui desenvolvendo estratégias de avaliação, seja por meio escrito ou oral. Nos últimos anos, faço sempre uma folha avaliativa em que as crianças são convidadas a pensarem as atividades e os conteúdos aprendidos, o quanto evoluíram, o que gostariam de aprender ou fazer e como veem seus professores nesse contexto. Junto com a folha (que também é enviada para as famílias), procuro ir conversando com as crianças, fazendo perguntas para ir compreendendo o que e por que pensam o que vão afirmando. São momentos de muita aprendizagem em que posso, para além de redimensionar o que vamos estudar, rever minha forma de estar com elas.

Para além da falta de diálogo com as crianças, estamos vivendo um tempo em que “qual o professor que se permite, hoje, a liberdade de expor sua própria identidade profissional? E qual é o aluno que procura elaborar, por meio do conflito com a autoridade objetiva, o seu próprio ponto de vista?” (FLICKINGER, 2010, p. 90). Estamos cada vez mais silenciados.

Os professores, com menos tempo para reuniões na escola, com mais horas de trabalho e com inúmeras planilhas para preencher, chegam ao final da semana exaustos pela grande demanda dos alunos (de inclusão, indisciplinados, com problemas de saúde *etc.*) e nem pensam em seguir estudando e refletindo com seus pares. Grande parte desses professores são contratados, vivem a instabilidade do emprego e, nesse grande caldeirão de exigências, acabam se omitindo de discutir ou mesmo pensar sobre as inúmeras tarefas que lhe são impostas. Quem tenta elevar sua voz, ponderando sobre as razões pedagógicas no que lhe é exigido, é malvisto pela escola, pois acaba com o silêncio obediente geral. Quem ousa pensar e se expressar, ir em busca do diálogo, recebe um corte brusco na fala e a má fama de quem só atrapalha.

Quanto aos alunos, quem tenta questionar alguma coisa é convidado a se retirar, humilhado em aula, enviado à direção ou feito chamamento dos pais.

Gadamer alerta para o fim do diálogo:

[...] A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento

humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de autoalienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens a se calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudoentendimento dominante na vida pública? (GADAMER, VMII, p. 242)

Andamos na rua e só o que ouvimos são pessoas falando sozinhas. Toda fala começa por um “para mim” ou “na minha opinião”, e aí se autorizam a falar sobre tudo, mesmo que sem conhecimento sobre o que estão falando, e falando como uma pessoa que tem autoridade no assunto em questão. Defende-se, em pleno 2022, a teoria de que a Terra é plana e, se nos contrapomos a ela, terminam dizendo que essa não é a opinião deles e pronto. Tudo virou uma questão de falar sem ouvir, sem exercitar, de fato, o diálogo. Soma-se a isso a desvalorização da autoridade do professor, que se reflete na sala de aula, onde os alunos não são mobilizados pelo que lhes é apresentado. Além disso, a grande distribuição de notícias falsas (as *fakenews*) que apresentam versões diferentes dos fatos e que circulam impunemente pelo WhatsApp e mídias sociais faz com que todos sempre tenham um argumento (mesmo que com bases falsas) para saírem gritando por aí.

Gadamer lamentava o fim da troca de correspondências pelo uso do telefone. Com isso, foram-se os grandes escritores de cartas que tivemos e foi-se a prática de um diálogo feito com tempo e reflexão. Agora, temos ainda o excesso do uso da televisão e dos aplicativos de celular com o uso de mídias sociais que silenciam cada vez mais o contato humano em detrimento de uma passividade diante das telas. Com a alta exposição a vídeos curtos, quem conseguirá assistir a um documentário ou ler um livro? Só saberemos o efeito dessa grande mudança daqui alguns anos. Além disso, é comum vermos famílias inteiras sentadas em uma mesa em silêncio, cada um com seu celular na mão. Em meio a isso tudo, a escola está mais atarefada em dar conta das demandas que lhe são exigidas, restando pouco tempo para a abertura do diálogo. Quem, então, escuta as crianças e os jovens? Com quem eles exercitam o diálogo?

Ainda, temos a volta dos alunos após o fechamento da escola por quase dois anos devido à pandemia de Covid-19, o que trouxe outro problema. Os alunos falam todos ao mesmo tempo, não se escutam, não escutam a professora. Parecem ter perdido a habilidade de estar diante de outro ser humano em situação de

aprendizagem. É preciso parar e recomeçar a todo momento, apresentando a estrutura de um diálogo que, enquanto um fala, o outro deve escutar com atenção. Como eles vão aprender algo se não acompanham o raciocínio apresentado pela professora, se nem escutam as explicações para realizarem alguma atividade? Só o que se escuta, depois de uma explicação simples dada, são muitas perguntas sobre o que é para ser feito, e todos perguntando, querendo que se responda um a um. Não há um movimento coletivo, não se sentem implicados pelo que os colegas dizem, pelo que a professora fala.

Essa incapacidade se dá porque não estão se abrindo para o que o outro diz, e sem “encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (GADAMER, VMII, p. 244) não há diálogo, pois, para que haja diálogo, “nem um diz sempre o mesmo nem o outro sempre diz a sua opinião. Um escuta o outro e, por ter-lhe escutado, responde de modo distinto do que faria se o outro não houvesse perguntado ou falado” (GADAMER, VMII p.171).

Um cuidado que devemos ter é com o diálogo do tipo pedagógico,

[...] nele mostra-se de modo especial o que pode estar por trás da experiência da incapacidade para o diálogo. O diálogo entre professor e alunos é certamente uma das formas mais primitivas de experiência de diálogo. Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com os seus alunos. É o perigo da Cátedra que todos conhecemos. [...] A incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica. (GADAMER, VMII, p. 248)

Muitas vezes, o diálogo na escola só é feito com essa estrutura que Gadamer aponta como sendo a do diálogo pedagógico, isto é, um modo de fazer perguntas para guiar respostas de forma estruturada, não se abrindo para o inesperado das respostas e muito menos permitindo que os alunos façam perguntas de forma livre. Nesse tipo de diálogo, o professor atua com base num texto pronto, numa forma programática, e tudo deve girar para que se chegue ao que estava sendo esperado.

Entretanto, num verdadeiro diálogo, aquele que promove novas compreensões, há sempre a abertura para o outro e para o acontecer na experiência, que pode ser imprevisível. “No diálogo, sobretudo, temos sempre a possibilidade de esclarecer uma ideia ou defender o que pensamos pela confrontação” (GADAMER, VMII, p. 397). Os

diálogos podem levar a direções impensadas, podem trazer reflexões inusitadas, sendo as suposições iniciais refutadas, desafiadas, defendidas, modificadas na medida em que há o vaivém de intervenções. Com o diálogo chega-se a algo que já não é mais o que um e outro pensavam inicialmente, mas o que alcançam através desse jogo comunicativo, em que o verdadeiro diálogo “está presente na espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer” (GADAMER, 2000d, p. 131).

O diálogo – entre duas ou mais pessoas – também é marcado e determinado por todo o jogo cênico: como estão, que lugar ocupam do espaço, como se aproximam ou se afastam, como escutam, que gestos fazem, como expressam seus rostos e corpos enquanto o outro fala. Há o consentimento com a cabeça? O sorriso nos lábios? Como a professora se coloca ao escutar o aluno, ao pôr-se em diálogo com ele? O aluno sente-se acolhido em sua fala? Sente-se confiante? É levado a sério? Tudo isso conta num diálogo. Um diálogo “é aquela experiência, através da qual as pessoas cuidam de se aproximar umas das outras, que se entra, passo a passo, mais profundamente em diálogo e ao final se encontra tão preso nele que se criou uma primeira comunhão entre os parceiros do diálogo que não se pode mais romper” (GADAMER, 2000d, p.131).

Gadamer concorda com Plantão:

[...] a palavra só encontra sua confirmação através da recepção do outro e da aprovação do outro, e que a consequência do pensar, que não fosse ao mesmo tempo um acompanhar dos pensamentos do primeiro pelo outro, ficaria sem força convincente. E é verdade que cada ponto de vista humano tem em si algo de accidental. O modo como cada um experiencia o mesmo mundo ao vê-lo, ouvi-lo e, sobretudo, saboreá-lo permanece o seu segredo próprio ineliminável. (GADAMER, 2000d, p.133)

Como cada um experimenta e sente o mundo à sua maneira, individualizando seus interesses e impulsos, “o diálogo com o outro, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou também seus mal-entendidos significam um modo de ampliação de nossa singularidade e um experimentar da possível comunhão à qual a razão nos encoraja” (GADAMER, 2000d, p.133).

Nossas formas singulares de nos apropriarmos do mundo, de vivê-lo e compreendê-lo ganham em amplitude quando as compartilhamos em um diálogo. Saímos sempre mais ricos e mais perto de um sentido humano comum.

Quantas vezes renunciamos ao diálogo! Na escola com nossos pares e chefes, na sala de aula com os alunos mais difíceis. Nesse momento é que nos é mais exigida a nossa capacidade de estabelecer o diálogo, ao invés de nos calarmos. É preciso descobrir alternativas para dialogar, abrindo caminho tanto na posição do outro quanto na nossa. Desistir do diálogo é abdicar do nosso projeto educativo.

Nesses momentos, também entra em jogo nossa capacidade de estabelecer uma linguagem comum por meio da qual o diálogo possa ser estabelecido. Sem uma linguagem comum, acabamos nos distanciando. Muitas vezes, na escola, temos os conflitos causados pelo encontro de gerações – o universo adulto se colocando perante o universo infantil, adolescente. Tanto a própria linguagem quanto os gostos, as culturas, as formas de ver e estar no mundo são diferentes, o que pode causar a inabilidade do diálogo. Aproximar-se dos signos desses grupos é importante para conseguir falar uma mesma linguagem. Demonstrar respeito e curiosidade em conhecer o diverso é uma postura ética importante. Lembrando sempre que é verdade: “o entendimento se torna difícil onde falta uma linguagem comum. O entendimento, porém, também se torna belo, onde se procura uma linguagem comum, e ao final, encontra-se” (GADAMER, 2000d, p.139).



Figura 48: Página do diário: Diálogo, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Quantas vezes nós, professores, não estamos preparados para ouvir as críticas das crianças ao nosso projeto educativo? Quantas vezes nos sentimos feridas, quando, apesar de todo o nosso esforço e dedicação, as crianças não correspondem da mesma forma? Quantas vezes as expomos ao ridículo ou as destruímos quando elas se manifestam contra nós? Nesses momentos, sempre penso em nossa

fragilidade, como adultos, em não conseguirmos suportar uma crítica. As crianças percebem logo isso e deixam de falar, de perguntar, de questionar. É esse o aluno que queremos?

Ainda durante a avaliação das aulas, na turma em que sou professora volante... na parte em que avaliam as aulas dos professores eu digo :
- Vocês podem avaliar como quiserem - a avaliação é de vocês - se as aulas foram muito boas, boas, mais ou menos ou ruins..

Aí a Eduarda diz:

- Mas é que a gente não quer magoar os professores.

E eu respondo:

- Somos adultos e podemos lidar com isso. E que fazia parte do processo... que era para melhorar...

Depois fiquei pensando (será que somos?)

*Figura 49: Página do diário: Diálogo, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Quando nos aproximamos das crianças de outra forma – de maneira mais respeitosa e ética –, quando nos colocamos ao seu lado, mostramos que não somos detentores da verdade absoluta, mas que também seguimos aprendendo, adquirindo conhecimento e nos permitindo errar e melhorar. Quando permitimos o diálogo aberto e franco com as crianças, os momentos de crítica deixam de serem sentidos como ataque pessoal e passam a ser mais um momento de aprendizagem e de possibilidade de sermos professores melhores. Também acontece de as críticas não procederem ou de ter algum fato relacionado às atitudes das próprias crianças. Nesse caso, como temos uma postura aberta à crítica, eles também escutam nossos argumentos e pensam sobre o que disseram, criando-se, assim, uma via de mão dupla. Ambos saem ganhando.

Quanto à impossibilidade do diálogo, ainda nos esbarramos em coisas mais básicas. Nos últimos anos, tenho recebido alunos de outras nacionalidades (não falantes do português) e muitos alunos com a linguagem comprometida (crianças com espectro autista) ou mesmo crianças com mutismo seletivo ou outros comprometimentos que têm me exigido exercitar o diálogo de outras formas, assumindo que “onde parecer faltar linguagem, pode alcançar-se o entendimento

mediante a paciência, a sensibilidade, a simpatia e a tolerância, e mediante a confiança incondicional na razão que todos nós partilhamos” (GADAMER, 2000d, p.140). Com a pandemia, a impossibilidade do diálogo ficou evidente. Na fase de envio de material impresso para casa, as famílias relatavam muita dificuldade em fazer as atividades com seus filhos. O motivo relatado era que não tinham o conhecimento necessário ou que não sabiam mediar, explicar, dialogar com as crianças. Além disso, muitas crianças ficaram isoladas em casa porque seus pais tinham que sair para trabalhar e, sozinhas, não tinham condições de realizar as atividades solicitadas.

falta de perspectiva pedagógica da escola e da mantenedora. Numa dessas conversas, minha colega falou de seu desejo de entrar em contato com as crianças. Nesse momento, me sentia totalmente longe delas, com o fim dos contatos sistemáticos pelo Facebook/WhatsApp e tutoriais e dificuldade de uso da plataforma Córtex pelas famílias, eu apenas postava atividades que nem sabia como eram recebidas pelas crianças.

- Ando pensando em oferecer às famílias
a possibilidade de encontros entre as crianças...
vídeo chamadas no ZAP talvez....
Pequenos grupos, quem tiver condições.
Para falar com as crianças, para que eles conversem entre
eles.
Que te parece? - Aline
- Eu já estava pensando nisso.
Agora tu me colocaste a pensar como fazer de fato...
acho que vou fazer um convite,
lançar para as crianças do grupo e ver o que acontece. -
Sílvia

Imagem 49: transcrição da conversa feita pelo WhatsApp com Aline. Fonte: Arquivo pessoal, 23 de julho de 2000 – 14h35 a 15h06.

Cabe dizer que este diálogo ao longo de quatro meses de distanciamento social, estabelecido entre duas professoras, mesmo que de escolas diferentes, foi fundamental para nós. Foi nele/com ele que enriquecemos nossas reflexões, construímos um repertório de possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas, e alimentamos nossos espíritos, nesses tempos tão difíceis, em que aprendemos a exercer nossa profissão distantes, geograficamente, dos nossos alunos. Foi nesse cenário, da busca incessante de duas professoras por seguir estando com seus alunos, contribuindo com os seus saberes durante essa quarentena, traçando um percurso reflexivo – fruto de diálogo, desabafos e sonhos – que a pobreza das ações do governo e das escolas se fez presente. E foi também com as famílias e alunos que fomos desenhando esse projeto tão caro para nós duas.

Figura 50: Página do diário: Diálogo entre duas professoras, 2020.
 Fonte: Docência em tempos remotos, p.72 e 78.

Foi nesse contexto que, conversando com uma colega, decidimos fazer chamadas pelo celular com as crianças. Foi através desse movimento, contando com essa colega e com as crianças e suas famílias, que fui pensando os próximos passos a serem dados durante o ensino remoto. No início, nos encontros com as crianças, conversávamos e eu levava algum desafio (jogos com palavras, letras, números) ou alguma brincadeira. No final do encontro, perguntava se queriam continuar com as chamadas e o que gostariam de fazer juntos. Naquele momento, me importava estabelecer contato com as crianças, criar vínculos e investigar o que poderíamos fazer juntos por meio do celular. Assim, com algumas crianças (fazia chamadas com três ao mesmo tempo) eu lia livros, com outras fazia atividades de reflexão sobre a escrita, com outras propunha jogos, e algumas vezes descobria um jeito de fazer algo que as crianças propunham.



Figura 51: Páginas do diário: *Diálogo*, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: *Diário Docência em tempos de ensino remoto*, p.87 e 129.

Com algumas crianças fazia chamadas individuais, principalmente com as que não estavam alfabetizadas, para poder fazer as intervenções com elas, ir vendo como estavam pensando, assim como orientava as mães a como agirem com os filhos, como realizarem as atividades de leitura e escrita. Eram momentos em que eu levava alguma proposta e ia adequando-a conforme as crianças iam mostrando como estavam no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Com algumas mães, no final ou início dos encontros individuais, ou nas chamadas dos pequenos grupos, eu aproveitava para dar algumas orientações ou então, respondia algumas de suas dúvidas (algumas vezes as famílias entravam em contato pelo celular para pedirem ajuda em alguma atividade que fora no material impresso). Nas fotos abaixo, vemos um dessas situações. Depois de mais um encontro individual com um dos alunos, chamei a mãe para acompanhar minhas intervenções, para que ela aprendesse como fazer e pudesse seguir orientando o filho.

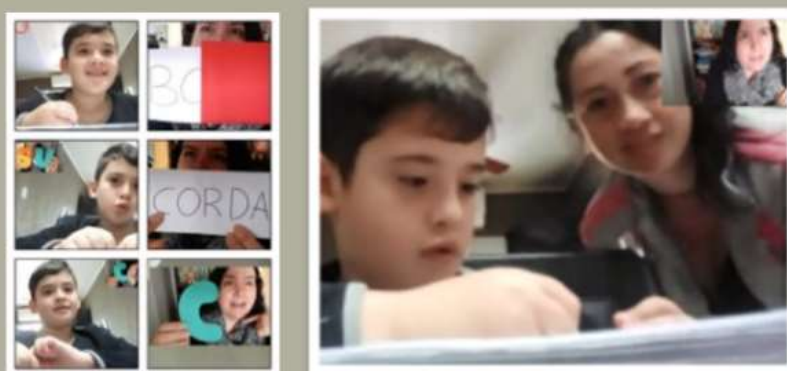


Figura 52: Página do diário: Diálogo com as famílias, turma de 3º ano, 2020.
Fonte: *Docência em tempos remoto*, p.119.

Depois, ao fazer encontros pelo Meet (aplicativo do celular que permite reunir mais crianças do que as três que eu reunia pelo WhatsApp) com grupos maiores de crianças, procurava sempre organizar momentos de discussões em que cada um tivesse sua palavra assegurada, em que conseguíssemos nos escutar (apesar de toda instabilidade da internet). Em alguns momentos, como na imagem a seguir, em que



Imagem 92: Foto do encontro. Fonte: Instagram, 21 de outubro de 2020.

Dia de aula particular!

Ela me mandou mensagem semana passada, dizendo que tinha feito as atividades impressas... menos o que não entendeu. Marquei então um encontro para ajudar no que não tinha feito. Meia hora antes do combinado já estava me esperando, me mandou mensagem perguntando se faltava muito tempo ainda. Liguei então para ela. É lá estava, ansiosa, toda arrumada: roupa de sair, maquiagem, cabelo... Mostrou-me seus cadernos, presentes de Dia das Crianças, contou-me um pouco de si... fizemos então as atividades... ela fica sozinha o dia todo ou fica na casa da bisavó. Falta um adulto que saiba explicar as atividades escolares... assim como ela tenho outras crianças... quantas mais? Quem as escuta? Quem as orienta?

Figura 54: Página do diário: Diálogo, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: *Docência em tempos pandêmicos*, p.125.

Com o tempo, as propostas de atividades a serem realizadas nos encontros pelo celular foram sendo refinadas a partir do que acontecia, do que as crianças diziam, de como eu ia percebendo o que funcionava ou não e das conversas que eu seguia mantendo com minha colega professora.



Imagem 76: montagem com várias fotos das atividades propostas nos encontros por MEET. Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Figura 55: Página do diário: *Diálogo*, turma de 3.º ano, 2020. Fonte: *Docência em tempo de ensino remoto*, p.105.

Foram muitos jogos para distrair, jogos para qualificar a escrita, a linguagem oral e o pensamento lógico matemático, várias histórias lidas, experiências de ciências realizadas, abertura de espaço para conversa com a professora e os colegas e tempo para orientar as atividades impressas enviadas para casa.

Por fim, o que começou com uma conversa entre duas professoras terminou com uma escrita a quatro mãos sobre o vivido que foi compartilhada em uma formação de professoras, para que tudo o que foi experimentado pudesse servir de pistas para outros e para que, a partir desse material, novas ideias surgissem para o ano seguinte.



Figura 56: Página do diário: Diálogo, relato de experiência, 2020.

Fonte: *Docência em tempos remotos*, p. 133.

Através do material documentado durante a pandemia, podemos ver que o diálogo esteve presente como elemento que alinhavou todas as atividades propostas. Começou pela conversa entre duas professoras, se estendeu aos alunos e foi estabelecido para (a) ensinar conteúdos, (b) estabelecer vínculos, (c) ajudar as crianças a compreender o momento pelo qual estavam passando, e (d) refletir sobre ações e passos a serem dados em meio à pandemia e ao fechamento da escola.

Na imagem a seguir, vemos uma síntese desse movimento. João sempre fazia chamadas individuais comigo, além de participar das atividades de grupo. Ele ficava sozinho em casa, pois os pais trabalhavam e, depois do trabalho, a mãe tinha o bebê para cuidar. Assim, ele me chamava para conversar, compartilhar seu dia e me pedia ajuda nas atividades que iam para casa.



Figura 57: Página do diário: Diálogo, turma de 3.º ano, 2020.

Fonte: *Docências em tempos remotos*, p.148.

Aqui pudemos ver o movimento de pensar em uma docência pautada pelo acontecimento, em que a experiência seja vivida através do encontro, mediada pelo diálogo. Uma docência que se pergunta pelo sentido de seu ofício, de estar com as crianças, de ensinar, de escutá-las, de estar aberta ao inusitado que é sempre o encontro entre dois seres humanos quando estão dispostos a se colocarem em diálogo. E para a professora, é sempre um diálogo movido por um sentido ético de responsabilidade com suas crianças. A pandemia pegou a todos de surpresa, fez com que as escolas fossem fechadas e que tivéssemos de seguir sendo professores em um contexto inteiramente diferente. Nessa situação, não foram os conteúdos a serem ensinados que pautaram meu trabalho com as crianças, mas foi o estabelecimento do diálogo, do registro e das análises que eu ia fazendo que foram me dando pistas de como seguir fazendo escola pelo celular.

Embarquei com as crianças nessa jornada, até porque eu mesma estava em situação parecida, sem qualquer orientação da Secretaria de Educação e trancada em casa. Descobrimos juntas como sobreviver em meio a uma pandemia. Fomos aprendendo o que fazer a cada encontro, em meio ao medo, ao sentimento trazido pelo desconhecido. Foram conversas, inicialmente, que se desdobraram em brincadeiras, em leituras, e, depois, com a manutenção das escolas fechadas, em escolha de conteúdos relevantes, em produção de material impresso, em vídeos e

encontros explicativos pelo celular, sem nunca esquecer que o importante era nos mantermos seguros, esperançosos, com o sentimento de sermos uma turma e seguirmos aprendendo, talvez não os conteúdos estritamente escolares, mas aprendendo a seguir apesar de tudo, podendo contar uns com os outros.

PRINCÍPIO 4: UMA LINGUAGEM COMUM

Permite o entendimento, revela nosso mundo.
Assumir o lúdico como linguagem da infância.

É no dizer que o pensar se realiza, e por isso
a palavra é o entregar-se do pensamento ao
outro. (HERMANN, 2002, p. 66)

A linguagem não é somente um dentre muitos
dotes atribuídos ao homem que está no
mundo, mas serve de base absoluta para que
os homens tenham mundo, nela se representa
mundo. (GADAMER, VMI, p. 571)

Lá pelas tantas, olhei para os dois meninos haitianos e disse
para o que já fala português (Max) que era injusta aquela
situação porque eu não entendia o que eles falavam.

Max me respondeu:

- Foi o que o Kervens acabou de dizer pra mim também.
Olhei para Kervens e disse que íamos nos acertar aos
poucos....

(Turma de 3.º ano, 2020.

Diário Encantos & Encantamentos)

PRINCÍPIO 4: UMA LINGUAGEM COMUM

Foi por ser movida por uma **ética** de respeito às crianças que, na escola, todos os dias, me encontro fazendo **perguntas** pela busca do sentido do que faço como professora para compreender as crianças procurando sempre o **diálogo** para crescer como educadora. Também tem sido ao lado das crianças que fui desenvolvendo uma **linguagem** comum.

Quanto mais me dispunha a escutá-las, a participar de suas vidas e a enxergá-las como crianças, em vez de como alunos – esses seres que a escola conhece tão bem –, mais eu ia me deparando com novas perguntas, que me levaram a encontrar, na sociologia da infância, suporte para fortalecer minha disposição atípica de estar com as crianças.

Costumamos focar nossos estudos nos conteúdos específicos da nossa área de formação, nos que temos de estudar e em procedimentos de ensino, desconsiderando a criança que irá aprender. Já tivemos movimentos interessantes, como o socioconstrutivismo ou a própria Escola Nova, a qual passou a olhar de forma diferente essa relação que temos com as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Pensar a criança como sujeito ativo, proporcionar atividades que respeitem a maturidade de seu pensamento, desenvolver diversas linguagens, partir de situações contextualizadas são passos fundamentais para quem queira deixar de ver a criança como um ser que precisa de um ensino baseado em níveis que partem do pressuposto de quem ensina, e não de quem aprende.

Quando criada, a escola moderna estabeleceu princípios análogos aos das fábricas no intuito de formar o maior número de alunos de forma homogênea sob estratégias disciplinarizantes. Domesticar o corpo para ficar sentado e quieto, obedecer de forma irrefletida às ordens dos professores, frequentar o ambiente escolar de forma organizada, silenciosa, em filas e ter lições baseadas na cópia e na recepção foram estratégias escolhidas. Ter métricas rígidas de controle das aprendizagens por meio da escolha de objetivos e procedimentos fixos e ter avaliações que definiam quem precisava repetir a lição foram outras ações

implementadas. É preciso lembrar que, nesse sistema inicial, nem todas as crianças e jovens estavam na escola. Além disso, os que não se adaptavam a esse sistema eram sumariamente expulsos. As crianças com necessidades especiais nem eram cogitadas a terem direito à educação. Além disso, ingressava-se na escola com mais idade, e parte do ensino já era feito pelas famílias em casa.

Hoje a situação é bem diferente: todas as crianças estão (ou deveriam estar) na escola, a diversidade é muito grande, as famílias entregaram, quase que exclusivamente, a educação à escola e lidamos com infrequência e violência (familiar e social) em escolas públicas das regiões periféricas das cidades. Só isso já implicaria pensar a escola de forma diferente, não é mesmo? Mas o que temos visto é, depois de algumas iniciativas que propuseram outra escola, um movimento de reafirmação da antiga escola.

Por ter tido uma formação que incluiu o aluno na discussão do ensino e ter seguido lendo e aprimorando meu pensamento na criança (e minha formação na área da educação infantil me ajudou muito) é que fui desenvolvendo uma linguagem que fosse compreensível às crianças. E quando falo em linguagem aqui entendo desde um cuidado com o vocabulário utilizado, com a forma de ensinar, até a escolha do que ser trabalhado em sala de aula.

Pouco estudada pelos professores, a linguagem ocupa lugar central na hermenêutica filosófica porque “é o meio em que se realizam os acordos dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão” (GADAMER, VMI, p. 497), sendo por meio dela que o entendimento sobre algo acontece. Ela tem uma relação com a própria racionalidade, porque é pela linguagem que pensamos. O nosso acesso aos objetos só se realiza por ela, “não há compreender fora de um contexto, de uma cultura, o que denuncia a impossibilidade de apenas a estrutura lógica levar a efeito o processo de compreensão” (GADAMER, VMI, p. 64).

A linguagem guarda em si a historicidade, e no seu acontecer ela fica marcada pelo que permanece e pelas mudanças que sofre. “Assim, por exemplo, no declínio das palavras podemos ler a mudança dos costumes e valores” (GADAMER, VMI, p. 580). Isso faz com que, por meio de seu estudo – olhar a historicidade das palavras, das frases –, possamos ir ao encontro da nossa tradição e, ao mesmo tempo, ter consciência da nossa finitude, pois as palavras seguirão, desdobrando-se em novos sentidos. Por isso, também, nunca há um conhecimento definitivo, a linguagem segue para além de nós.

Gadamer destaca o fato de a linguagem ser coletiva, dando-se sempre no diálogo. Ela alcança sua “plenitude no vai e vem da fala, em que uma palavra leva à outra. É na linguagem que alimentamos em comum, a que encontramos juntos, que a linguagem desenvolve suas possibilidades” (GADAMER, VMII p.171). E, mais adiante, diz: “[...] quem fala uma língua que ninguém mais compreende simplesmente não fala. Falar significa falar a alguém. A palavra quer ser palavra que vai ao encontro de alguém” (GADAMER, VMII, p.179).

Quando nos atentamos para o significado da linguagem – livrando-nos do paradigma da racionalidade instrumental, que reduz a linguagem a sua sintaxe e gramática e que a percebe apenas como um instrumento técnico que, dominado, nos permite a comunicação –, passamos a vê-la em sua real magnitude: a linguagem sendo o centro do ser humano. “Quando considerada no âmbito que só ela consegue preencher: o âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente, tão indispensável à vida humana como ar que respiramos” (GADAMER, VMII, p.182), a linguagem passa a ter a importância que merece. É pela linguagem que construímos um mundo comum, que compartilhamos nossos sentimentos, pensamentos, que procuramos compreender nossa vida no planeta.

Para Gadamer:

A linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, nela se representa o mundo. Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. (VMII, p.571-2)

A linguagem nos permite fazer do mundo nossa casa. Assim, a linguagem não é uma ferramenta. Ela é o que nos possibilita pensar e compreender o mundo, é ela que nos une a ele. “Aprender a falar não significa ser introduzido na arte de designar o mundo que nos é familiar e conhecido pelo uso de um instrumento já dado, mas conquistar a familiaridade e o conhecimento do próprio mundo, assim como ele se nos apresenta” (GADAMER, VMII, p. 176).

Palmer, estudioso de Gadamer, ainda acrescenta:

A concepção das palavras como signos tornou-se tão familiar e auto-evidente que é preciso uma proeza de ginástica mental para nos lembrarmos que fora do ideal científico de designações inequívocas, a vida da linguagem se processa naturalmente. Encarar as palavras como signos é privá-las do poder essencial que têm e fazer delas meros instrumentos ou designações. Sempre que a palavra é vista enquanto mera função de signo, a relação essencial da fala e do pensamento transforma-se numa relação instrumental. A palavra torna-se instrumento do pensamento e coloca-se face ao pensamento e à

coisa designada. Não se vê qualquer relação orgânica demonstrável entre a palavra e aquilo que ela designa; a palavra é meramente um signo. O pensamento parece separar-se das palavras usando-as para indicar as coisas. [...] As palavras são vistas como instrumentos que o homem dispõe para comunicar o seu pensamento. A linguagem é vista em última instância como um instrumento de subjectividade totalmente separada do ser da coisa que é pensada. (PALMER, 1969, p. 204-5)

Na educação, nos vemos presos a essa concepção, em que se disseca a língua que falamos, sem pensar nas possibilidades que a linguagem nos dá. Basta pensar, por exemplo, na alfabetização, que tem sido reduzida ao ensino de um código com base em técnicas. Em oposição a essa compreensão, temos a defesa da leitura do mundo antes da palavra, de Paulo Freire (1989), ou a perspectiva do letramento, com o ensino da leitura e da escrita em situações sociais reais de uso, dando prioridade ao escrever e ler com algum propósito em um contexto específico. Com a alfabetização voltando a ser ensinada exclusivamente pelo método fônico (o qual vem sendo defendido pelo MEC), vemos cada vez mais alunos não tendo bom desempenho na língua que já falam!

Sobre isso Gadamer faz algumas considerações também, dizendo que é essencial esquecermos as regras de como a linguagem se efetiva para podermos usá-la de forma orgânica. Diz ele:

A linguagem viva não tem consciência de sua própria estrutura, gramática, sintaxe etc., portanto de tudo aquilo que a ciência da linguagem tematiza. Uma das perversões típicas do natural aparece quando a escola moderna introduz a gramática e a sintaxe em sua própria língua materna em lugar de introduzi-la numa língua morta como o latim. Exige-se de todos um gigantesco esforço de abstração para tomar consciência expressa da gramática do idioma que se domina enquanto língua materna. A concretização efetiva da linguagem faz com que essa desapareça detrás daquilo que nela se diz. (GADAMER, VMII, p.178-9)

Basta pensarmos em como aprendemos uma segunda língua: precisamos incorporar as regras para podermos falar e escrever com naturalidade. Além disso, conseguimos pensar sobre nossa própria língua quando estudamos outras. Colocamos atenção em como falamos ou escrevemos alguma coisa em comparação com a língua nova.

Ao se contrapor à ideia da linguagem como instrumento, como signo, Gadamer atribui à linguagem o conceito de revelação ou representação. “A linguagem revela o nosso mundo — não o nosso mundo ambiente ou universo científico, mas sim o nosso mundo da vida [...] a linguagem cria a possibilidade de o homem poder ter um mundo” (FLICKINGER, 2010, p. 38). Com essa visão, Gadamer despotencializa a visão do

homem moderno como sujeito dominador, pois está sujeito à história e à linguagem. “Cada um de nós tem de tomar consciência de si, fazendo-se parte da história e da linguagem que nos permitem entrar no mundo. Heidegger chegou a usar a metáfora da linguagem como casa por nós habitada” (FLICKINGER, 2010, p. 38).

A experiência existencial do homem se dá na linguagem, “a linguagem constitui-se no modo fundamental de realização de nosso ser no mundo, a forma de constituição de mundo que tudo envolve” (GADAMER, VMII, p. 255). Por isso, abrir espaços de diálogo na escola é uma ação que deveria ser inerente à escola. Em tempos em que o visual tem se sobreposto à oralidade, em que não se constroem e defendem argumentos, em que não se busca o entendimento sobre as coisas, estamos diminuindo nossa potencialidade existencial no mundo. Se só ouvimos, vemos e aceitamos passivamente o que nos é apresentado, se passamos a maior parte do tempo presos aos mecanismos tecnológicos ou aceitamos uma postura irrefletida que só recebe as informações sem pensar, que tipo de pessoas formaremos? Hoje, não conseguimos dialogar com quase ninguém, todos acabam seguindo com suas ideias sem as colocarem à prova, sem as contraporem a diferentes pontos de vista para que se cresça com isso. O próprio vocabulário está diminuindo e, sem acesso às palavras, como será possível uma comunicação mais elaborada, que nos faça penetrar na tradição e com ela retirar as camadas de sentido das coisas?



**os caracóis
andam
devagar
porque são
eles que
fazem a
terra girar
Mario Pirata**

Nossas experimentações com os poemas.... pensando em maneiras de ler, torná-los reais, apresentar .. um novo desafio! Projeto Brincruar

Figura 58: Página do diário: Linguagem, Projeto Brincruar, 2015.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Quando oferecemos as palavras como brinquedo, como material que pode ser manipulado no brincar, possibilitamos que as crianças possam viver a linguagem em sua plenitude, podemos avançar em sua apropriação da linguagem. Para isso podemos utilizar recursos gráficos e corporais, experimentando a palavra de múltiplas formas.

Flickinger, no livro *Gadamer & Educação* (2010), destaca algumas ações importantes quando se pensa a linguagem pela perspectiva hermenêutica: dar à criança, desde cedo, a oportunidade de mergulhar na língua, oferecendo-a para que ela a manipule, use, brinque. Com as crianças pequenas isso significa levar a elas a poesia, a música, as brincadeiras lúdicas com as palavras. Significa também usar a fala racional com as crianças desde cedo, incentivando o desenvolvimento da fala e do pensamento, bem como procurar responder, sempre que possível, às perguntas repetidas das crianças, pois é nesse movimento que vão compreendendo o mundo.

Das alegrias de se estar com as crianças:

Meu aluno Igor, 7 anos, depois de voltar da brinquedoteca
disse triunfante, se referindo a nossa sala de aula:

- Agora estamos na ESTUDOTECA, né professora?

#amomuitoisso |

Evelyn: - Professora, tu tem filho?

Eu: - Não.

Evelyn: - Não?!

Eu: - Eu sou *desfilhada*.

Evelyn: - Existe *desfilhada*?

Eu: - Não. Inventei agora.

Evelyn: - He he, a professora inventou a palavra *desfilhada*...
(*maravilhada*)

Isabelle (sem levantar os olhos do que estava fazendo): - Igual ao ano
passado que ela inventou vestir casaco ao contrário.

Essa professora!

Figura 59: Páginas do diário: Linguagem, turma de 2.º e 4.º ano, 2019.
Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*.

Desafiar as crianças a pensarem e a brincarem também com a língua como se brinca com qualquer outra coisa as ajuda a desenvolver seu pensamento. Quanto mais cedo as crianças se apropriarem da linguagem, mais cedo poderão se movimentar nela, sentindo-se pertencentes a uma comunidade. Na escola em que trabalho, não é raro recebermos crianças com 5, 6 anos que nem sabem dizer seu nome – falam ‘nenê’ ou um apelido –, apresentando vocabulário restrito e utilizando-se da violência para conseguirem o que querem por não saberem negociar através da palavra. E mesmo nessa situação, recebemos orientações de trabalhar os conteúdos escolares, quando, na verdade, antes disso, elas precisariam desenvolver a linguagem e com ela se inscreverem no mundo. É na linguagem que as crianças e os jovens se experimentam como seres sociais.

Reduzida a um conjunto de regras e instrumento de comunicação, perdemos a imensa riqueza da linguagem e de como podemos pensar a escola a partir de sua potência. Na perspectiva da hermenêutica filosófica, o trabalho de lapidar a palavra; ampliar o vocabulário; brincar com seus sentidos; dialogar em aula, de diferentes formas e com diferentes objetivos; jogar com palavras; partilhar leituras em rodas de conversas; compartilhar dúvidas, especificando o que quer saber e o que já sabe; enfrentar o outro, respeitosamente, na negociação de argumentos, o que exige uma linguagem cada vez mais clara e uma elaboração do pensamento mais refinada abre uma nova perspectiva para o trabalho realizado em sala de aula.

Com isso, é importante procurar uma linguagem comum, que se faça próxima aos alunos. Se o conhecimento é alcançado na linguagem pelo diálogo e cada aluno deverá formara si próprio ao procurar compreender o que está sendo colocado em questão então, se a professora usar uma linguagem que seja mais compreensível pelo aluno ajudará e muito nessa ação formativa.

Há muitas formas de se pensar nisso. A minha trajetória pessoal, a que venho trilhando nos meus mais de 30 anos de trabalho e que, nos estudos do mestrado (GONÇALVES, 2017), me proporcionou estudar mais a respeito, me fez pensar minha docência tensionada pela sociologia da infância. E ao colocar o horizonte de conhecimento proposto por esse campo do saber, acabei por encontrar, na linguagem lúdica, um elemento muito importante na minha docência.

Com isso, quero ter o cuidado de não dizer que essa é uma forma a ser seguida por todos os professores. Quando penso nos princípios pedagógicos hermenêuticos, não quero colocar a forma como eu encontrei de ser professora, mas pensar que

possa servir de inspiração a quem quiser inscrever sua docência na perspectiva hermenêutica ou, com ela, descobrir a sua própria voz como docente.

Assim como destaco a sociologia da infância, também poderia pensar nas grandes contribuições da psicologia, da antropologia *etc.* O que quero pôr em relevo é que, pensando na linguagem na perspectiva hermenêutica, podemos ter, na sociologia, uma importante contribuição para pensar pedagogicamente o trabalho com as crianças.

Gadamer destaca que:

O mais admirável, porém, na essência da linguagem e do diálogo é que eu próprio não estou ligado ao que penso quando falo com outras pessoas sobre algo, e que nenhum de nós abarca toda a verdade em seu pensar, mas que a verdade no seu todo, no entanto, pode abarcar a todos nós em nosso pensar individual. Uma hermenêutica adequada à nossa existência histórica deveria assumir a tarefa de desenvolver as relações semânticas entre linguagem e diálogo, que nos atingem e ultrapassam. (GADAMER, VMII, p. 71)

Ao fazer um diálogo com a sociologia da infância, consigo apreender uma parte da verdade, avanço em conhecimento, mas a verdade segue sendo permeada por tantos outros e novos horizontes que vão sendo constituídos à medida que estudamos e que o tempo vai possibilitando.

Dito isso, sigo fazendo algumas considerações sobre a ludicidade tomada por linguagem. Quando adotamos a linguagem lúdica, estamos apostando no “encontro entre o adulto e a criança de acordo com a reciprocidade e o compartilhamento” (BONDIOLI, 2007, p. 39). Ao nos propormos a exercer uma docência que tenha como base princípios como a ética, a estética, o diálogo, a formação integral, a abertura à pergunta e a aprendizagem na experiência, isso implica uma aproximação real da criança (no meu caso que trabalho com essa faixa etária). Ouvir as crianças de forma ética requer compartilhar seu universo infantil com respeito, procurar compreender como pensam e comprometer-se a estabelecer pontes possíveis de entendimento. Nessa perspectiva, temos alguns elementos muito importantes desenvolvidos pela noção de culturas infantis (SARMENTO, 1997, 2004, 2012, 2015; BROUGÈRE, 1998, 2014; BARBOSA, 2007; CORSARO, 2011), como: ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração, a criança como ator social, a necessidade da escuta atenta à fala das crianças, a cultura de pares, o adulto atípico, a reprodução interpretativa. Esses elementos nos fazem pensar em outras formas de nos colocarmos na sala de

aula, formas diferentes das adotadas pelo racionalismo instrumental da educação neoliberal.

Pensar numa docência pautada pela concepção das culturas infantis faz com que nos coloquemos em diálogo com as crianças por meio da ludicidade. Uma ludicidade que pode ser acionada pelo uso de brincadeiras e jogos, que possa ser usada como ferramenta para o ensino de conhecimentos formais, mas que, principalmente, abra a possibilidade para a constituição de outro espaço, sobre o qual assim defini na dissertação:

[...] espaço simbólico, um espaço de diálogo pedagógico, sendo expresso como linguagem no modo como a professora e os alunos se comunicam em aula, na postura da professora, uma professora atípica, diferente das demais professoras. Uma professora que brinca, que se insere nas culturas infantis, partilhando e acolhendo os gostos e pontos de vistas das crianças e que leva sua infância também para dialogar com a delas. Uma professora que não separa o mundo real do imaginário, assim como as crianças o fazem, estabelecendo um entrelugar onde as regras são combinadas no dia a dia, onde aprende a ser essa professora atípica e permite que as crianças expressem de forma mais clara e plena suas culturas. (GONÇALVES, 2017, p. 200)

A linguagem lúdica permite que as crianças e a professora possam estabelecer diálogos fecundos, promovendo o acolhimento da forma de pensar e viver das crianças também ao aprenderem na escola, possibilitando um novo desenho de prática pedagógica em sala de aula.



Figura 60: Página do diário: Linguagem, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Essa postura de ser capaz de se entregar ao instante, ao encontro com as crianças, de mergulhar em seus universos usando uma linguagem comum, buscando consensos, requer uma educação da sensibilidade, disposição e uma ética que o trabalho com crianças demanda. Não é um brincar infantilizado, mas um brincar com a infância, considerando sempre que é um adulto que se insere na brincadeira. Encontrar o tom certo – não de deboche ou inverossímil – implica se colocar ao lado das crianças.

Hoje me diverti horrores com as crianças... pela manhã, com os pequenos do 2º ano, mergulhando no corredor da escola à procura de peixes... contando a história do urso esfomeado, sendo acolhida pelas crianças com seus sorrisos, olhos curiosos, e mergulhos no oceano imaginário que criamos... e, à tarde, na turma de 4º ano, dramatizando uma história com as crianças e para as crianças, aprendendo uma brincadeira nova com elas, as vendo brincar e se organizarem no pátio... Foi um daqueles dias que não sei se ensinei ou aprendi mais... se trabalhei ou vivi mais...

Ser professora de crianças tem muito de se gostar de estar com elas, de se encantar pelo modo como enxergam o mundo e de, com cuidado, compartilhar de suas vidas, levando um pouco de conhecimento, vivência e tendo sobretudo, respeito com a infância.

Não tenho fotos, nem filmagens desses momentos em que protagonizei com elas, mas produzimos imagens/sentimentos que não esqueceremos e nos acompanharão sempre. Produzir memórias positivas/lúdicas/com literatura enriquecem as vidas das crianças e da professora. ♥

*Figura 61: Página do diário: Linguagem, turma de 2.º e 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encanto & Encantamentos.*

Brincar de faz de conta, entrar no imaginário da literatura infantil, jogar jogos coletivos, valorizar as histórias que as crianças trazem, permitir um tempo mais alargado para que possam viver suas infâncias, potencializando a criação, a fantasia e a diversão são coisas que com certeza contribuirão para o desenvolvimento das crianças.

A escola tem transformado a linguagem em mero instrumento de troca de informações e diretrizes a serem seguidas. Tem exigido o silêncio e a aceitação passiva do que ensina, tem desvirtualizado o papel da língua como meio de construção e reflexão de sentidos. As crianças cada vez entendem menos o que é falado na escola. A inabilidade e a incapacidade para o diálogo na escola têm trazido consequências nefastas. Estamos vendo a alienação de muitas crianças, que não se sentem parte do universo escolar, e uma onda cada vez maior de um comportamento violento na escola. As crianças sempre tiveram suas línguas secretas, sua forma particular de expressar o que sentem e vivem – assim como muitos grupos minoritários –, e essas normalmente são depreciadas pelo mundo adulto. Quem sabe seja se aproximando de uma linguagem comum – a da infância – que possamos começar a estabelecer um diálogo mais efetivo, que se converta em aprendizagens.

Apresentar a nossa língua, para além de sua dissecação, pelo seu uso em situações reais de comunicação, mostrar que ela pode ser usada para expressar o que se pensa e sente e devolver-lhe a dimensão poética da palavra pode fazer com que tenhamos crianças capazes de ir mais além em conhecimento, autonomia e liberdade criativa.

Flickinger, em seu livro *Gadamer & a Educação* (2010), ressalta a importância em respeitar as crianças no que lhes é próprio:

[...] os educadores não se deveriam preocupar apenas, ou em primeira linha, com a inserção das crianças nas normas e regras do respectivo status quo social, senão, antes, com a tarefa de lhes dar oportunidade de serem tomadas a sério na sua fantasia e de detectar os mais diversos modos de adquirir e espelhar seu saber e suas relações com o ambiente social. (p. 81)

Uma pedagogia hermenêutica certamente procura se colocar num movimento de compreensão das culturas infantis, apropriando-se da forma como as crianças pensam o mundo, e procura atuar aproximando-se de uma linguagem mais compreensível para as crianças a fim de, com elas, ser capaz de dialogar e promover importantes aprendizagens. Além disso, procura proporcionar o trabalho coletivo, a parceria entre as crianças, para pensarem juntas os desafios que lhes são oferecidos, apoiando-se em seus saberes.



Figura 62: Página do diário: Linguagem, turma de 3.º ano, 2015.

Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Abrir espaço também para que as crianças aprendam entre elas é muito importante. Muitas vezes elas são capazes de encontrar a linguagem adequada para

ajudar o colega. E ao pensarem em como aprenderam algo e ensinarem um colega, também estão ganhando em experiência na medida em que refletem sobre como aprenderam. E quem ainda não aprendeu vai conhecendo os diferentes caminhos encontrados pelos colegas para compreenderem algo. E assim podem, ou seguir o jeito explicado por um colega ou desenvolver uma forma sua também, a partir das diferentes alternativas vistas. Já tive a experiência de ensinar uma aluna com baixa audição e quem me ajudou a trabalhar com ela foram os alunos, colegas seus de mais tempo. No início, eles faziam a mediação do que eu explicava para ela. Aos poucos, fui escutando-os e aprendendo também a fazer intervenções mais eficientes.

Com o objetivo de encontrar uma linguagem comum na docência, podemos ver, a seguir, algumas cenas de um cotidiano em que a ludicidade se faz linguagem.

Depois da leitura de mais um capítulo do Mágico de Oz, na hora do registro do desenho, Maurício me pede para escrever no quadro as palavras mágicas para chamar os macacos alados. Anoto no quadro, pensando ser para que colocasse na fala de seu personagem. Minutos depois o vejo com um colega apostando que conseguiria dizer as palavras sem olhar no quadro.

Nisso, Jenifer chega perto de mim e diz. Já sei as palavras mágicas, vou chamar os macacos alados. Aí, digo que não adiantam as palavras mágicas sem o capuz dourado. Mais do que depressa ela diz:

- Não tem problema!

E desamarra de sua cintura seu moletom preto com capuz laranja e o coloca na cabeça, saindo pela sala bem faceira repetindo as palavras.

*Figura 63: Página do diário: Linguagem, turma de 3.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

As crianças misturam fantasia e realidade, e a literatura permite que a gente transite nesse universo. Não é uma questão de distinguir o que é real e o que é imaginação, mas de proporcionar situações em que eles possam acionar sua fantasia sem julgamentos adultos. Na imagem a seguir, a partir da leitura do livro, as crianças foram capazes de brincar com os elementos literários, trazendo-os para a sala de aula. Nesse momento, a professora acolhe esse imaginário infantil e participa dele. Com isso, inusitadas coisas podem surgir desse encontro com a literatura.



Momento da leitura da história: EU NÃO SAIO DAQUI! - fiz uma cabaninha com dois lençóis de casal velhos que eu tinha [fixei com fita crepe nas mesas]. A história fala de um menino que não quer sair debaixo da sua cama - pois tem coisas apavorantes...

Figura 64: Página do diário: Linguagem, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

A gente sabe o quanto é preciso investir para as crianças se vincularem aos momentos de leitura literária quando elas não tiveram o hábito da leitura até então. Delimitar espaços, propor posturas, tudo isso ajuda a mobilizá-las. Ir todos para baixo da ‘cabaninha’, simulando estar embaixo da cama como o menino da história – inserindo-se no universo proposto pelo autor –, ajuda as crianças a escutar a história, a entrar no clima do texto e a, a partir disso, estabelecer um diálogo com elas.

Criar novos inícios e mobilizações para que as crianças possam se inscrever no universo literário e, com isso, pensar a linguagem, a leitura, a escrita, aprender novas informações, ampliar seu conhecimento de mundo pode ser algo proposto a partir de rituais inventados com as crianças. Com as histórias que são trabalhadas a partir das garrafas, por exemplo, as crianças são mobilizadas para se prepararem para o universo ficcional da literatura:

O que dizer do encantamento das crianças com as histórias engarrafadas? Da curiosidade, da imaginação provocada... da entrada - irrestrita - no mundo literário? Teve crianças abrindo garrafa e colocando dentro do ouvido pra ver se escutava a tal história, meio desconcertada em não ouvir nada... teve criança 'ouvindo' história na garrafa e contando para os outros o que ouviu... ser professora de crianças é compartilhar esse mundo em que vivem as crianças, um mundo em que a potência da criação/imaginação é inesgotável Por mais literatura infantil na escola! Por mais espaço para viver as infâncias com alegria e fantasia!



Figura 65: Página do diário: Linguagem, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

É bonito vê-las brincando com a imaginação, procurando nas pequenas garrafas as histórias, revivendo elementos do texto, sendo crianças! O quanto isso é apagado, invisibilizado quando os professores se utilizam dos textos literários apenas para o ensino de conteúdos escolares? Sob a desculpa de se ensinar, subtrai-se toda vida que pode haver no encontro das crianças com a literatura. Um trabalho que inclua o brincar das crianças com a literatura faz com que o ensino da língua seja significado, crie memórias e, com isso, aprendizagens. Mas, aqui, todo esse movimento não é uma desculpa para depois se trabalhar gramática e ortografia ou ficar apenas no nível da metalinguagem. Toda a proposta que vem depois do momento de celebração do texto literário também contempla o mesmo pensar.



Indo até o pátio da escola procurar o lobo.... "essa árvore bem parece com a que o lobo se deitou após comer os cabritinhos né prof.?"

*Figura 66: Página do diário: Linguagem, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário de Encanto & Encantamentos.*

Seguir habitando o universo literário da imaginação e da fantasia, criando situações de exploração da linguagem e do mundo; brincar com a linguagem, na linguagem; descobrir novas possibilidades de seguir contando e vivendo a história na escola, possibilidades que, muitas vezes, são apresentadas pelas próprias crianças; seguir encontrando e produzindo reverberações do texto faz com que se encontre sentido no que é estudado e se desenvolva o pensamento.

Outra estratégia é a de legitimar a conversa das crianças – tanto em momentos livres quanto em momentos dirigidos. Oportunizar espaços de troca de vivências e para o compartilhamento de notícias ajuda a organizar o pensamento das crianças, a estruturar a linguagem e possibilita que elas sejam ouvidas no que julgam mais importante.



INÍCIO DO SEGUNDO SEMESTRE: Retomada das aulas.... roda de conversa com os pequenos - desenharam o que fizeram nos dias do recreio e compartilharam com os colegas no momento coletivo da *rodinha*. Enquanto desenhavam, puderam ir conversando com os colegas, contando novidades...

Esta foi uma forma encontrada para acolher os alunos na volta das férias, sem repressar o que viveram nos dias fora da escola e gostariam de contar para todos.

*Figura 67: Página do diário: Linguagem, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário Encanto & Encantamentos.*

Como exigir, por exemplo, que as crianças silenciem e ignorem o que viveram nos dias de férias ao se encontrarem com os colegas na volta à escola? Nós, adultos, não fazemos o mesmo? Queremos compartilhar nossas férias com nossos amigos. Assim, as crianças foram recebidas com folhas e material de desenho para irem contando suas novidades aos colegas mais próximos. O desenho também ajudava a organizar o pensamento na hora de socializar e de contar para todos o que gostaria de compartilhar. São propostas simples que fazem toda a diferença na organização do dia a dia na escola: abrir espaços para que a palavra das crianças seja dita e ouvida.

Da mesma forma, dar importância ao que as crianças escrevem e produzem faz com que possam qualificar essa linguagem tão importante na escola. Pode-se trabalhar com textos criados pelas crianças propondo reflexões linguísticas, desenvolvendo sua escrita:



Trabalho com texto escrito pela aluna Beatriz (a menina da foto que segura o texto sorrindo). Ela havia escrito a história em aula anterior. Entreguei o texto com espaços em branco para ser completado. Alguns alunos foram lendo o texto, enquanto outros foram escrevendo as palavras que faltavam no quadro. No final todos ilustraram a história escrita pela colega.

*Figura 68: Página do diário: Linguagem, turma de 2.º ano, 2014.
Fonte: Diário Encanto & Encantamentos.*

Além disso, promover o trabalho com a escrita e a leitura a partir de textos criados por alunos dá sentido à produção textual.



Depois de ouvir muitas versões sobre a história dos 3 PORQUINHOS, foi a vez das crianças se reunir em duplas ou trios e escreverem um diálogo entre o lobo e o porquinho quando ele pede para entrar. As crianças podiam inventar qualquer coisa e escolher a forma de apresentarem seu diálogo: com dramatização, palitoches, dramatização, música, com máscaras...

*Figura 69: Página do diário: Linguagem, turma de 3.º ano, 2015.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

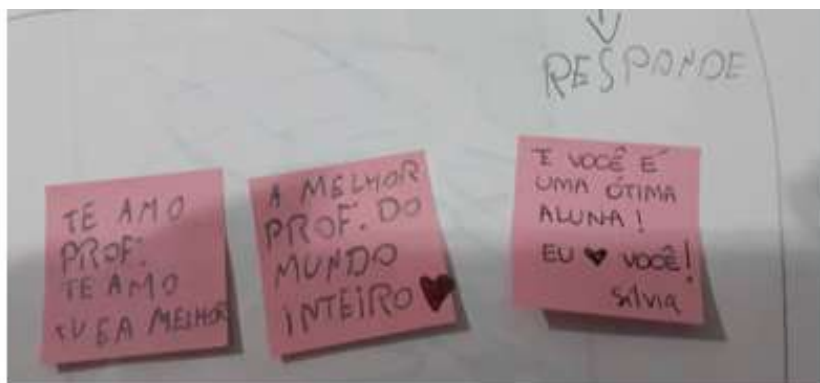
Aumentar o repertório linguístico e literário das crianças lendo várias versões de um mesmo conto; analisar as semelhanças e diferenças, os efeitos produzidos; depois, criar suas próprias versões e compartilhar com os colegas são ações importantes a serem feitas. Além disso, é igualmente importante abrir espaço para que a linguagem seja o objeto de estudo e para que, com ela, se possa aprender mais sobre nossa língua; conversar sobre as escolhas dos colegas, argumentar; aprimorar o texto escrito com as sugestões da professora e dos colegas; ganhar em fluência na leitura, na escrita, na oralidade e argumentação; tudo isso em atividades práticas e ricas em potência de experiência. Alguém, analisando as imagens trazidas aqui, duvida que tais atividades estejam envolvendo e produzindo aprendizagens nos alunos mais do que qualquer coisa e mais do que se produziria com um material pronto, vindo de fora?



Figura 70: Página do diário: *Linguagem, Projeto Brinciar*, 2017.
 Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*.

Na imagem da figura 70, vemos um grupo de crianças atento à declamação de um poema de uma colega. Nessa atividade, criou-se a possibilidade da linguagem literária poética se fazer presente de forma marcante. Possibilitou-se que as crianças pudessem ler uma e mais uma vez um mesmo poema até se apropriarem das palavras e as tomarem para si. Declamaram o poema, ouviram o colega, e criaram-se condições de fala e escuta, para mais tarde, depois de muitas experimentações como essa, serem convidados a compartilhar os seus próprios poemas, já tendo a confiança em ouvir a crítica dos colegas e a desenvoltura de falar para os outros.

Criar estratégias potentes de comunicação com as crianças pode interferir diretamente na aprendizagem delas. E aprender com as crianças como pode ser essa comunicação faz com que elas sejam únicas e ajustadas ao grupo que temos. Como, por exemplo:



Mensagem em post-it que a Anna colocou atrás da atividade que estava fazendo e me entregou.



Análise das frases escritas pelas crianças em uma atividade solicitada, em que corriji, registrei em uma tabela e, deixei recados para cada um deles (dando um feed-back da atividade) em post-it.

Figura 71: Página do diário: Linguagem, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

As crianças começaram o ano trazendo *post-its* para a aula. Em pouco tempo, eles estavam nas atividades que elas devolviam para mim. As crianças me enviavam recadinhos, como os que faziam em suas cartinhas até então. Resolvi também passar a colocar *post-its* nas devoluções de atividades corrigidas que eu fazia. Passei a escrever recadinhos com dicas de como poderiam melhorar suas produções textuais, por exemplo. Fomos aprendendo juntos a usar os *post-its*. Acabamos por desenvolver um meio de comunicação interessante. Mais tarde passei a usá-los nas avaliações das aulas: eles escreviam recadinhos para os outros professores, sobre o que estavam gostando, o que queriam sugerir etc.



Ano passado a Anna estava no mundo de unicórnios e Lols... esse ano... a aventura é com os BTS ... incrível ver como crescem... como mudam gostos... tão rápido! O que valia ano passado, já não vale mais...

Figura 72: Página do diário: Linguagem, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Observar atentamente as crianças. Conversar em momentos mais livres. Ouví-las. Conhecer seus gostos e interesses: aprender a conhecê-las. Ao nos colocarmos em conexão com as crianças, passamos a estabelecer uma linguagem muito mais próxima e compreensível. Podemos pensar em atividades dentro do universo de interesse em que se movem as crianças no momento. Por exemplo, é importante ensinar a escrever bons textos. OK. Mas a temática que uso pode estar vinculada ao que as crianças estão vivendo, não precisa ser fixada em livros didáticos ou em planilhas pré-elaboradas sem conexão alguma com os alunos que tenho. Sem contar que, ao conhecer o que mobiliza as crianças, posso compreender melhor a maneira como agem na escola (roupas, frases, brincadeiras etc.).

Esse ano tenho 3 turmas. Uma de 2º, outra de 3º ano (em que faço volância pela manhã) e mais uma de 4º ano em que sou referência à tarde.

Não sei ainda falar do sentimento que me agrega aos pequenos do 2º ano. Sempre que os vejo fora da sala de aula, correm ao meu redor numa felicidade - seja no dia em que estou com o 3º ano ou no turno da tarde em que os alunos do turno integral me encontram pelos corredores. Seus sorrisos e abraços são iluminados.

Suas perguntas - que pipocam por todos os lados sobre a próxima história que vão ouvir ou sobre algo sobre algum personagem de uma história lida me mostram que estabelecemos um vínculo em torno da literatura muito bonito.

Sou a *profe* das histórias, como eles mesmo me chamam. Sou a *profe* que cria uma ponte entre o universo lúdico infantil deles e a vida através das histórias e brincadeiras que fazemos em aula.

O que acontece que os professores deixam de alimentar e atuar nesse universo incrível das crianças para impor-lhes nossa lógica adulta de estudo e trabalho?

Figura 73: Página do diário: Linguagem, turma de 2.º, 3.º e 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Procurar uma linguagem comum onde professora e criança possam se encontrar, onde a tradição possa ser colocada em jogo, onde possam dialogar. A educação tem muito a ganhar com essa abertura para o outro.



Hoje foi dia de brincar de procurar a letra! Dois a dois, eu mostrava uma letra grande de EVA - perguntava o nome, fazia o som, falava palavras que iniciavam por ela e depois os alunos saíam em direção a duas mesas no fundo da sala - contendo letras menores em EVA e tinham que localizar a letra e trazer para mim. Quem fizesse primeiro, vencia o desafio.



Olha que demais: dois alunos fizeram para mim um tapete de letras! Ah... um é o Vitor, que não para quieto um instante... ficou envolvido um bom tempo nessa tarefa!!! Não é todo mundo que pode dizer que ganhou um tapete de letras, não é? Coisas que acontecem em meio ao brinquedo livre das crianças!

*Figura 74: Página do diário: Linguagem, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Para além da entrada na ludicidade com a literatura infantil, a opção por jogos e pelo brincar também contribui para a construção dessa linguagem comum. Entregar as letras, os números, as palavras como objetos manipuláveis para seu brincar, imaginar e falar com e deles faz com que as crianças se apropriem de forma mais plena das aprendizagens na escola. Por que, ao invés de usar atividades de cópia e repetição – que para muitos alunos se torna ineficaz –, não propor um jogo, no qual eles se mobilizam para participar e os conteúdos podem ser introduzidos ou exercitados de uma forma muito mais agradável? E isso não é apenas no 1.º ano não. Brincar e jogar são atividades que nunca deixamos de gostar. Nós, adultos, seguimos brincando e jogando, o que mudam são as brincadeiras e os jogos.

Nesse movimento, é importante procurar também uma linguagem própria para compartilhar os achados pedagógicos. Uma linguagem que se liberte do formato imposto pelo racionalismo instrumental. Uma linguagem que nos aproxime mais da linguagem poética, que seja também um acontecimento. Que toque o leitor. Que provoque experiência! Assim tenho pensado e me mobilizado a encontrar algo que consiga revelar o mesmo encanto e potência que sinto ao estar com as crianças produzindo práticas pedagógicas. Nesse momento, tenho encontrado paragem na

seleção de imagens e textos provocativos. São experimentações ainda. Mas sigo por aí, na esperança de compartilhar e convidar mais professoras a gestar uma outra educação.



Inventando chaveiros com pompons de lã

A mão que tece a lã, tece também sonhos e esperanças. Ainda em seus primeiros passos... ensaia, tenta, erra, desiste, recomeça, pede ajuda... grita, se espanta, se encanta com o que é capaz de fazer...

Quem acolhe e orienta as crianças ?

Quem as acompanha em seu crescimento?

Quem oferece experiências singulares?

Novembro de 2019
 Turma de 4º ano
 Fonte: Facebook/Compartilhando ideias

*Figura 75: Página do diário: Linguagem, registro da professora, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

É com experimentações pedagógicas também para comunicar melhor o que faço, encontrando uma linguagem própria da minha docência, que vou investindo em diferentes espaços e em diferentes formatos de registro. São páginas no Facebook e *blogs*, imagens no Instagram, diários e registros com imagem, som e texto nos quais vou construindo uma linguagem que se propõe a inspirar outras professoras e a retratar um pouco da beleza dessa docência que construo com as crianças. Investir numa linguagem singular também no registrar, no documentar, no compartilhar práticas de forma a torná-la tão potente quanto a docência realizada é um esforço de aproximar a teoria e a prática numa mesma dimensão poética de criação, de autoria, de encantamento, de acontecimento.

A linguagem aqui é tomada como elemento central de todo movimento educativo, porque é compreendida como o meio em que a compreensão acontece. Não é pensada como técnica ou como conteúdo, mas como a possibilidade de construirmos consensos, de produzirmos conhecimento.

PRINCÍPIO 5: A PROCURA DE UMA ESTÉTICA PRÓPRIA

Desdobrada em invenção, artesanaria e poética.

A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado.
(HERMANN, 2005, p. 24)

Será que não deve haver nenhum conhecimento na arte? Não há também na experiência da arte uma pretensão de verdade, diversa daquela da ciência, mas certamente não inferior? E será que a tarefa da estética não está justamente em fundamentar que a experiência da arte é uma forma de conhecimento *sui generis*, certamente distinta daquela do conhecimento sensível que oferece à ciência os últimos dados, a partir dos quais ela constrói o conhecimento da natureza, também diferente de todo conhecimento racional da ética e de todo o conhecimento conceitual, mas mesmo assim sempre conhecimento, ou seja, mediação da verdade? (GADAMER, VMI, p. 149-0)

Meu aluno Igor, 7 anos, depois de voltar da brinquedoteca disse triunfante, se referindo a nossa sala de aula:
- Agora estamos na ESTUDOTECA, né professora?
(Turma de 2.º ano, 2014.
Diário Encantos & Encantamentos)

PRINCÍPIO 5: A PROCURA DE UMA ESTÉTICA PRÓPRIA

Em uma docência que vai sendo constituída com artesanaria pedagógica, vão sendo criados modos e disposições de ser professora que se contrapõem às normas naturalizadas da escola que temos. Ao tentar resistir às resistências dos alunos e ao projeto do governo que retira a autoridade e autonomia dos professores, fui inventando novas possibilidades de ser professora e de se estar na escola. Na medida em que ia escutando os alunos e me dispondo a oferecer outra forma de estarmos juntos, acabei por criar uma estética docente própria: uma estética que desse conta da ética assumida, da disposição para o diálogo com as crianças, da busca por uma linguagem comum, que se fundasse na experiência, que buscasse inspirações na tradição pedagógica e que oferecesse uma formação humanística.

O termo estética vem do grego *aisthesis* e *aistheton*, significando sensação e sensibilidade. A estética, desde que surgiu, estava associada à totalidade da vida sensível, de como o mundo atinge nossas sensações. Apesar de terem sido colocadas em campos opostos, pertencendo a ética ao campo do intelecto e estando a estética ao lado da sensibilidade, ambas se afetam mutuamente e estão imbricadas na docência.

Nadja Hermann (2005), em seu livro *Ética e estética*, procura reintegrar a estética para além do que foi considerado como *consciência estética*, estando essa ligada ao juízo de gosto e, portanto, ao plano da subjetividade e destituída da razão. Historicamente, Schiller, no século XVIII, tenta uma integração entre as duas “afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível” (HERMANN, 2005, p.13), e ele aposta nas forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções que guiam o agir em detrimento de princípios abstratos ou de qualquer fundamentação teórica da moral.

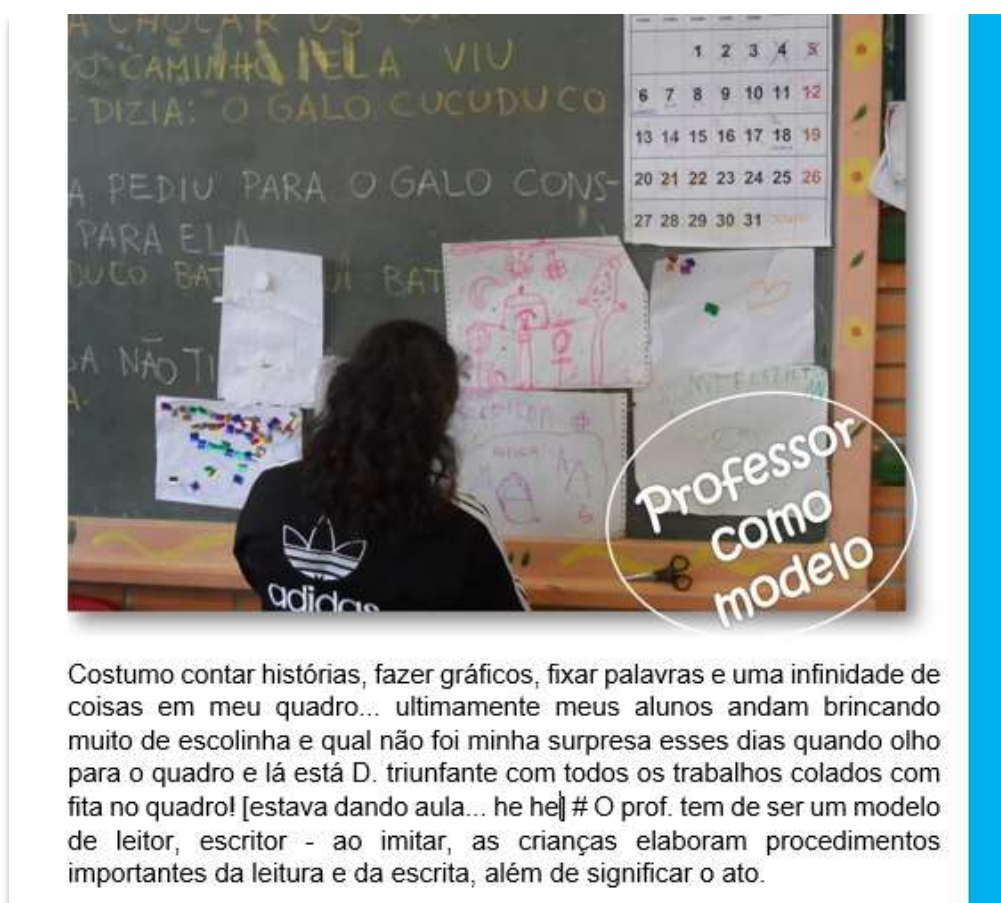
No campo da educação:

[...] a experiência estética permite novos acessos para a educação pensar o sentido de sua ação, especialmente porque traz o frêmito que transborda o domínio

conceitual e racionalizado. O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado, na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética na educação. (HERMANN, 2005, p.14)

Gadamer defende a ideia da experiência estética contrapondo-se à ideia de que a verdade seria obtida apenas pelo método científico, em situações extremamente controláveis. Ao analisar a verdade obtida na obra de arte, ele mostra como ela é apreendida para além dos processos cognitivos, abrindo espaço para a defesa de sua hermenêutica filosófica, em que a compreensão não ocorre apenas por meio do método científico.

Pensar em estética como um princípio é pensar que a professora, ao implementar uma prática pedagógica hermenêutica, vai criando também uma estética própria. Estética essa que se coloca como um convite à experiência a ser vivida. Não é mero ornamento, é uma disposição em abrir um espaço singular para o encontro com o conhecimento.





Momento de brinquedo livre: alunas brincando de aulinha: Roberta contando uma história para B. - com riqueza de detalhes e com direito a desenho da história e escrita de algumas palavras do livro. Tão bom ver meus pequenos incluindo em suas brincadeiras o que fazemos em aula!

Figura 76: Páginas do diário: Estética, turma de 1.º ano, 2013.

Fonte: Encantos & Encantamentos.

Por exemplo, quando opto por levar para as crianças uma infinidade de cartazes, ampliações de imagens, gráficos ou figuras, estou criando condições para as aprendizagens. Tais materiais não são enfeites para a sala de aula, são recursos para ajudar as crianças a aprender. Quando crio uma forma lúdica de leitura dos livros literários, inauguro uma relação importante e significativa com o livro e com a leitura. Há uma abertura para as crianças viverem a escola de uma outra forma com essas possibilidades estéticas que vou criando e oferecendo a elas. E as crianças vão tomando essas possibilidades como possibilidades de pensar a escola e de viver seu lugar de aluno nela.



DIA DE FESTA!

Uma festa em que as crianças estavam imersas no mundo da imaginação, da literatura... quem oferece espaço para as crianças e vive, verdadeiramente esse momento com elas?

*Figura 77: Páginas do diário: Estética, turma de 2.º ano, 2014.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Também os muitos momentos de uso de fantasias não são um simples brincar ou participar de festas, mas um convite à imaginação, a viver a fantasia da literatura e se permitir aprender em um meio lúdico repleto de referências. Esse entrar em diálogo com as crianças através dos elementos infantis potencializa as aprendizagens, as torna memoráveis, cria lastro. Para a realização da festa da cena retratada na figura 77 as crianças tiveram uma semana de preparativos – com a escolha da temática, a criação de personagens, a escolha de nossa anfitriã imaginária, as brincadeiras que seriam feitas etc. Além disso, no dia da festa, choveu muito, mas isso não impediu que a escola toda fosse ocupada com nossa presença (a ideia era brincar no pátio). Desfilamos pela escola encenando nossos personagens, estabelecendo diálogos dentro da temática escolhida: estávamos todos imersos no reino encantado que criamos.



Figura 78: Página do diário: *Estética, Projeto Brinciar*, 2016.
 Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*.

Na intenção de abrir espaço para outra forma de performar a docência e o ser aluno são criados uma série de elementos lúdicos que ajudam a estabelecer esse elo entre as infâncias e as aprendizagens na escola. A estética aqui produzida e defendida é também uma estética do brincar, na qual se coloca em relevo na escola o componente lúdico característico da infância.

Tal estética é pensada, também, em termos de espaços, de materiais e de propostas e é criada a partir dos elementos éticos aqui defendidos. Se a arte, a experiência estética, acessa a verdade de outra forma e permite pensar em uma estética dos gestos e fazeres docentes, pode, por isso, contribuir para outra educação. Educar pela sensibilidade, pelo oferecimento de atividades que envolvam a arte em suas múltiplas dimensões pode acessar – nas crianças – a disposição e a significação das aprendizagens envolvidas.

Ocupar o pátio, o corredor, dispor a sala de aula de outra forma, procurar recantos não explorados na escola ou ocupá-los de outra maneira – como as crianças que tive de um 2.º ano que usavam a biblioteca para brincar de faz de conta – podem ser propostas que surgem dessa construção de outro espaço escolar. No caso dessas crianças do 2.º ano, elas não tinham experiências leitoras felizes. Foi preciso usar a biblioteca como espaço de brincar – de se esconder entre as prateleiras, de brincar de carrinho com pistas formadas por livros, de brincar de vender livros, de subir na

escada ou andar por baixo das mesas e cadeiras – até que uma das crianças pegasse um livro e se pusesse a ler e contar o que estava lendo para os colegas e, enfim, aos poucos, os demais se envolvessem nessa ação de ocupar a biblioteca para ler e escutar histórias. Esse percurso foi necessário para que, junto com as histórias que eu lia na sala de aula, se fosse abrindo espaço para as crianças se permitirem dar sentido ao livro.

Pensar outra utilização do espaço físico da escola significa pensar a escola como a casa com porão e sótão. (BACHELARD, 2003; VEIGA-NETO, 2012) Que espaços outros a escola oferece? Pátio? Há salas a serem exploradas? Espaços a serem criados? Um ocupar a escola de uma forma outra, formas que possibilitem a criação, a imaginação, a liberdade, a expressão, outros fazeres, os quais despertem a curiosidade, que tragam mistério.



Tinha sido uma semana de chuva intensa. Aquele era um dia em que podíamos sair um pouco da sala. Assim que saímos do refeitório, onde as crianças eram recebidas, onde fazíamos a leitura com os que ainda não liam e elas faziam o lanche, temas e compartilhavam notícias e jogos/brinquedos – fomos para o pátio. Aí, resolvemos fazer uma brincadeira com todos juntos no gramado (normalmente fazemos jogos e brincadeiras na quadra ao lado, onde fazem a fila, por ser um lugar mais reservado e com espaço demarcado). Aquele era um dia em que todo o espaço devia ser explorado: cantar, brincar e correr! Correr sentindo o vento no rosto e a liberdade dos passos... naquele dia brincamos de "Tá pronto seu lobo"

*Figura 79: Página do diário: Estética, Projeto Brinciar, 2017.
Fonte: Encantos & Encantamentos.*

Ocupar o pátio para brincar de brincadeiras de roda, para tomar a vida por inteiro: sentir o sol, correr, experimentar os movimentos do corpo, cantar, brincar, correr, sentir a grama, observar as árvores. Nessa concepção de escola, a estética

passa por um habitar todos os espaços escolares de maneira a inscrever o corpo inteiro nela.

Há também um resistir às imposições e restrições da escola. Subverter e apropriar-se de espaços, criando novas disposições e conformando essa estética:



*Figura 80: Página do diário: Estética, Projeto Brincriar, 2017.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Todo esse novo modo de habitar a escola, de se posicionar dentro dela, vai sendo possibilitado por essa disposição em seguir fazendo escola, apesar da dificuldade encontrada. Já tive alunos estudando no corredor da escola porque a sala de aula era muito quente. E, depois de descoberto esse espaço, ele nunca mais foi abandonado. As crianças passaram a ocupá-lo em momentos livres ou de proposição de atividades em grupo. Levar mesas e cadeiras ou sentar no chão foi sendo incorporado a esse momento. Já tive alunos que me encontraram mais tarde e relataram lembrar dos armários da sala – sempre abertos e com muitas possibilidades (sempre tenho muitos jogos e materiais à disposição das crianças). Não há uma organização fixa ou tradicional dos móveis, das *performances* ou do jeito dos alunos e da professora ocuparem a sala de aula e os demais espaços escolares. Tudo está à serviço das crianças e da professora, e não o contrário. Toda a aula é a celebração

do encontro, da possibilidade de aprender e de usar os recursos a favor das aprendizagens das crianças.



Momento de brinquedo e jogo livre na sala.... alunos lendo!!!!

Ocupar todo o espaço da sala de aula. Ler em diferentes posições. Ler(se) inteiro. Entregar-se à leitura. Há na disposição do corpo uma forma de ser leitor.

*Figura 81: Página do diário: Estética, turma de 2.º ano, 2014.
Fonte: Encantos & Encantamentos.*

Não há um ficar sentado em seus lugares em silêncio o tempo todo. Há a possibilidade de formar grupos com as mesas, atirar-se ao chão para ler ou brincar, ou vir mais para frente quando a professora estiver explicando algo. Aliás, não há lugares marcados, as crianças sentam onde e com quem querem, porque não há a proibição de conversarem, mas há a combinação de quando é preciso escutar o outro. É uma estética do respeito e da amizade.



Mais um dia de jogos de tabuleiro no Projeto Brinciar. Mais um dia da criançada reunida para aprender a jogar um jogo novo. Sala organizada para que todos possam ouvir e ver os colegas jogando e assim aprenderem, analisarem e sugerirem novas estratégias.



1 de setembro de 2015.
Projeto Brinciar
Fonte: Facebook/Página Pessoal

*Figura 82: Página do diário: Estética, Projeto Brinciar, 2015.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Há um pensar a organização do espaço de uma maneira que ele contribua para o que está sendo oferecido, para que proporcione uma experiência mais potente de aprendizagem. Quando as mesas são afastadas e as cadeiras organizadas em um círculo, o material é ampliado e produzido com qualidade, as crianças são convidadas a escutarem, falarem, experimentarem, e isso tudo tem um impacto vital nas aprendizagens escolares. Toda a estética de configuração da sala está inteiramente impregnada do compromisso ético assumido e com os demais princípios hermenêuticos aqui desenhados.



*Figura 83: Página do diário: Estética, Projeto Brinciar, 2016.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

E a mesma liberdade de criação da professora, que forja seu ofício com artesanato pedagógico, é oportunizada às crianças. Elas também podem inventar seus próprios jeitos de estar na escola, podem se arriscar a inventar brincadeiras e atividades. Na imagem anterior, as crianças encontram na escola um lugar para seguir vivendo suas infâncias com inventividade. Eu ainda me lembro de fazer algo parecido em casa, no quintal, no final de semana, quando tinha a idade delas. Ao olhar essa foto fico a pensar: essas são crianças que não têm quintal, pois moram em terrenos com três casas, dividem seus quartos, não podem brincar na rua por conta da violência – onde vão desenvolver toda sua inventividade se a escola também não se abrir para as infâncias? Eu sei, você me dirá: “Por que tudo fica para a escola?”. E eu concordo, mas estamos vivendo um tempo em que não há políticas públicas nem uma sociedade organizada de tal forma que se tenham suficientes espaços públicos que sejam seguros e garantam o brincar, como as praças, os clubes *etc.* A escola tem sido o último refúgio das crianças das classes populares. Seguiremos negando essa

acolhida? Aqui (figura 83) são crianças do grupo de turno integral, e esse alargamento do tempo cronológico ajuda em muito a oferecer esse tempo livre às crianças. Mesmo assim, a gente vê turmas de turno integral que acabam por preencher as horas a mais com mais atividades dirigidas de conteúdos estritamente escolares. Onde fica a tal formação integral do indivíduo?, pergunto eu.



*Figura 84: Página do diário: Estética, turma de 4.º ano, 2016.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Na liberdade assumida no tempo livre que é oferecido às crianças, princípio ético, elas vão também encontrando um jeito seu de estarem na escola. Usam o material coletivo do armário, solicitam materiais, pedem dicas, ensinam aos colegas novos jogos e brincadeiras que conhecem, sentam-se para conversar ou brincar, pegam livros para ler, folhas para desenhar, saem da sala para pegar algo na biblioteca. Aos poucos vão descobrindo-se alunos, e não do jeito que sempre foram na escola.

Nas práticas revisitadas, a estética criada procura dialogar com as infâncias. Por isso, tem na linguagem lúdica e nas culturas infantis seus elementos basilares. Ela também expressa cuidado e respeito com as crianças, além do compromisso em promover as aprendizagens. E nesse convite que é feito às crianças, para que também criem sua própria estética de ser aluno, dentro dessa perspectiva que lhes é oferecida, em que se sentem seguros de compartilhar suas invenções de forma aberta e não

furtiva, como costuma acontecer, vai-se tornando produtivo e enriquecido esse encontro na escola: dos alunos e da professora!

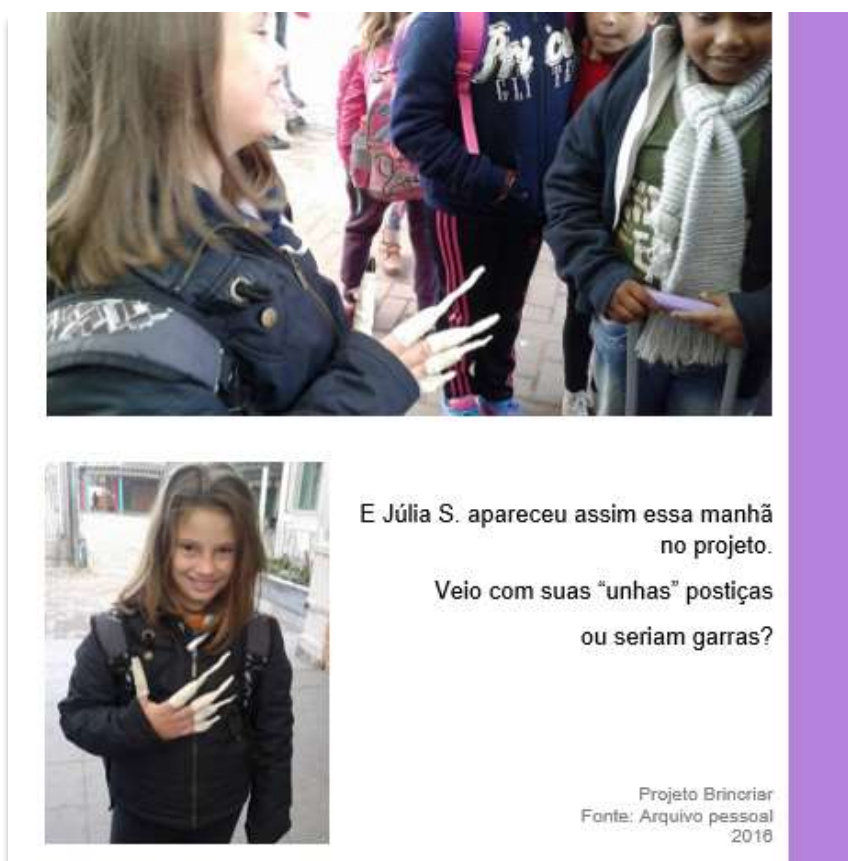


Figura 85: Página do diário: *Estética, Projeto Brinciar, 2016.*
 Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos.*

O medo e a vergonha de se sentir rechaçado vão desaparecendo na medida em que as crianças se sentem acolhidas. A criatividade e a imaginação vão sendo cada vez mais fortalecidas e desenvolvidas. E tudo isso vai dando sustentação para as novas aprendizagens que vão sendo requisitadas na escola. Sem contar na alegria e no bem-estar que as crianças vão fortalecendo num ambiente oferecido assim.

Quanto aos materiais, ao criar as **histórias engarrafadas**, por exemplo, e torná-las uma prática pedagógica, instauramos um outro tempo na sala de aula, um tempo regido pela imaginação guiada pela literatura. Há toda uma estética e rituais envolvidos: a confecção de minigarrafas, a escolha da história, a produção de materiais, os gestos que convidam a ouvir a história.



Novo roteiro de leitura saindo do forno!!!

Mais uma história engarrafada

HISTÓRIAS ENGARRAFADAS

Com as crianças do 2º ano, tudo começa com uma garrafinha que contém uma história. Sim, dentro da garrafa tem uma história doida para ser lida!

Eu tiro de dentro de um pequeno baú uma garrafinha, devidamente etiquetada com o nome da história e que contém o texto de forma micro, em um pedacinho de papel. Às vezes, é difícil de abrir o baú, já que a história está querendo sair de qualquer forma. Dá um trabalho!

Depois que pego a garrafinha, as crianças são convidadas a me ajudarem a abrir a garrafa. Elas esfregam as mãos e no momento que digo: 1, 2 e... elas sopram as mãos enviando boas vibrações para que eu possa, ao abrir a garrafa, escutar a história que eu soprei lá dentro.

A partir daí, a história toma forma e com ajuda de imagens do livro e de bichinhos de pelúcia e outros objetos; da atuação que faço, imitando personagens e contando com a participação das crianças, a história vai se tornando viva entre nós. É sempre um encontro mágico o nosso com o livro!

Depois de ouvida e vivida a história em toda sua plenitude, as crianças são desafiadas a refletirem sobre a leitura e a escrita através de atividades baseadas no texto da história.



Figura 86: Páginas do diário: Estética, roteiros de leitura, turma de 2.º e 3.º ano, 2018, 2019 e 2020. Fontes: Diário Encantos & Encantamentos e Docência em tempos de ensino remoto.

Há um cuidado, um rigor estético e pedagógico na elaboração dos roteiros. Todo o material planejado e produzido a partir de um livro de literatura infantil é feito para que possa servir de abertura para o texto literário e as aprendizagens escolares que dele podem surgir. Funda-se o brincar, o literário e o escolar em uma aprendizagem rica e disposta de maneira a melhor dialogar com as infâncias. Não há um copia e cola de atividades soltas da internet, como se viu muito por aí. Todas as atividades passam pelo crivo pedagógico da professora e são elaboradas a partir das demandas e necessidades das crianças e do conhecimento especializado da professora.

E as crianças também vão se integrando a essa estética, produzindo materiais criativos e feitos com cuidado. As atividades, inicialmente deixadas na sala embaixo da classe, ou jogadas amassadas dentro das mochilas, passam a ser coladas nos cadernos, guardadas com carinho e revistas quando querem fazer algo parecido. Além disso, ao refazerem desenhos e atividades, vão qualificando seus traços, adquirindo técnica, chegando a trazerem suas criações para a sala para compartilhar

com todos. Elas vão se apropriando desse cuidado e qualidade também no seu fazer na escola e vão incorporando gestos e posturas:

Sempre, antes de iniciar a leitura/contação de uma história para a turma do segundo ano, eu tiro uma garrafinha da maleta e peço que esfreguem bem as mãos e soprem o ar em minha direção para que eu abra a garrafa e liberte a história nos meus ouvidos, para lembrá-la. É uma forma de colocá-los todos atentos ao momento da leitura. Hoje, o João pediu para que eu esperasse um pouco, foi pegar álcool gel na mochila para limpar bem as mãos! (eu sempre digo, que vou limpar minhas mãos e esfrego na manta ... na calça...rs e eles também vão se ajeitando...rs) Todos esperamos até ele concluir a ação para então a história ser soprada...rs

*Figura 87: Página do diário: Estética, turma de 2.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

As histórias engarrafadas só fazem sentido porque as crianças também se incluem nelas. A proposta acaba por abrir um outro tempo e espaço de aprendizagem, que é mediado pela ludicidade, pela fantasia e imaginação – elementos tão marcantes das culturas infantis. É por meio de uma estética lúdica que o conhecimento será acessado, produzido ou (re)elaborado.

Para além da literatura, podemos ver também, no **uso de jogos**, uma abertura para o desenho de uma outra sala de aula – com uma estética diversa da estética da aula tradicional. As mesas são dispostas de forma diferente, as crianças se portam de outro jeito, as aprendizagens ocorrem de forma mais horizontal, na troca entre pares, a fala da professora assume outro lugar.



O contexto: Toda turma está jogando, em grupos, o jogo de varetas. Na foto: um recorte – um grupo de meninas está envolvida com o jogo. Bonito de ver. Todos concentrados. Brincando. Aprendendo. E, no final, relatório do jogo - trabalhando com multiplicação. Acho bonito isso que construímos juntos: um ambiente lúdico de aprendizagem, por vezes, muito sério e mesmo assim a brincadeira está ali... porque brincar é coisa muito séria!

Figura 88: Página do diário: Estética, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.



Figura 89: Páginas do diário: Estética, produção de jogos, 2019; 2020.
Fonte: Encantos & Encantamentos e Docência em tempos de ensino remoto.

O mesmo cuidado que há com a elaboração dos roteiros de leitura, dos materiais que são levados para a exploração das crianças, há também com os jogos, que são produzidos de forma artesanal, primando pela qualidade. Eles são criados, impressos e plastificados de maneira a poderem ser bem manipulados pelos alunos. Há uma preocupação com o material que chega às mãos das crianças para que tenham uma apresentação similar à dos jogos que existem no comércio e que sejam resistentes, pois é muito ruim quando o jogo praticamente se desfaz ou não é de fácil uso (as crianças acabam os abandonando). Com o tempo, esses jogos passaram a ir

para a casa das crianças também, ampliando essa experiência. A qualidade da forma, da estética apresentada, ajuda no seu uso.

Enfim, há um jeito de habitar o espaço que compõe a estética de sala de aula criada. Um mover-se na sala, um apropriar-se dos materiais, um organizar-se de forma autônoma, um portar-se, uma disposição em ser aluno nesse espaço, constituindo uma heterotopia de escola, uma escola outra.



Momento em que olho para minha mesa e vejo as duas meninas sentadas por lá lendo o livro que eu acabara de ler para a turma. Capturo esse momento de imersão no livro. As fotos dizem tudo.

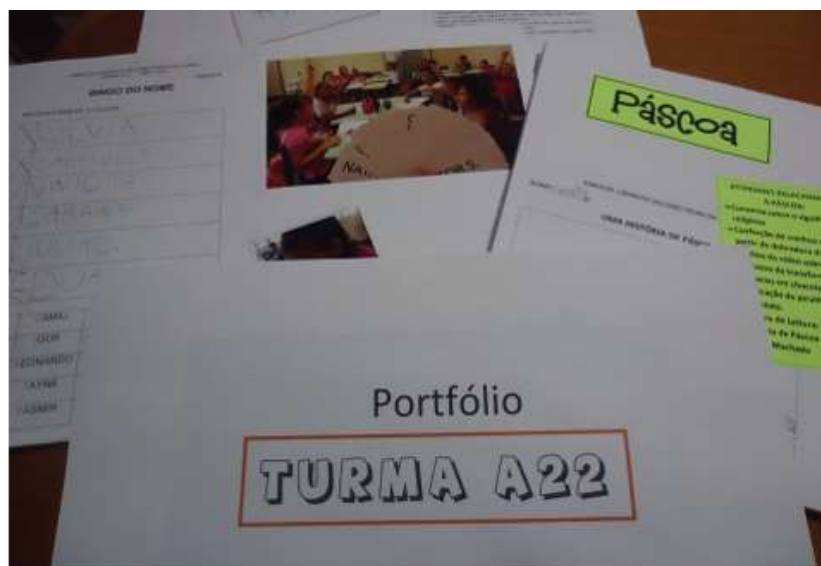
Na falta de uma escola dos sonhos [e olha que luto por ela todos os dias de minha vida] sonho meu sonho com meus alunos: quem conhece minha sala de aula sabe o universo diverso que gira por lá - há alunos brincando, alunos lendo, alunos dançando, alunos circulando pela escola, alunos na mesa da profe perguntando, contando, outros ainda escrevendo ou desenhando no quadro todos os dias pergunto a eles: o que você quer fazer agora? No início, encabulados ou amedrontados, nada respondiam... agora comunicam em bom tom o que vão fazer... se há algo que me orgulha... é a autonomia de meus alunos, o mundo que ferve em minha sala.... ainda que me deixe tonta muitas vezes kkkk

#porumaescolaquesesenheeconcretizejunto

Figura 90: Páginas do diário: Estética, turma de 3.º ano, 2015 e Turma de 2.º ano, 2014.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

E há também a preocupação com outra estética de comunicação, a do que é vivido com as crianças e de como a **documentação pedagógica** é organizada. Sempre busquei formas que dessem conta de expressar a beleza da docência vivida com as crianças. Há um investimento na qualificação dos portfólios – num adaptar e atualizar dos *livros da vida* de Freinet, que aprendi a fazer no início de minha carreira;

há o desenvolvimento de painéis com as atividades realizadas para serem expostas na escola; há um imprimir as fotografias e colocá-las em álbuns com legendas para serem enviados para casa; e há tantas outras formas de documentar e compartilhar que foram sendo inventadas em meio ao movimento da artesanaria pedagógica da professora.



Sábado de montagem de portfólio do trabalho com a turma do 2º ano... quase pronto [estou exaustaaaaaaa] Quero ver se disponibilizo para os pais e alunos no dia da entrega das avaliações e depois ele vai pra casa... É fazendo algo assim que a gente se dá conta do quanto já trabalhou... he he fiquei orgulhosa [andava achando que não estava fazendo muita coisa... he he]

Figura 91: Página do diário: *Estética, turma de 2.º ano, 2014.*
Fonte: *Encantos & Encantamentos.*

Nos últimos anos, encontrei inspiração nas mini-histórias (FOCHI, 2019), que nada mais são do que relatos de cenas cotidianas da educação infantil que usam algumas fotos e pequenos textos pedagógicos. Com elas tenho pensado uma estética visual e de conteúdo para expressar a minha prática docente.



O que fazem lãs e garfos no pátio da escola?

Quem permitiu que adentrassem os muros da escola?

Por que estariam ao alcance das crianças?

O que se aprende com lãs, tesouras e garfos na escola?

Quem ousaria dizer que crianças aprendem usando tais materiais na escola?

De onde saiu essa ideia descabida de levar para escola lãs e garfos ?

Por que essa professora não ensina apenas o que os livros e documentos oficiais mandam ensinar?

Quem fornece tais novelos e garfos?

De onde inventou isso... que no pátio também há lugar para lãs e garfos?

Ou ainda... quem disse que se pode aprender no pátio da escola, embaixo das árvores?

Tantas perguntas descabidas...

Novembro de 2019

Turma de 4º ano

Fonte: Facebook/Compartilhando ideias

*Figura 92: Página do diário: Estética, registro da professora, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Ao oferecer uma experiência estética – através de imagem e linguagem – que ora busco na poesia, ora na formulação de perguntas (outro elemento importante na hermenêutica), eu procuro promover outra forma de provocar o leitor (professores) a pensar suas práticas pedagógicas na escola.

Há também um cuidado com a estética na comunicação do que é vivido. Não como enfeite ou ornamento, mas como produção de mais um material importante para a aprendizagem. Ver e ser visto. Existir.



As fotos acabaram de chegar!!! Montando o álbum com as atividades realizadas no Projeto Brinciar para enviar para casa! Uhu!!!



PAINÉIS PARA VER E SER VISTO: Alunas procurando se verem nas fotos e mostrando às amigas o que fazem no Projeto Brinciar! Painel com os jogos de tabuleiro jogados até então.

Tenho descoberto o quanto é importante fazer painéis com as fotos das crianças e deixar em espaços públicos. As crianças do projeto gostam de se reconhecerem neles e gostam de partilhar suas experiências do turno da manhã com os colegas de turma, materializando talvez, o que contam com suas palavras, agora podem mostrar pelas fotos.

Figura 93: Páginas do diário: Estética, Projeto Brinciar, 2015 e 2016.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Com a pandemia, no ensino remoto a estética também foi elemento constituinte dos encontros promovidos. Pensar em formas de manter as crianças conectadas à escola, mesmo de casa, e de criar um espaço alternativo de aprendizagem, mediado pelo celular, foi uma preocupação constante.

Elaborar *cards* – cartões com avisos a serem enviados pelo WhatsApp para as crianças – foi uma estratégia criada para lembrá-los dos encontros e comunicar-lhes os materiais que usaríamos e o que seria feito em cada novo chamado.



Figura 94: Páginas do diário: Estética, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Docência em tempos de ensino remoto, 2020, p. 88 e 96.

Após os encontros pelo Meet, eu fazia uma montagem com a imagem de todas as crianças que participaram do encontro e enviava para elas, para que tivessem registros em que se vissem como uma turma, para ajudá-las a criar memória desse tempo tão singular.



Figura 95: Estética, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Docência em tempos de ensino remoto, 2020, p.118.

As crianças também foram incorporando, em seus registros, falas e brincares, esse novo jeito de estarmos juntos aprendendo. Passamos a trocar desenhos, e neles começaram a ser representados nossos encontros no WhatsApp ou no Meet.

E as crianças seguem se apropriando do novo. Abaixo, um dos desenhos que recebi de uma das crianças. Ela fez o desenho da imagem que envio para todos os alunos após nossos encontros – para ficar de memória. No desenho podemos ver as crianças felizes, com seus objetos (foi a de um encontro que todos tinham que trazer algo).



Imagem 82: desenho de um dos nossos encontros pelo Meet. Fonte: Instagram, 18 de setembro de 2020.

Figura 96: Páginas do diário: Estética, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Docência em tempos de ensino remoto, 2020, p.111.

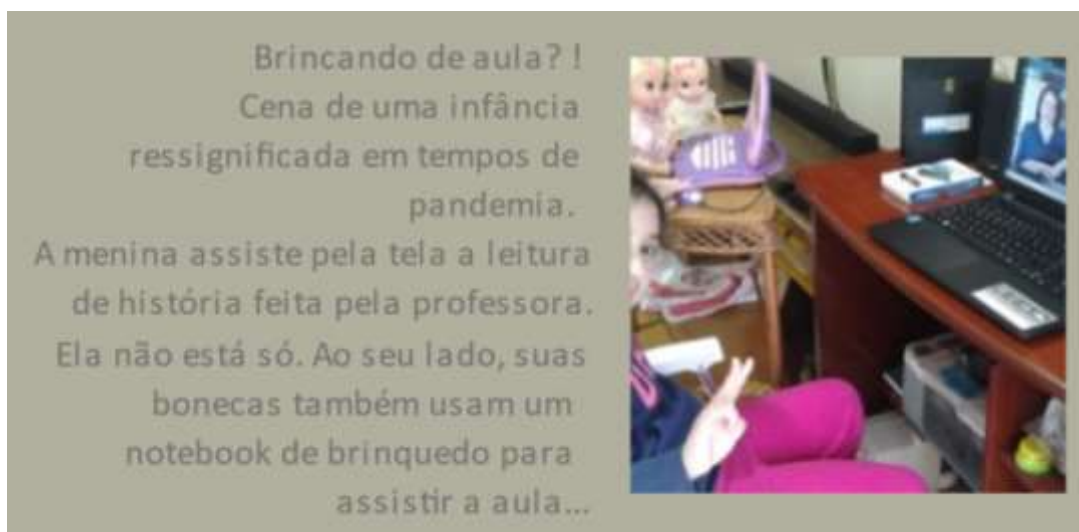


Figura 97: Páginas do diário: Estética, 2020.

Fonte: Docência em tempos de ensino remoto, 2020, p. 104.

Do lado de cá da telinha do celular, fui criando um espaço particular de sala de aula. Nesse espaço, que tinha como fundo uma de minhas estantes de livros, eu colocava objetos relacionados às aulas e festividades, usava quadrinhos com os nomes das crianças para fazer a chamada e fazia destaques dos encontros. Do lado de lá, as crianças me mostravam seus animais de estimação, seus brinquedos, irmãos e primos. Elas também estavam com seus cadernos e estojos em um lugar da casa em que pudessem acompanhar os encontros. Dessa forma, nossas casas se transformavam em sala de aula, em momento de conexão com a escola e com os amigos, em oportunidade de aprender e de partilha.



Figura 98: Páginas do diário: Estética, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: *Docência em tempos remotos*, 2020, p.127 e 153.

Todo esse esforço em seguir fazendo escola com as crianças exigiu muita adaptação e criação. Pensar em como ler as histórias para as crianças, fazer jogos, ensinar conteúdos demandou tempo e experimentações. Se, no presencial, a docência aqui revisitada se mostrou sempre inventiva e arranjada a partir das crianças, no remoto não foi diferente. Eu fui aprendendo com elas a usar a tecnologia e a ensinar pelas telas. As crianças sugeriam atividades e pautas para os encontros, juntas fomos inventando essa nova disposição em sermos professora e alunos, mas sempre mantendo os princípios da docência feita na escola.



Luz... câmera... ação!



Tudo pronto para o
encontro com as
crianças.... no caos da
mesa... a aula se faz!

Imagem 86: Foto da mesa da professora, onde ela fazia os encontros com as crianças Fonte: Instagram, 24 de setembro de 2020.

*Figura 99: Página do diário: Estética, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Docência em tempos de ensino remoto, 2020, p. 117.*

Essa é uma estética que é criada a partir do movimento da professora com suas crianças (tanto no presencial quanto no ensino remoto). Ela não é nunca apenas um enfeite ou um supérfluo; ela é parte do trabalho desenvolvido, ela favorece e potencializa o trabalho. É uma estética que é mutante assim como a docência, que vai se transmutando para melhor comunicar, melhor ensinar, melhor fazer pensar. Inicia com o formato de um portfólio, vai para álbuns de fotografia e migra para ampliações em painéis nas paredes.

Essa é a estética que aqui se configura: uma estética que prima pela liberdade da linguagem, do uso dos espaços e do material; uma estética que eduque, abrindo espaço para o diálogo e para as aprendizagens que ela desperta; uma estética que é fruto de invenção e de resistência ao desmonte da escola pública de qualidade.

**PRINCÍPIO 6:
UMA DOCÊNCIA CONSTITUÍDA NA E PELA EXPERIÊNCIA**

A aula pensada como acontecimento.

A autêntica experiência implica acumular compreensões, que não são objetiváveis (HERMANN, 2002, p.55).

A experiência se instaura como um acontecer que não tem dono.
(Gadamer, VMI, p. 461).

Eduarda, 8 anos, comentando com a colega, na turma em que eu sou professora volante,
- Essa aula é tipo um recreio!
(Turma de 3.º ano, 2018
Diário Encantos & Encantamentos)

PRINCÍPIO 6: UMA DOCÊNCIA CONSTITUÍDA NA E PELA EXPERIÊNCIA

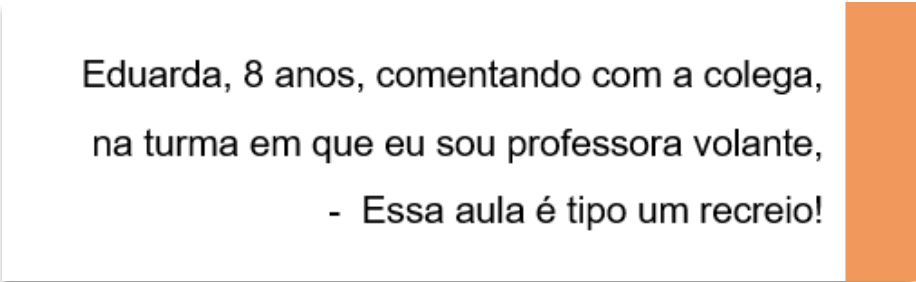
Aprendi a ser professora fazendo da docência uma grande experiência de vida e trabalho. A ideia provocativa de um ensino ativo promovido pelo ideário da Escola Nova, embalada pela visão de uma docência que se constitua como pesquisa, fruto de muita reflexão que Paulo Freire defendia, e as muitas trocas de turmas e níveis de ensino que fui tendo ao longo dos anos de profissão, fizeram com que eu tivesse uma perspectiva de aprendente sempre. Junto a isso, as inúmeras turmas difíceis que recebi me levaram a procurar novos caminhos e a criar alternativas de ensino e aprendizagem. Meu forte vínculo com a educação infantil e o desejo de que meus alunos sentissem a mesma alegria em aprender que eu sinto também me impulsionaram a fazer da docência um exercício de criação e de reflexão, fruto de uma artesanaria pedagógica que prima pela experiência.

Nunca foi fácil trabalhar dessa forma. Sempre foi um ato de resistência. Em uma escola pautada pelo ensino restrito dos conteúdos escolares, que tem de dar conta de habilidades e competências descritas em planilhas, que corre contra o tempo para ter bom desempenho no IDEB e em avaliações externas, sobra pouco tempo para pensar em uma formação mais humanística e em proporcionar experiências significativas às crianças.

Pensar em atividades que promovam a experiência requer tempo e um pensamento diverso do da escola que temos hoje. Além disso, exige uma proposta pedagógica que esteja aberta à escuta e ao diálogo com as crianças, que converse com a tradição pedagógica pautada nas infâncias e que crie condições para que elas não tenham medo de errar ou de expor seus pensamentos e gostos.

Quando iniciei minha docência em turmas com crianças que não gostavam de estar na escola, de aprender os conteúdos escolares (nos mais diversos anos e níveis), fui tendo de pensar em propostas de trabalho que captassem sua atenção e despertassem seu envolvimento e que, ao mesmo tempo, as fizessem percorrer outros caminhos de aprendizagem que não o da aula expositiva, da cópia e da repetição. Não havia propostas ou uma prática consolidada nas escolas dessa outra forma de fazer educação. Foi preciso me inspirar em teóricos, ouvir professores que também ousavam fazer diferente e tratar de fazer minha própria docência como uma grande experiência.

O que inicialmente aprendi como técnicas – jogos, brincadeiras e desafios – aos poucos foi sendo incorporado como uma perspectiva de ensino, como a linguagem comum encontrada para dialogar com as crianças e ser capaz de comunicar e ensinar. E essas técnicas já não eram mais oferecidas como atividades soltas ou nos momentos em que sobrava tempo, mas na própria aula. Pensar no potencial lúdico de cada livro de literatura infantil escolhido foi se tornando mais fácil e mais rico de possibilidades. Ser uma professora que promove encontros com o conhecimento de forma prazerosa, instigante e curiosa foi transformando minha relação com as crianças e a delas com as aprendizagens escolares.



Eduarda, 8 anos, comentando com a colega,
na turma em que eu sou professora volante,
- Essa aula é tipo um recreio!

*Figura 100: Página do diário: Experiência, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário de Encantos & Encantamentos.*

Fazer com que o sentimento de liberdade e a possibilidade de brincar e conversar façam parte da experiência em aula, para além dos 15 minutos de recreio, foi o compromisso que fui assumindo com o trabalho com as infâncias na escola. Se, há tantas décadas, defendemos uma escola menos rígida e conteudista, por que ainda não a implementamos?



Lindo de ver esse encontro.... finalmente criei coragem de fazer a tal SLIME - esse ano andei meio sem coragem de fazer muitas coisas (meu aluno V. me tirou as forças e a sanidade).

A receita não funcionou... he he

Mas, foi lindo mesmoooooooooooooooooooo

ver as crianças experimentando, se sujando, pensando... brincando...

Eu disse uma frase:

- Hoje aprendemos que... (ia completar com : nem sempre o que a professora faz dá certo...) mas eles completaram com suas hipóteses... que estava muito quente e a cola não deu ponto... que faltou colocar x... que...

E a hora então, que eu disse.... ao ver um dos meninos todos sujo de cola, corante... a mesa lambuzada..

- Vamos guardar isso né?

E ele respondeu:

-Não professora, tá muito legal.... deixa assim!

Tem como não amar? O sorriso deles nas fotos diz tudo.

*Figura 101: Página do diário: Experiência, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Tomar a docência como experiência – com o fazer experimentações – com o construir uma docência com artesanaria pedagógica passa por se entregar ao que se propõe e por correr o risco de não obter o resultado esperado e ser capaz de apostar no que se aprende com o erro, com o inusitado, com o que fica do feito. Se dispor a aprender com as crianças, mostrando-se aprendiz também e sujeita a fracassos, pode, muitas vezes, ensinar muito mais do que propostas exitosas e controladas desde o início.

Este ano, estou embarcando numa aventura de leitura compartilhada em capítulos com as crianças. Desde março estamos imersos no mundo de Oz.... quando comecei a ler o livro, eu queria proporcionar às crianças o encantamento através da palavra. Assim, ao escolher o livro O MÁGICO DE OZ de L. Franz Baum, queria fazer uma leitura de maior fôlego, sem uso de imagens a não ser a minha entrega à leitura, ao empréstimo de minha voz ao texto. Tem sido uma experiência fantástica. Nós - as crianças e eu - esperamos ansiosos por mais um capítulo

Ah, eu estou lendo o livro junto com eles (e eles me proíbem de ler em casa, tenho que ler e saber o que vai acontecer junto com eles.) Algumas vezes leio antes para preparar alguma atividade com a história e acabo dando um 'spoiler' sem querer. Eles ficam muito bravos comigo.

Figura 102: Página do diário: Experiência, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Entregar-se a uma experiência junto com as crianças exige de nós uma postura de aprendente e uma relação aberta com as crianças. E essa abertura implica podermos explorar juntos o que, no exemplo acima, nos levará ao texto. Podemos ter de desencadear novos projetos ou explorar conteúdos não pensados antes. Com o livro *Mágico de Oz*, que era para ser uma leitura de um mês, acabamos tornando-o o fio condutor de nossas aulas nesse ano.

Na proposta feita com o livro *Mágico de Oz*, por exemplo, a professora e os alunos se entregaram à leitura ao mesmo tempo. As impressões, após cada leitura, foram compartilhadas sem ter um guia de apoio feito *a priori*. Ambos eram leitores e, como tais, traziam para a discussão seus argumentos. É claro que a professora – como leitora experiente – pontuava algumas questões, mediava algumas falas dos alunos, até como tarefa educativa de ampliar o horizonte leitor deles, mas o importante ali era que estavam entregues à imprevisibilidade do que aconteceria com a leitura, compartilhavam a emoção dos sentimentos e dos pensamentos despertados pelo livro. A experiência era tomada conjuntamente, implicando um vínculo e um comprometimento com o que a leitura lhes despertava.

E isso vale para muitas coisas. Nem sempre é preciso que a professora tenha total controle sobre a atividade proposta. Ela pode se colocar como aprendiz também. Ela pode servir de exemplo em como fazer para aprender ou, ainda, demonstrar que o conhecimento é algo vasto e que não temos o conhecimento de tudo, mas podemos estar abertos às aprendizagens sempre. Nesses momentos, falamos mais de uma

postura frente ao conhecimento. Meus alunos me veem buscando livros na biblioteca, usando o dicionário, perguntando ao Google, trazendo colegas especialistas para conversarem conosco. Eles me ouvem dizer ‘eu não sei’ ou ‘nunca tinha pensado sobre isso’, inclusive me ensinam coisas que eu desconheço. Essa postura faz com que eles se coloquem de uma forma diferente com o conhecimento. Eles verbalizam quando não sabem ou não entenderam algo, eles buscam alternativas para darem conta de um não saber, eles buscam ajuda. Eles se ajudam. A aula é vivida como uma experiência que exige deles a abertura para o comprometimento com eles próprios e com os outros.

Mas o que é uma experiência no sentido hermenêutico?

Experiência é um conceito fundamental dentro da hermenêutica filosófica. Entretanto, não tem o mesmo sentido que a ciência moderna concebeu a ela. Segundo Gadamer (VMI, p.453), “na lógica da indução (a experiência), desempenha uma função decisiva para as ciências da natureza, esse conceito viu-se submetido a uma esquematização epistemológica que me parece mutilar grandemente seu conteúdo originário”. O que se quer é “tornar a experiência tão objetiva a ponto de anular nela qualquer elemento histórico. No experimento das ciências naturais isso é alcançado através de seu aparato metodológico” (*ibidem*) que, no método analítico sintético, dissecar a experiência. Na busca de sua objetividade, as experiências devem poder ser repetidas por qualquer um, obtendo o mesmo resultado. E “assim como na ciência da natureza os experimentos devem ser passíveis de verificação, também nas ciências do espírito o procedimento completo deve ser passível de controle” (GADAMER, VMI, p.454), não restando espaço algum para destacar a historicidade da experiência. Para a ciência moderna, uma experiência só é válida se pode ser confirmada ou, então, ao ser reproduzida.

Gadamer critica essa forma restrita de compreender a experiência porque ela é considerada apenas na perspectiva de seu resultado, passando-se por cima do verdadeiro processo da experiência. Na perspectiva da hermenêutica, a experiência é conservada e ampliada, sendo uma abertura para novas possibilidades de pensar, conhecer, educar e agir. E esse processo tem caráter negativo, não é algo que “pode ser descrito simplesmente como a formação, sem rupturas, de universalidades típicas” (GADAMER, VMI, p.462). Muito pelo contrário, essa formação se dá porque as universalidades são desmistificadas, vão sendo refutadas.

A experiência verdadeira é tomada em seu sentido negativo porque, quando ela apenas confirma algo, não produz nada novo.

[...] Quando fazemos uma experiência com um objeto, significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como é realmente. Assim a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo. Desse modo, o objeto com o qual se faz uma experiência não pode ser um objeto escolhido ao acaso. Antes, deve proporcionar-nos um saber melhor, não somente sobre si mesmo mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber isto é, sobre o universal. (GADAMER, VMI, 2015, p.462)

Assim, no sentido estrito, uma mesma experiência não pode ser vivida duas vezes, já que a experiência, para ser entendida como tal, transforma nosso saber.

É verdade que a experiência implica o fato de ter de se confirmar continuamente, que só pode ser adquirida pela repetição. Mas, enquanto uma experiência repetida e confirmada, já não se “faz” essa experiência de novo. Quando se fez uma experiência, isso significa que a possuímos. A partir desse momento, o que antes era inesperado passa a ser previsto. Uma mesma coisa não pode voltar a converter-se para nós numa experiência nova. Somente um novo fato inesperado pode proporcionar uma nova experiência a quem já possui experiência. [...] Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência. (GADAMER, VMI, p.462-3)

Junto com a experiência, o conceito de ser *experimentado* também é colocado sob outra perspectiva: “[...] não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências” (GADAMER, VMI, p.465). O grande atributo de quem é experimentado não é o de saber mais que os demais, mas o de que tem consciência que nada é absoluto, de não ficar preso a dogmas, estando sempre aberto ao diálogo, a novas experiências. Assim a experiência torna-se parte da essência histórica do homem, pois com ela aprendemos que nossos planos e nossas concepções estão incompletos e podemos alcançar o futuro. Somente com novas experiências podemos avançar em nossos conhecimentos.

Como professora que pensa a docência como experiência, é por meio do registro e da reflexão do vivido que vou desenhando caminhos a serem trilhados e intuindo novas possibilidades. E quanto mais experimentada, mais repertório vou constituindo com minha prática docente, e assim vou criando um leque de possibilidades e abrindo-me a novas experiências. Aprende-se a correr riscos e a aprender com eles.

Não podemos poupar ninguém do que podem causar as experiências – frustrações, dores, tristezas –, porque somente assim aprendemos. “Toda experiência digna desse nome teve que se livrar de algum tipo de expectativa” (GADAMER, VMI, p.465). É sempre um momento de autoconhecimento, de retirar da face o *véu que nos cegava*.

Numa experiência entendida de forma hermenêutica, somos surpreendidos de forma irreverente, desconcertante, atordoadora, impactante. Ela acontece quando nossas certezas ou expectativas são frustradas, quando somos confrontados com o inesperado, diferente de pensar só nas experiências como algo feito para se conseguir confirmação de algo. Se confirmamos, não há experiência hermenêutica, pois em nada mudamos nosso estado de conhecimento. “A verdade é revelação, aquilo que se manifesta no encontro entre o familiar e o desconhecido” (LAWN, 2011, p.87). É no movimento entre o que conheço, o que me é familiar e o que desconheço que a compreensão se dá, que a nova experiência se concretiza.

[...] a experiência da verdade encontrada no novo, a novidade, o inesperado, está numa situação de tensão com aquilo que já foi entendido. É com o desejo de assimilar ou entender a novidade, de acordo com aquilo que já foi experienciado, que a verdade adota essa dimensão hermenêutica. Existe um senso daquilo que já foi entendido e aquilo que é estranho, diferente, o outro que, em sincronismo com aquilo, que já foi visto, constitui a verdade hermenêutica para Gadamer (LAWN, 2011, p.87).

Gadamer ainda destaca que a verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude – não somos senhores do tempo. Porque experimentado, reconhece os limites do seu alcance, sabe que não pode retornar, mas também pode ver as possibilidades dentro dos limites. Ele sabe que nada é definitivo e que não tem controle sobre o futuro, pois conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. A experiência tem a ver com a tradição, que é tomada como um tu, com ela dialogamos para chegar à verdade. Não é um olhar para um passado histórico, afastado de nós, mas de estarmos inseridos nele e nele compreendermos as coisas desde dentro da tradição que nos formou. “O confronto com a nossa tradição histórica é sempre, em verdade, um desafio crítico que tal tradição nos lança” (GADAMER, 2003, p.14). É o que temos em comum com a tradição à qual pertencemos ou colocamos nosso esforço de entendimento que determina as nossas antecipações de sentido e orienta a nossa compreensão. Uma

nova experiência sempre dialoga com a tradição e é com ela que iniciamos o círculo hermenêutico.

Ao assumirmos a experiência como Gadamer defende, nos colocamos em oposição a um conhecimento puramente verificável e conceitual ou de um fluxo de percepções (subjetivas), mas, sim, pensamos com ele na experiência como fruto de um acontecimento, de um encontro, em um movimento dialético da consciência com o objeto, como pensava Hegel¹¹.

Quando nos colocamos diante de uma experiência, podemos nos dar conta de coisas que não havíamos pensado, ou que pensávamos o contrário. Quando nos apropriamos de algo novo, incorporamos esse algo em nós, superamos um horizonte, ganhamos outro horizonte de compreensão. Não se trata de uma experiência ensinar isso ou aquilo, mas da experiência passar a ser parte da nossa essência. Mais que somar experiências ou acrescentar conhecimentos, nós modificamos nosso pensar, nosso ser.

Além disso, a experiência pressupõe a abertura ao diálogo e estar disposto a fazer valer a palavra do outro, reconhecer que esse outro possa ter razão. Não é uma tarefa fácil porque “quando duas pessoas se encontram e trocam experiências, trata-se sempre do encontro entre dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo” (GADAMER, VMII, p.246).

Para a educação implica pensar que professora e alunos confrontam seus mundos, seus horizontes de conhecimento e que “a experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro” (HERMANN, 2002, p.56). Colocar-se dessa forma exige uma abertura da professora em escutar os alunos, em ser questionada, em estabelecer acordos e pontos por onde podem começar. Da mesma forma, os alunos devem estar dispostos a terem suas

¹¹ “Hegel diz: o movimento dialético que a consciência realiza consigo mesma, tanto em seu saber como em seu objeto, na medida em que para ela o novo objeto verdadeiro surge desse movimento, é isso, no fundo, o que chamamos experiência. [...] Para Hegel, a experiência tem a estrutura de uma inversão da consciência e é por isso que se constitui num movimento dialético” (GADAMER, VMI, 2015, p.463). “A experiência que se faz de outro objeto altera as duas coisas, nosso saber e seu objeto. Agora sabemos outra coisa e sabemos melhor e isto quer dizer que o próprio objeto ‘não se sustenta’. O novo objeto contém a verdade do anterior [...] O conceito de experiência quer dizer precisamente que esse acordo consigo mesmo começa a se instaurar. Essa é a inversão que ocorre à experiência, reconhecer-se a si mesma ao estranho, no outro” (GADAMER, VMI, 2015, p.464). Isto é, no movimento dialético entre minha consciência e a coisa em si, eu tenho que compreender a coisa e trazer para mim, invertendo, incorporando em mim esse saber. E “na base desta tendência para a inversão está um elemento de negatividade; a experiência é primeiro que tudo experiência de negação — uma coisa não é como a tínhamos pensado. O objecto da nossa experiência é visto a uma luz diferente, é alterado: e nós próprios mudamos quando conhecemos um objecto de um modo diferente. O novo objecto contém uma verdade sobre o velho; o velho «já serviu o tempo suficiente»” (PALMER, 1969, p.199).

certezas questionadas, a colocarem-se em um diálogo verdadeiro expressando o que e como pensam. Sem essa abertura não há como a experiência acontecer.

Podemos oferecer aos alunos situações que tenham a intenção de ser verdadeiras experiências hermenêuticas, entretanto a experiência é um acontecimento que ninguém pode dominar. “Se adquire a experiência nisto ou naquilo, de repente, de improviso, e no entanto, não sem preparação” (GADAMER, VMI, p.461), e essa experiência continuará sendo válida até que apareça uma nova que dê conta disto e daquilo e que vá ampliando o conhecimento para a totalidade, em direção à universalidade.

Assim, a professora pode pensar em algo com o objetivo de proporcionar uma experiência no sentido hermenêutico aos seus alunos, mas não tem o controle de que ocorra. Daí ser necessária a artesanaria pedagógica da professora. Ela procura delimitar o campo (o que sabem, como aprendem, o que é preciso fazer para que avancem em suas hipóteses) e criar andaimes (sequências didáticas, intervenções qualificadas) para ir provocando os alunos a desestabilizarem, mudarem ou ampliarem seus horizontes de conhecimento. É sempre uma aposta, mas fruto de muito trabalho e estudo. Por isso, tomar a educação com a mesma lógica da indústria ou de algo mecânico não contribui para o avanço do ensino, tampouco para a própria formação do humano. Se compreendemos que cada um deve percorrer o caminho do entendimento colocando em jogo o que lhe é familiar com o que é estranho, não será por propostas generalistas e com pretensões ao universal – e por isso replicáveis em grandes escalas – que isso será feito. Ainda mais quando hoje temos turmas com alunos muito diversos entre si – tanto no nível cognitivo quanto em modos de ser e estar nesse mundo.

Além disso, os conhecimentos não são tomados de forma instantânea, como ouvimos de alguns professores que dizem “eu já dei esse conteúdo, agora vou para o próximo”, como se pelo simples fato de ter exposto algo aos alunos isso os tenha transformado imediatamente. Não, não somos assim. Pense no quanto nos é difícil abandonar uma certeza que até então tínhamos em prol de algo novo que nos modifica, que altera nossa relação com algo. Gadamer alerta que:

Toda experiência é confronto, já que ela opõe o novo ao antigo, e, em princípio, nunca se sabe se o novo prevalecerá, quer dizer, tornar-se-á verdadeiramente uma experiência, ou se o antigo, costumeiro e previsível reconquistará finalmente a sua consistência. Sabemos que, mesmo nas ciências empíricas, como Kuhn em particular o demonstrou, os conhecimentos novamente estabelecidos encontram resistências e na

verdade permanecem por muito tempo ocultos pelo "paradigma" dominante. O mesmo ocorre fundamentalmente com toda experiência. Ela precisa triunfar sobre a tradição sob pena de fracassar por causa dela. O novo deixaria de sê-lo se não tivesse que se afirmar contra alguma coisa. (GADAMER, 2003, p.14)

Quantas vezes promovemos situações que geram grande impacto nos alunos e vemos o quanto foram experiências que dialogaram com a forma com a qual pensavam e agiam até então, mas, anos depois – ou mesmo em menos tempo –, os vemos verbalizar e agir como se não tivessem sido atravessados pela experiência proposta. Tudo isso ocorre porque há muito mais em jogo. Podemos, como professores, propor experiências hermenêuticas que questionem nossos alunos, mas há o confronto com o que defendem suas famílias, com o que eles se deparam em suas vidas, há a relação que estabelecem com o que já viveram, enfim, há muitos elementos envolvidos. O que podemos fazer é seguir questionando e provocando experiências que contribuam para a construção ou a validação dos conhecimentos. Por isso, também, acreditar que resultados de avaliações externas aplicadas sejam diretamente atribuídos somente ao trabalho da professora é uma postura equivocada.

Numa pedagogia hermenêutica pautada pela experiência, podemos aproximar a docência da arte e da filosofia assim como fez Gadamer ao libertar a aquisição do conhecimento apenas pela via do método científico. Podemos provocar os alunos com propostas que contemplem a música, o teatro, o cinema, as artes visuais, a literatura e podemos fazer isso em um ambiente onde a pergunta abra sempre o diálogo para que os preconceitos sejam colocados na mesa e para que outras vias – que não apenas aquelas comumente usadas pela escola – possam ser acionadas, as quais podem ser excelentes disparadores do conhecimento.

Criar situações em que os alunos possam – individualmente ou em grupos – entrar em contato consigo (com seus preconceitos) e ir avançando por meio de intervenções provocativas, com o manuseio de materiais, com a vivência de um percurso criativo, crítico e dialógico de aprendizagem, fundindo horizontes e ampliando seus conhecimentos é algo imprescindível se quisermos avançar nas aprendizagens dos alunos. Os “questionamentos e compreensão se entrelaçam para dar a verdadeira dimensão da experiência hermenêutica” (HERMANN, 2002, p.61).

Para que os alunos se entreguem à experiência da leitura de um texto ou a uma proposta de trabalho, por exemplo, precisam se sentir desafiados, precisam ter curiosidade e se sentir capazes de fazer os esforços necessários para seu

entendimento. Isso requer muito trabalho da professora: é preciso encontrar algo que esteja ao alcance da compreensão de todos; criar um ambiente em que o erro seja objeto de estudo também; criar um ambiente em que eles possam viver o processo com alegria e curiosidade, contando uns com os outros; e ter um ambiente em que tudo seja pensado e repensado a fim de chegar a provocar uma real experiência.

Quando perguntei para as crianças se queriam ouvir história ou fazer matemática, a maioria optou pela leitura, ao que o aluno novo disse:

- Cêis tão loucos?! Querem copiar texto?

Todos nós olhamos para ele perplexos.

Juan tem 14 anos e não está alfabetizado ainda. Triste ver que a experiência com a leitura e a escrita que tem é marcada pela cópia e não pela alegria que me une aos demais alunos..

*Figura 103: Página do diário: Experiência, turma de 4.º ano, 2016.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Infelizmente, para a maioria dos alunos, a experiência de aprender na escola ainda está longe de ser aquela a que a hermenêutica filosófica se refere, como bem exemplifica a fala do Juan. Quando o ensino da leitura e da escrita e da formação do leitor literário é tomado como experiência, vivemos situações como as destacadas a seguir:



Depois da história contada, com auxílio de imagens ampliadas da história fixadas no quadro, um dos alunos me pergunta:

- Profe, tu teria coragem de pôr a cabeça dentro da boca do leão?

Respondi:

- Não.

E ele imediatamente colocou sua cabeça na imagem da figura do leão da história. Pedi que parasse ali para eu registrar o momento.

Rimos juntos. Depois dele, várias outras crianças quiseram tirar foto com o feroz leão!

*Figura 104: Página do diário: Experiência, turma de 2.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Como não partilhar da alegria dessas crianças e não ver o quanto estão envolvidas com a atividade literária?

Para que elas vivam a experiência da leitura literária, a professora precisa lançar mão de muitas estratégias, o que requer estudo, tempo e produção de materiais. Preparar o ambiente, estudar a melhor forma de explorar o texto para que ele se revele em toda sua plenitude, pensar em atividades potentes, aproximar leitor e texto são ações que fazem parte desse pensar a literatura como experiência.



Hoje, antes de iniciar a aula, coleí no corredor da escola, sem as crianças me verem, alguns cartazes com o dizer PROCURA-SE e a foto de um coelho mascarado.

Foi lindo. Assim que passei com a turma no corredor já viram os cartazes e imediatamente fizeram conexões com o livro do COELHO MAU que contei na aula anterior... já se envolveram com o tal coelho... uns brigaram com o cartaz... outros queriam sair para procurar o coelho... rs (eu permaneci com uma cara de que nada soubesse sobre o cartaz).

Que coisa mais incrível ver como o mundo literário /imaginário convive normalmente com o real... e como eles estão atentos a todos os sinais, como leem e reparam em tudo que está na escola...

12 de abril de 2019

Turma de 4º ano

Fonte: Facebook/Pensamentos Náufragos



Bem, deixa eu contar do começo... decidi contar a história do livro **PROCURA-SE! CARLINHOS, LADRÃO DE LIVROS**. Para isso, como motivação, resolvi fixar nos corredores da escola alguns cartazes como o da foto 1. Fiz isso escondida das crianças. Quando subi com a fila, eles se conectaram imediatamente aos cartazes, já querendo sair procurando o tal coelho e mais, brigando com ele - pois havíamos conhecido a história do **COELHO MAU** no dia anterior. Todos olharam para mim, mas fingi uma inocência que não tinha. Hoje, quando chegamos, um dos alunos encontrou duas caixas de bombons vazias com as embalagens dos chocolates. Imediatamente disseram que foi o tal coelhinho que comeu (na verdade foram os alunos da manhã ou da noite, eu não tinha nada a ver com isso) mas, eu deixei a dúvida no ar. Eu tinha colado, atrás da porta mais um cartaz do coelho com algumas considerações - o motivo pelo qual ele estava sendo procurado. Não disse nada. Como entramos e a porta fica aberta, ninguém viu logo de cara. Mas, uma das alunas, assim que foi apontar o

lápiz e mexeu na porta viu e já alertou todo mundo para o novo cartaz. todos foram ler (imagem da primeira foto)... aproveitei para buscar umas folhas que tinha esquecido na sala dos professores, dizendo que o tal do coelho tinha dado sumiço nelas... quando voltei, eles me disseram em coro que tínhamos que ir à biblioteca porque o coelho estava lá. Bah... lá se foi minha ideia de esconder o coelho na biblioteca...rs Então, iniciei a aula e assim que pude, dei uma escapada e corri até a biblioteca levando um dos cartazes do coelho e fazendo um bilhete dizendo que eles eram muito espertos e que tinha saído dali. Voltei para sala e na hora da merenda, disse que podíamos ir à biblioteca ver se o tal do coelho estava lá.... eles entraram e puseram-se a procurar, até que uma das alunas achou o cartaz na entrada e leu para todos (momento das outras duas fotos)... aí revelei que sim... era uma história que eu ia contar... e sim... o coelho estaria lá.... mas como eles descobriram agora eu iria escondê-lo num lugar mais difícil de ser encontrado... e elas puseram-se a enumerar tudo de estranho que eu tinha feito naqueles dias encontrando respostas para os cartazes e movimento deles...rs

Um relato de como as crianças participam da fantasia (característica das culturas infantis) literária que criamos, de como colocam-se a ler o que há nas paredes... de como fazem links e leituras intertextuais, de como pensam os textos.... de como se apropriam da leitura e de como a gente pode fazer da escola um lugar cheio de coisas novas para se viver e da leitura de livros algo divertido, interessante e com muito a ensinar....



A professora apaga a luz. Abre o livro e o silêncio se faz. As palavras são ouvidas e devoradas por todos. Dorothy enfrenta mais um desafio com seus amigos... e da mesma forma com que todos foram transportados para o mundo de Oz são todos trazidos de volta quando a professora fecha o livro. Reclamação geral... "Lê mais, profe" Mas a professora diz ter terminado o capítulo. Fim da história por hoje. Ou talvez, só mais um pouquinho...

Depois, seguem no universo de Oz, através do desenho. A história ouvida... as palavras lidas são transformadas em imagens pelas mãos ágeis das crianças. O traço que persiste. O detalhe que salta aos olhos. As cores. Uma cena. Uma personagem. O cenário. Impressões diversas de um mesmo texto. Liberdade para expressar. **#LeituraCompartilhada** **#MágicoDeOz**

Figura 105: Páginas do diário: Experiência, turma de 3.º ano, 2028.
Fonte: Diário Encanto & Encantamentos.

A experiência não se dá só pela atuação dos alunos nem só pela qualidade da proposta, do texto ou da professora, mas sim pelo que a relação formada entre eles faz emergir. É pela dinâmica do vaivém entre os sentidos contidos no que está sendo analisado (texto, objeto, proposta, argumento do outro) e a visão prospectiva do intérprete, do que ele vai colocando em jogo (seus preconceitos, entendimentos), que ocorre a construção e desconstrução de sentidos. Podemos dizer que é o círculo hermenêutico em que se dá a compreensão. Assim, o conhecimento surge desse movimento em busca da compreensão.

A experiência inicia com uma pergunta – com um desejo por conhecer ou compreender algo –, que pode ser elaborada antes (algo que eu queira saber) ou que o próprio objeto me demande, me interpele. Isso nos dá indícios para que a professora faça dois movimentos: abrir espaço para as perguntas, dúvidas, curiosidades que as crianças tenham, atuando já na zona de interesse delas, assim já partiriam motivadas

para a experiência, estariam abertas a nova experiência; e pensar em uma proposta que as capture, que as envolva para se colocarem em experiência, como propor um jogo, um desafio, criar um roteiro de atividades a partir de um livro de literatura, propor uma sequência didática com material para manuseio, para o pensar. Com um ensino prescritivo baseado na racionalidade técnica, esses movimentos são desconsiderados, ensinando-se se algo porque deve ser aprendido e pronto e partindo-se do pressuposto de que todos os alunos têm condições e interesse para o que vai ser trabalhado.

Como professora experimentada vou ganhando uma intuição do que possa ser feito em aula – criando expectativas, mas deixando os planos sempre abertos –, pois “a maturidade na experiência que nos coloca numa abertura adequada ao futuro e ao passado, constitui em si mesma a essência daquilo que Gadamer tem em mente quando fala de uma ‘consciência historicamente operativa’” (PALMER, 1969, p.199). Vou ganhando experiência na medida em que vou me dispondo a viver novas experiências, o que passa a dar um sentido positivo ao “fazer experiências na escola”, tão atacado pela onda neoliberal na educação que diz que devemos renunciar ao novo, ao inventivo, à experimentação, à criação para usar o que “é testado cientificamente”, o que pode supostamente ser replicável com segurança. Aqui a experiência é oferecida apoiada na artesanaria pedagógica da professora, que com seus dados elaborados por meio de seu estudo, de suas experiências passadas, de seus apontamentos e diálogo com suas crianças vai implementando novos fazeres, qualificando sua docência – ora refutando o que propôs, ora alterando, ora incorporando – com apoio na tradição pedagógica na qual está inscrita. E quanto mais experimentada, mais assertiva em suas propostas e mais disposta a experimentar novas formas de fazer docência, de propor práticas pedagógicas.

Assume-se o risco. Propor-se a ensinar nunca é uma simples aplicação de um saber geral, é sempre uma ação elaborada num contexto determinado, com alunos específicos e com a abertura para o outro e para a própria experiência, que pode levar a lugares inimagináveis. Na medida em que nos colocamos na busca pela compreensão por meio do procedimento hermenêutico, nos propomos a aprender para além do que está dado, nos abrimos para perguntas (que nascem do nosso percurso próprio de aprendizagem) que conduzem nosso experimentar e que se colocam como opções menos seguras e controláveis do que as oferecidas pelos métodos das ciências naturais, mas, ao mesmo tempo, nos abrem horizontes

impensáveis até então, promovendo aprendizagens de grande impacto. Aceitam-se esses riscos porque dessa forma podemos ampliar nossas experiências humanas, o conhecimento de nós mesmos e a nossa relação com o mundo.



Atividade desencadeadora do projeto: LEIA UM LIVRO!

Desde o ano passado, venho pensando em fazer algo para ajudar na leitura individual das crianças. Acabo desenvolvendo o gosto delas por ouvir a leitura de histórias, mas ficava faltando gostar do encontro pessoal com o livro. Da leitura individual de cada um. Na criação de repertório e em vencer o desafio de encarar sozinho as páginas de um livro, transformando a leitura em algo prazeroso para si. Vamos ver no que dá! Conto mais no desenvolvimento do projeto!

Figura 106: Página do diário: Experiência, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Diário de Encantos & Encantamentos.

É com o apoio das anotações, dos questionamentos, das experiências e das observações que a professora vai propondo novas experiências, que podem dar certo ou não. Como elas são fruto da artesanaria pedagógica da professora, têm muitas chances de serem exitosas, mas, não o sendo, servem de elementos para a próxima experimentação, que, possivelmente, estará mais perto do êxito. Como a professora não segue receitas prontas, mas vai articulando seu fazer, ela conta com sua *expertise* para ir construindo propostas cada vez mais ajustadas ao grupo de alunos que tem. Tais experimentações não são tomadas como um 'não saber o que mandam os manuais e por isso inventar', mas como um inventar porque o que há não dá conta dos alunos reais que se tem. É atitude fundamental na educação, e não algo a ser desmerecido. São com essas iniciativas que a professora vai avançando em conhecimento pedagógico, reunindo um repertório rico de intervenções educativas.

Quando tomamos a experiência hermenêutica como centro da ação educativa, nos propomos a pensar em experiências que causem o arrebatamento – como aquele momento de captura que uma obra de arte faz conosco, por exemplo –, em que as palavras nos faltam para expressar nosso pensamento, em que somos afetados emocionalmente, em que aquilo com o que entramos em contato nos exige reconhecimento. É a experiência que nos provoca à reflexão e que nos impulsiona para a compreensão que nos interessa.

Pensar a docência como responsável por provocar esse encontro fecundo do aluno com o conhecimento – por meio da experiência hermenêutica – nos impõe a abertura para o inesperado, para o acontecimento, nos impõe estar dispostos a seguir ou inventar percursos desconhecidos até então, reformulando projetos, atividades etc. Exige abrir mão de um currículo fixo e generalizante, sem se esquecer dos fins – aonde se quer chegar –, mas aberto para os novos caminhos que se desenham, por serem mais fecundos, mais potentes para o grupo de alunos com os quais se trabalha. E romper com o habitual, com o seguro, com a certeza, com o sentimento de incapacidade, com o estranhamento exige que a professora tenha um conhecimento específico do conteúdo, uma concepção de educação como formação humana e a disposição de aprender e ensinar com seu grupo de alunos.

Descobrir como os alunos aprendem, como se movimentam pelo domínio do saber e como podemos oferecer situações que se transformem em experiências exige uma docência que opera a partir de uma artesanaria pedagógica. Não há roteiros prontos. Não há prescrições seguras. É sempre um fazer, uma prática encarnada na realidade e com os alunos que se tem naquele momento.

Essa experiência que leva à verdade (conhecimento) só pode ser feita por meio da linguagem, da mediação feita no diálogo, em que professora e crianças vão perguntando e respondendo o que lhes acontece em meio à situação proposta. E aqui não se vale de perguntas pedagógicas clássicas, aquelas que são feitas de maneira burocrática, mas de um diálogo verdadeiro, em que todos possam falar francamente (a *parrésia* grega), em que a tradição possa ser colocada pra falar também e em que a professora possa ser a autoridade que conduz, mas que pode ser também conduzida. Por meio do diálogo podemos conhecer o ponto de vista do outro – de que horizonte ele está inserido, quais suas objeções e aprovação –, podemos estender a mão para com ele ir mais adiante. Por meio do diálogo criamos o vínculo com o aprender, podemos propor questões que ajudem a se concretizar a experiência.

Outro elemento muito importante na experiência hermenêutica é o papel do jogo. Ele é o fio condutor da experiência. O “jogo enquanto experiência educativa exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva” (ALVES, 2011b, p.244). Aqui podemos pensar no próprio jogo em si, em propor jogos, brincadeiras e desafios, mas também podemos pensar na estrutura do jogo: em que jogadores devem se entregar ao jogo, em que o que acontece é resultado do jogar – das interações com o objeto, do vaivém de perguntas e respostas, do movimento exigido. A compreensão é fruto do jogar, do que acontece nesse momento em que estamos entregues ao jogo.



jogo: TRILHA DO ALFABETO: com fichas das letras do alfabeto, um dado, dois marcadores e obstáculos (onde quem parar ali fica uma rodada sem jogar) as crianças tiveram que nomear as letras e associar uma palavra a cada letra. Aprendizagem e diversão garantida!



OLHA QUE BACANA: estão todos olhando o alfabeto da sala, procurando o que começa pela letra em que o colega está! [[Assim se dá sentido ao alfabeto e se mostra um importante recurso para ajudá-los a associar as letras]] Alfabeto ilustrado na sala é para ser usado!!!! Não ficar de enfeite... ou coberto para as crianças não copiarem as respostas.... se as crianças o procuram... é porque já têm consciência da importante ferramenta que ele é para a construção de suas aprendizagens!!!

*Figura 107: Páginas do diário: Experiência, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário de Encantos & Encantamentos.*

Sempre que olho para essa captura do olhar das crianças no momento do jogo, me emociono. Vejo o quão potente foi essa atividade, o quanto ela fez com que as crianças usassem as estratégias já vividas em outros momentos. Na imagem, vemos Gabriel jogando e tendo de dizer alguma coisa que inicia pela letra do alfabeto em que seu peão parou. Ele não sabe, então coloca seu olhar no alfabeto de parede fixo em cima do quadro. E não só ele está procurando algo. Os demais alunos que aparecem na foto também estão pensando e procurando. Esse jogo, com certeza, tornou-se uma experiência importante. No jogar, as letras do alfabeto foram sendo evocadas e eles foram dando significado a elas, procurando pistas na sala. O jogo não foi tomado por eles como algo burocrático, pelo contrário, serviu de disparador para que mobilizassem seus conhecimentos.



Construção do Alfabeto Corporal. Uma das coisas mais legais que já fiz com as crianças!

Pensar a aprendizagem da leitura e da escrita com o corpo inteiro.
Oferecer novos caminhos para aprender!



By palavra por palavra

Hoje fiz o que queria fazer há muitos anos e nunca tive oportunidade por diversas razões... Hoje construí com o corpo deles o alfabeto.... foi um momento incrível!!!

1. Montei uma apresentação com uma montagem de um alfabeto construído com o corpo por dançarinos e um montado com crianças [da turma da minha ex-aluna

Débora Evangelista] Após as crianças acompanharem fascinadas a montagem de cada letra 2. desafiei-as a montarmos o nosso alfabeto! Então, fixei no chão um tecido de TNT amarelo e 3. os alunos foram chamados em trios, analisavam como foi feita a letra e depois 4. deitavam no TNT e eu os fotografava. [não concluímos o alfabeto, continuaremos na próxima semana].

Para essa atividade organizei a sala em U e dei folhas para eles desenharem enquanto esperavam e observavam a montagem [para que não ficassem muito tempo só olhando sem fazer nada... e muitas crianças optaram por desenharem o que estavam vendo, desenharam os colegas fazendo as letras] Procurei chamar todos os alunos para participarem da montagem, respeitando o desejo de todos. Foi uma tarde inesquecível.... realmente a aprendizagem gravada no corpo é fundamental! Daí fico pensando no quanto os professores de Educação Física podiam nos ajudar nessa tarefa!

Figura 108: Páginas do diário: Experiência, turma de 2.º ano, 2014.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Algumas crianças dessa turma não estavam avançando em suas aprendizagens das letras do alfabeto. Eu já havia feito muitos jogos, atividades e brincadeiras, mas ainda havia crianças que não reconheciam todas as letras. Então, pensei em um caminho não feito até então: inscrever esse conhecimento no corpo. Entre as diversas propostas que fiz, essa foi uma das mais significativas. Levei um vídeo com modelos performando as letras com o corpo e desafiei as crianças a fazerem o mesmo. Organizei a sala, e as crianças foram sendo chamadas em pequenos grupos para reverem as letras e pensarem em possibilidades de construção de determinada letra. Todas observavam, registravam em folha os desenhos formados pelos corpos dos colegas, davam palpites. Depois, imprimi as imagens e eles foram convidados a formarem palavras com elas. Foi uma experiência inesquecível!



Figura 109: Página do diário: Experiência, turma de 2.º ano, 2014.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

E o trabalho matemático, pensado enquanto experiência, como poderia ser? A imagem da figura 109 mostra uma das atividades propostas na sequência didática do ensino do sistema decimal. Depois de as crianças explorarem livremente os palitos durante alguns dias, propus uma brincadeira. As crianças foram convidadas a

imaginarem uma grande fábrica de palitos de picolé onde todas seriam funcionárias e eu a gerente. Nessa brincadeira, eu recebia ligações imaginárias contendo encomendas de palitos e eles deveriam separar e registrar as encomendas em uma ficha. Tinham um requisito: sempre que tivessem 10 palitos, deveriam agrupá-los usando um atilho. Nos divertimos muito durante a brincadeira, pois eu os fazia entrar e sair da sala e dava ordens estapafúrdias enquanto eles iam fazendo os agrupamentos. Nos próximos passos da sequência didática, fomos sistematizando as aprendizagens dessa brincadeira. Até o final do ano, essa foi uma das atividades mais lembradas pelas crianças, o que mostrou o quanto foi tomada como uma experiência significativa em suas vidas na escola.



Figura 110: Página do diário: Experiência, turma de 4.º ano, 2016.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Outra possibilidade interessante é levar para a sala de aula as experiências reais da vida. Para além de brincar de faz de conta, fazer de verdade! Há algo que cause mais impacto do que experienciar algo que os adultos fazem? A proposta de fazer chocolate em sala de aula ou alguma receita culinária, por exemplo, produz um grande impacto nas crianças. Para além de dizerem, dias depois, que fizeram as receitas com seus pais em casa, há toda uma sorte de conteúdos que são evocados

a partir dessas atividades, como: o registro escrito, o trabalho com medidas, os cuidados necessários para a realização da atividade, a leitura da receita etc.

Na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica, há o compromisso em tornar cada aula um acontecimento único:



Pensando nas palavras de Elvira Souza Lima:

(...) O cérebro só aprende quando formamos memórias de grande duração. Memórias se formam a partir do ensino e do estudo... Elas são moduladas pela emoção. Então a situação de ensino precisa incluir positivamente as emoções. Tanto para o mestre como para o aluno.



Figura 111: Páginas do diário: Experiência, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Cada atividade proposta é planejada pensando no que pode provocar de significativo, em como pode ser tomada como uma experiência única pelas crianças. Ler uma história e dramatizá-la coletivamente pode se tornar uma atividade envolvente, um jogo que faça com que todos tentem vencer a professora, uma brincadeira no pátio, uma palavra nova aprendida, tudo é pensado como possibilidade

de fazer uma abertura para o movimento de compreensão das crianças. E nesse pensamento não estão apenas situações que possam ensinar os conteúdos escolares do ano em que estão, mas que as ajudem a se desenvolver plenamente como crianças, que aprendam a escutar, a dialogar, a ajudar os colegas, a aumentar o seu repertório de brincar, que desenvolvam sua linguagem, construam uma autoestima positiva, aprendam a aprender, a dar valor para o outro e para o mundo.

E como a professora toma a aula como um grande experimentar, convidando as crianças a participarem dessa construção, aos poucos elas também vão sugerindo propostas que enriqueçam a aulas, como a da cena a seguir:



Daí, em meio a um roteiro de leitura, fazendo uma brincadeira em que dois alunos saem da sala e eu escondo um livro e os dois voltam e têm que encontrá-lo... uma das alunas diz: "Ô sora, porque você não esconde o livro e todos nós procuramos?" E não é que eu aceitei o desafio... e coloquei todos para fora da sala enquanto eu escondia o livro (todos ficaram no corredor!!!) e depois entraram e procuraram o livro?

Tão incrível de ver o que podemos fazer COM os alunos... o quanto podemos potencializar a iniciativa em sala de aula... do quanto podemos brincar COM as crianças...

Feliz por ter um grupo de alunos em que juntos estamos construindo um jeito nosso de estarmos juntos... jeito de ser professora e alunos...

Figura 112: Páginas do diário: *Experiência*, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: *Diário de Encantos & Encantamentos*.

Durante uma brincadeira, as crianças sugeriram outra forma de brincar e eu acabei fazendo com a turma. Dessa forma, todas se sentem comprometidas também com o que é feito em aula e podem contribuir com as experiências propostas. Em tais momentos, a criatividade, a autoria e o diálogo com as crianças é fortalecido, tornando o aprender em sala de aula muito mais potente. Ao oferecer mecanismos de inclusão de participação das crianças na escolha das atividades propostas, podemos ajudar na

ação de tornar a atividade significativa. A professora pode conhecer uma infinidade de propostas, de estratégias de ensino, pode saber o que pode ser interessante e como pode atuar nos horizontes das crianças a fim de que avancem na compreensão, entretanto conhecer o grupo com que se trabalha é ação importante sempre. Não há alunos universais, são sempre crianças reais, diferentes entre si, e o que deu certo em uma turma pode não dar em outra. Convidar as crianças para participarem da escolha das propostas ou de como realizá-las é um fator que ajuda muito a produzir experiências que promovam aprendizagens significativas.

Quando, em meio a um jogo, abre-se espaço para as sugestões das crianças, fazendo algo *com* elas e a partir *do que* pensaram, acaba sendo uma forma em que elas vão aprendendo a desenvolver a criatividade e autonomia em ações na escola. Tenho por prática, também, perguntar às crianças – depois que fizeram as atividades do dia ou em um período que abro livre para elas – o que querem fazer. No início respondem não saber (o que vejo é muitas crianças pedirem mais uma ‘folhinha’ e outra, talvez porque estão acostumadas a aula ser um momento de infinito preenchimento de tarefas, nunca tendo ações coletivas ou outro tipo de propostas). Aos poucos, conforme vão conhecendo minha proposta de trabalho – que os incentiva a produzirem e usarem diferentes linguagens –, eles vão sugerindo algo. E, em pouco tempo, tenho uma sala de aula com um funcionamento diverso ao mesmo tempo. Há crianças jogando jogos, outras desenhando, algumas vão à biblioteca, outras trazem objetos de casa para serem compartilhados, há quem crie um projeto, peça para usar fones e escutar música, vá ajudar alguma professora, enfim, eles vão criando suas próprias experiências de estar na escola, descobrindo o que gostam de fazer, desenvolvendo habilidades, abrindo-se para si mesmos e para o outro.

E podemos criar estratégias para que possamos investigar como as atividades que fazemos na escola são tomadas pelas crianças: quais são as mais significativas, como percebem o que fazemos. Isso pode ser feito por meio de rodas de conversas, questões escritas ou, quem sabe, pelo convite ao registro fotográfico feito pelas próprias crianças:



Figura 113: Páginas do diário: *Experiência*, turma de 3.º ano, 2018.
 Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*.

Ao entregar uma máquina fotográfica para as crianças – além de ser um tempo de celulares e isso já impactar de alguma forma –, pude ver no que parava o olhar delas durante a aula. O que era importante. O que era motivo de registro. Com esse grupo de crianças, o olhar estava principalmente nos colegas, no que faziam, em convidá-los para *selfies*, bem como no que a professora estava fazendo. Também paravam seu olhar, não nas atividades em si, mas em certa forma de pôr em evidência alguma coisa, um detalhe, uma perspectiva. Com essa atividade, tivemos de lidar com a vergonha de ser fotografado por um colega e, para qualificar as fotografias, acabamos conversando sobre como fotografar. No final do trimestre, as crianças foram convidadas a escolherem as fotos que iriam para nosso momento de avaliação das aulas e, com isso, fui observando e aprendendo sobre o que gostavam mais, o que queriam fazer outra vez.

Nessa atividade em especial, as crianças também podem experimentar o que a professora faz em aula, afinal eu estou sempre com uma máquina ou um celular registrando vários momentos da aula. Assim, podem se permitir circular pela sala de uma forma que antes não faziam e escutam pedidos de fotografia dos colegas (para

tinha quatro alunos assim), passei a usar o tempo livre no pátio para chamá-los e fazer as mediações necessárias a fim de que avançassem na construção e apropriação da leitura e da escrita. Acabei produzindo um material específico para o nível em que estavam e levei, também, alguns livros e folhas para a escrita. Em pouco tempo, além deles, outros alunos passaram a brincar e a explorar as folhas e materiais para escrita que eu levava. Aquela proposta, pensada para determinado grupo, tornou-se um momento de brincadeira livre no pátio e de criação com papeis para muitos. Além disso, passaram a pedir os jogos do armário para jogarem nas mesas ao ar livre.

Oportunizar espaço para a criação e a experimentação das crianças a partir de orientações da professora e de propostas dirigidas por ela também vai ajudando as crianças a se autorizarem a conduzirem suas próprias atividades. Depois de muitos roteiros de leitura realizados com a turma, de propostas mais estruturadas de exploração do texto, de fazer o convite para que as crianças criassem histórias e meios de contá-las para os colegas, estas vão se tornando práticas cada vez mais elaboradas por parte das crianças. Nesses momentos, vejo o quanto o que experimentaram ao longo do ano reverbera em suas produções. Quanto mais experimentadas nesse universo de autoria, de escutar e falar aos colegas, de criar, desenhar, ler, mais se abrem para novas experiências. Infelizmente, o que vemos, na maioria das vezes, é a professora propor uma atividade dessas sem nenhuma mediação ou experiência anterior, vinda de aulas de cópia e silêncio. Colocam as crianças a criarem a partir do nada e depois reclamam que elas só conversam, que não se organizam, que não produzem.



Ah, das alegrias de ser professora! Acompanhar as crianças na produção e criação de histórias com palitoches - as vendo envolvidas e entusiasmadas com a elaboração dos personagens, dos detalhes de acessórios e cenários, vendo-as construir o texto (e ser capaz de deixá-las viverem intensamente esse momento: o processo, estando disponível para ajudá-las a pôr em ação algumas ideias) e depois, no momento da socialização ver que histórias incríveis inventaram e de como deram conta de sua socialização - uma diferente da outra, não tem preço!

Por mais manhãs como essas!!!

Figura 115: Página do diário Tradição, turma de 3.º ano, 2018.

Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Com a pandemia de Covid-19, fomos obrigados a fechar as escolas. O desejo e o compromisso de seguir com as crianças fez com que nós, professoras, fossemos inventando jeitos de continuar ensinando. Como minha docência não era baseada nos pressupostos da escola tradicional, não seria nesse momento que eu recorreria a ela para estar com meus alunos. Assim, não recorri a 'folhinhas prontas' de atividades, nem ao ensino de conteúdos agora pelas telas, como vimos fartamente em grupos de Facebook ou nas escolas que conhecemos.

Foi me fazendo perguntas pelo sentido da escola em meio a uma pandemia que fui encontrando respostas. Foi entrando em diálogo com colegas e com as crianças e famílias que fui desenhando uma nova forma de seguir fazendo escola com elas. E, principalmente, foi com a experiência de sempre fazer uma outra escola que me lancei a propor atividades que fossem significativas naquele momento. Apesar de estar enfrentando uma situação inteiramente desconhecida, não comecei do nada. Eu já tinha meus princípios e estratégias elaborados, fruto da minha experiência.

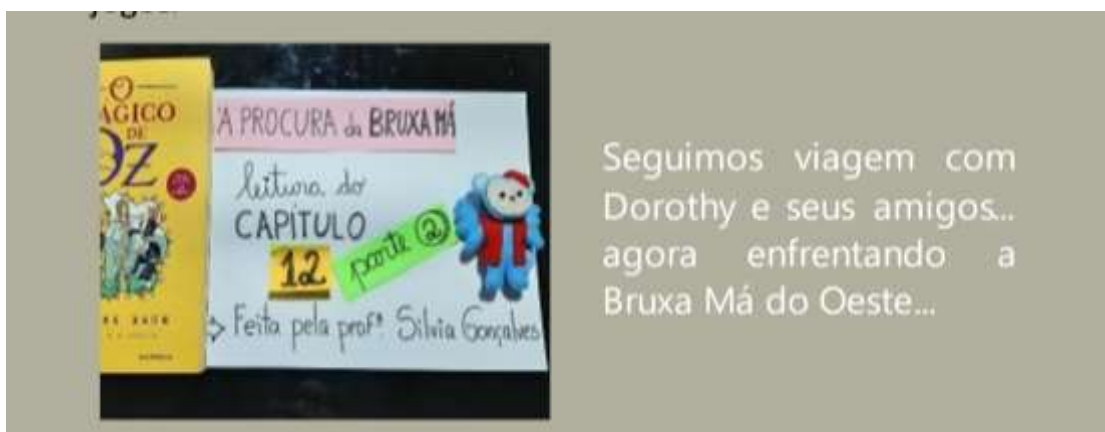


Figura 116: Página do diário: *Experiência, turma de 3.º ano, 2020.*
 Fonte: *Docência em tempos de ensino remoto, 2020, p.63.*

Levar a leitura do livro *Mágico de Oz*, através de vídeo enviado pelo WhatsApp e publicado em página da turma no Facebook, foi um dos jeitos que encontrei de manter o vínculo com as crianças e de proporcionar um momento de refúgio em meio aos problemas causados pela pandemia. Se sempre vi na literatura um meio potente de trabalho com as crianças, foi natural que buscasse nela forças para seguir com os alunos. Até hoje algumas crianças me perguntam pelo livro, se não estou lendo outros para os alunos que tenho agora, e de como foi importante para elas esse momento de leitura. No ano seguinte, ainda em ensino remoto e já com a estratégia dos encontros pelo celular, acabei levando os roteiros de leitura para os alunos. Pensar em como adaptá-los para as telas foi um grande desafio. Fiz algumas experiências, analisei com as crianças o que não estava funcionando e como poderia melhorar a fim de que os encontros mediados pelo livro de literatura fossem melhores.



Figura 117: Páginas do diário: Experiência - Roteiros de leitura, turma de 3.º ano. Fonte: *Docência em tempos de ensino remoto*, 2020, p.89 e 121.

Propor roteiros de leitura agora realizados pela tela do celular fez com que tivesse que repensar uma série de elementos: produzir *cards* para comunicar, convidar e motivar as crianças a participarem dos encontros de leitura; reduzir imagens ao invés de aumentar; procurar a melhor maneira de ler em meio às crianças no Meet, com microfones e barulhos típicos de casas; elaborar jogos e desafios que pudessem ser feitos nas casas das crianças; organizar os espaços de discussão e mediação da história pelo celular.

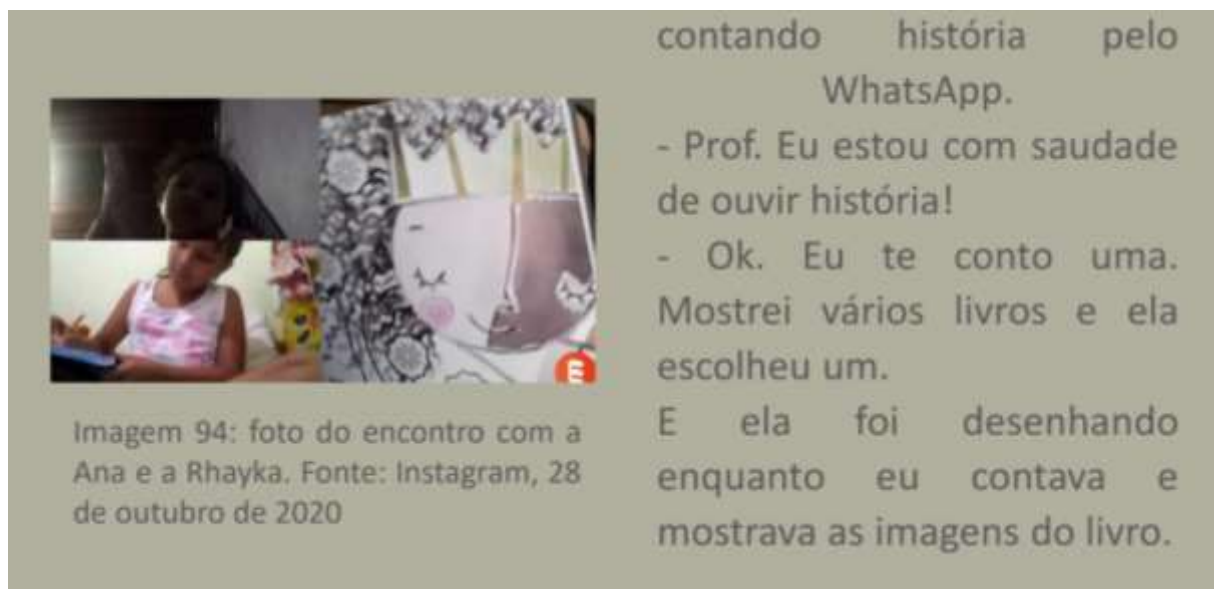


Figura 118: Página do diário: *Experiência – leitura de livro, turma de 3.º ano, 2020.*
 Fonte: *Docência em tempos de ensino remoto*, p.126.

Junto com os roteiros, realizados pelo Meet ou em chamadas com pequenos grupos de crianças pelo WhatsApp, a leitura literária ainda esteve presente nas chamadas individuais que fazia com algumas crianças que não tinham a possibilidade de participar dos encontros coletivos (seja pela baixa qualidade de internet ou pelo horário inviável devido ao trabalho dos pais). E ainda acabei abrindo um espaço de leitura das crianças, em que elas liam seus livros para mim. No último dia de aula presencial, eu levei as crianças na biblioteca e cada uma retirou um livro para ler em casa. Depois, ainda fiz uma campanha e comprei livros de literatura infantil para entregar para as crianças. Acreditava que, junto com as cestas básicas que ajudávamos a comprar, os livros também eram produtos de primeira necessidade nesse tempo de afastamento da escola e do convívio social.

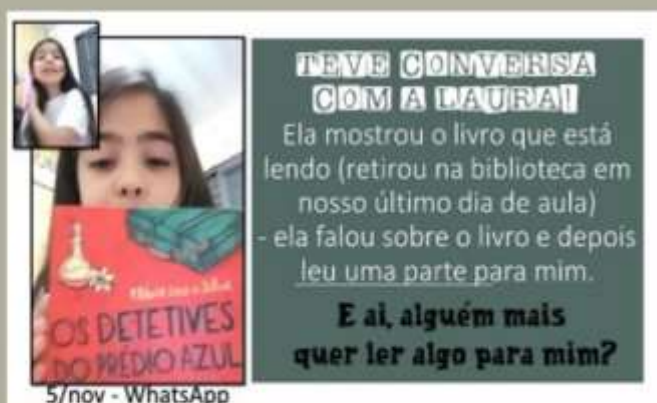


Imagem 101:
Foto do encontro pelo WhatsApp.
Fonte:
Instagram, 8 de novembro de 2020.

Ainda me lembro da Laura escolhendo o livro na biblioteca em março. Em sua alegria em encontrar este em especial. No último dia de aula presencial, fui à biblioteca com os alunos para que escolhessem livros para ler em casa. Pedi que escolhessem livros maiores (naquele momento acreditava que ficaríamos um ou dois meses fora da escola).

Laura, em nossa última conversa, falou sobre o que estava lendo. Eu mostrei minha leitura para ela também. Conversamos sobre o seu livro e aí, perguntei se ela não gostaria de ler uma parte para mim. Ela leu... e conversamos sobre as palavras desconhecidas para ela e sobre a história.

Sigo acreditando que precisamos encontrar nas crianças e famílias as respostas sobre o que é fazer escola em meio a essa pandemia. O que é que dá sentido a elas nesse momento. Em que nós, professores, podemos contribuir com nosso ofício?

Figura 119: Página do diário: *Experiência - leitura de um livro, turma de 3.º ano, 2020.*
Fonte: *Docência em tempos remotos*, p.131.

Essas foram as propostas que fui criando com as crianças com o desejo de que se tornassem experiências ricas de leitura, de encontro com o livro e de acolhimento durante a pandemia. O mesmo processo fui fazendo com os jogos e, depois, com o ensino dos conteúdos escolares, considerando que a pandemia se estendeu por quase dois anos.

A experiência oportunizada na escola, na perspectiva assumida aqui, transcende o ensino dos conteúdos escolares. Ela é pensada com o objetivo de proporcionar uma formação humana mais abrangente, em – junto aos conteúdos escolares – significar a vida, os encontros. Assim, ensinar jogos de tabuleiro, por exemplo, contribui muito para o desenvolvimento cognitivo das crianças e pode estar associado ao ensino matemático, sendo também uma oportunidade de ampliar o repertório de jogos das crianças, de oferecer alternativas para seu estar em casa com a família e amigos. Ou, sugerir o plantio de sementes e plantas diversas durante a pandemia, para além do estudo das ciências naturais e de iniciar o movimento de pesquisa, é ofertar um momento de cuidar de um ser vivo, de responsabilizar-se por algo. E quando empreendo uma ação de escrita de cartas, ao mesmo tempo em que estou exercitando todos os elementos do conteúdo da língua portuguesa, estou propondo que reflitamos sobre nossos dias, falemos sobre nossos sentimentos, troquemos cuidado e afeto (cartas que acabaram sendo trocadas também com algumas mães).

A experiência torna-se, assim, a disposição em dar sentido à vida e em como vamos nos apropriando do conhecimento.

PRINCÍPIO 7: O DIALOGAR COM A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA

Conhecer a origem de nosso pensar e fazer
para manter, aprofundar, atualizar, criar.

Há uma história, uma herança, um monumento
testamentário naquilo que chamamos de
educação. E, nessa história, a pergunta pela
educação se volta sobre nós mesmos para nos
obrigar a olhar bem. Olhar melhor nossa
pergunta, pois toda pergunta pode ser também
um abandono, uma obstinação, ou então um
cruel convite à sinceridade.
(SKLIAR, 2003, p.195)

Ao lado dos fundamentos da razão, a tradição
conserva algum direito e determina amplamente
as nossas instituições e comportamentos.
(GADAMER, VMI, p.372)

- Profe, deixa eu escrever no quadro? – Disse
uma menina do 2º ano na hora do jogo livre.
Eu olhei para os canetões e pensei: tenho tão
pouca tinta neles... Olhei para ela e ela
continuou:
- É que me sinto uma professora de verdade
quando escrevo no quadro.
Ah, não tive outro remédio a não ser deixar...
he he e todos os outros que quiseram...
(Turma de 2.º ano, 2018.
Diário Encantos & Encantamentos)

PRINCÍPIO 7: O DIALOGAR COM A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA

A tradição pedagógica a que estou vinculada é a que teve forte influência na formação dos professores após a ditadura militar em nosso país. Formada no final dos anos 1980 e início dos 1990, fez parte da ideia de uma educação libertadora, que formasse pessoas críticas. As ideias dos teóricos da Escola Nova e, depois, dos da pedagogia crítica fizeram com que eu sempre visse na docência um compromisso ético com os alunos. Além disso, acabei trabalhando grande parte da minha trajetória como professora em escolas da periferia da minha cidade, tendo governos de esquerda que investiram muito em formação e na qualidade das escolas. Tudo isso fez com que eu seguisse procurando teóricos e correntes pedagógicas que dialogassem com os problemas educativos que eu enfrentava, tendo como perspectiva a centralidade do professor e dos alunos.

No início, minha prática foi inspirada nos autores que lia, em minhas idas, no tempo livre, à biblioteca da universidade, onde iniciava o curso de Pedagogia e já estava trabalhando em uma escola como professora. Foi assim que conheci a pedagogia de Célestin Freinet (1865 – 1966). Com ele aprendi a fazer o *livro da vida*, a imprensa escolar e as *aulas passeio*, que mais tarde se transformaram nos tantos diários que faço e projetos desenvolvidos. Com Piaget (1896 -1980) fui procurando aprender com os erros dos meus alunos e a trabalhar a partir de material concreto, construindo as sequências didáticas na matemática, por exemplo. Junto a eles, fui participando de inúmeros seminários e cursos em que pude ouvir novas ideias e conhecer as práticas de outros professores engajados nessa tradição. Não posso esquecer que o fato de minha mãe ter sido professora das turmas de educação especial na década de 1980 me mostrou, desde cedo, que a docência poderia ser diferente daquela que eu tinha experienciado como aluna.

Com a junção da teoria que ia lendo e estudando e as práticas que ia conhecendo, fui começando a dar meus próprios passos na educação, atenta aos meus alunos e rigorosa nos meus registros para que servissem de pistas para minhas próximas ações e reflexões com e sobre as crianças.

A força da tradição é muito grande. Não é à toa que seja tão difícil reconfigurar o que fazemos desde sempre, o que já está inscrito em nós – em nossos corpos, corações e mentes. Mudar o que sempre foi feito de determinada maneira, que sempre ‘foi assim’, não é fácil. Quando comecei a lecionar, a disputa no campo da educação estava entre a geração de professores que hoje chamamos de “tradicionais”, que seguiam fazendo educação como a defendida pelo modelo escolar, que prima por silêncio, obediência, cópia e repetição, e a minha geração, que chegava querendo respirar outros ares na escola. Esses professores alinhados a essa tradição nunca se extinguiram, a ponto de termos professores recém-formados reproduzindo esse fazer hoje em dia. Os motivos são vários, e entre eles podemos destacar a volta ao discurso dessa tradição atualizada ou disfarçada com os pressupostos de uma educação científica eficaz da educação neoliberal que está sendo implementada atualmente. Consciente ou inconscientemente, sempre pertencemos a uma tradição, e isso impacta diretamente no que somos e fazemos.

A tradição é um elemento importante dentro da hermenêutica filosófica de Gadamer. Ele encontra na tradição o contraponto para a pretensa exclusividade da razão na busca da verdade. Ao defender a nova ciência e a racionalidade crítica, Descartes (1596 – 1650) ignorou tudo que advém da fé, da superstição, dos dogmas religiosos, dos textos antigos, de toda tradição, o que acabou por banir qualquer outro meio de se chegar à verdade que não o anunciado pela ciência moderna. Para Gadamer, é preciso reconhecer que “ao lado dos fundamentos da razão, a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos” (GADAMER, VMI, p.372). Ao “se compreender a tradição não se compreendem apenas textos, mas também se adquirem discernimentos e se reconhecem verdades” (GADAMER, VMI, p.29) e, ainda, “entre a tradição e a razão não existe nenhuma oposição que seja assim tão incondicional” (GADAMER, VMI, p.373).

Gadamer não nega o valor da razão, mas traz a legitimidade também da tradição na busca da verdade. Mas o que é a tradição? É o que “tem validade sem precisar de fundamentação” (GADAMER, VMI, p.372), pois exerce autoridade de forma anônima. “O entendimento se opera a partir de algumas expectativas e objetivos que ela herda do passado e de seu presente, mas que nem sempre pode pôr em perspectiva” (GRONDIN, 2012, p.69). A vigência da tradição é o lugar onde a fusão dos horizontes, aparentemente dados por si mesmos, acontece. “Nela o velho e o

novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explícita e mutuamente” (GADAMER, VMI, p. 405).

Gadamer acredita que

[...] o que faz das ciências do espírito ciências, pode ser compreendido bem melhor a partir da tradição do conceito de formação do que da ideia do método da ciência moderna. Vemo-nos remetidos à tradição humanista que ganha novo significado a partir da resistência que oferece às pretensões da ciência moderna. (GADAMER, VMI, p.54)

Por isso, “escutar a tradição e situar-se nela é o caminho para a verdade que se deve encontrar nas ciências do espírito” (GADAMER, VM II, p.53), afinal, ao se considerar que estamos inseridos numa tradição, que nossa compreensão se dá dentro de uma cultura, de um modo de pensar, de uma historicidade e que nossa busca de verdade se dá dentro de um horizonte de uma tradição, é impossível aspirar a uma separação entre o objeto e o pesquisador, a uma eliminação total do contexto. O passado é de fundamental importância para que possamos compreender o mundo e nossa inserção nele. E compreendemos algo por dentro de uma tradição.

Gadamer vai buscar o sentido original da palavra tradição para ancorar seu conceito. Proveniente do latim *tradere*, que significa entregar, passar adiante algo a alguém, como costumes, cerimônias, hábitos, entre outros, é uma atividade de transmissão, que é passada de geração a geração. Lawn (2011, p.55) nos diz que a tradição pode ser entendida como algo não reflexivo, repetido de pai para filho, reduzindo-se a habilidades e práticas transmitidas, mas as quais “não são meramente repetidas como uma linha de produção; tudo aquilo que é transmitido está constantemente num processo de reelaboração, re-processamento e re-interpretação”. Ainda segundo Lawn, as atividades de determinado ofício, o saber como fazer, incorporam conhecimento prático acumulado da tradição. Mais adiante, o autor diz que para Gadamer a tradição é uma força vital inserida na cultura, não podendo ser reduzida a um amontoado de crenças não racionais ou irracionais, pois as crenças e a racionalidade fazem parte de contextos maiores chamados de tradição. Por fim, Lawn nos lembra que é errada a ideia de pensar que, ao se tomar a tradição como objeto de investigação, haveria “um espaço conceitual e crítico a ser encontrado fora da tradição, um ponto arquimediano a partir do qual acessamos a racionalidade das atividades tradicionais. Nunca conseguimos escapar da tradição, pois sempre estamos nela” (LAWN, 2011, p. 55). Junto com o preconceito, a tradição faz parte do que nos torna engajados no mundo. É a partir dos nossos preconceitos e da tradição

em que estamos inseridos, mediados pela linguagem, que compreendemos o mundo. Ignorar toda e qualquer tradição significa desconsiderar que alguns preconceitos evidentes e tradicionais podem ser adequados e produtivos para o conhecimento.

É importante considerar que a tradição, apesar de ser essencialmente conservação, está sempre presente nas mudanças. A conservação passa a ser um ato da razão nesse momento, sendo apagada no resultado final. “Essa é a razão porque as inovações, os planejamentos aparecem como as únicas ações e realizações da razão” (GADAMER, VMI, p.373). Isso não passaria de aparência, pois inclusive quando a vida sofre “suas transformações mais tumultuadas, como em tempos revolucionários, em meio à suposta mudança de todas as coisas, do antigo conserva-se muito mais do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade” (GADAMER, VMI, p.374). Os atos de conservar, destruir, inovar contam com a tradição para serem executados.

Assim, a pretensa ideia de que a tradição fica fixa, inalterada pelo tempo e pela vida, não é real. Até para se conservar a tradição é preciso alterá-la muitas vezes. Pensemos, por exemplo, na tradição gauchesca. Há uma série de normas existentes a fim de conservar a tradição, mas basta pegarmos a figura do gaúcho há dois séculos e a de hoje e veremos inúmeras diferenças, embora concordemos que ambos são gaúchos e não nos demos conta das diferenças existentes, ocorridas ao longo do tempo, ao defendermos essa tradição.

Há exageros da ciência moderna ao julgar que, na tradição, não há razão alguma e, dessa forma, não há verdade alguma na tradição. A própria razão é fruto de uma construção feita no interior da tradição. A razão é produto da tradição e não consegue por si mesma apagar as heranças, os preconceitos e as marcas do nosso passado porque é feita também deles. Ignorar a tradição é perder de vista que estamos o tempo todo conectados com o passado e que só a tradição é capaz de fazer a conexão entre presente, passado e futuro.

A tradição nos coloca em contato com o mundo que nos antecedeu, nos possibilitando, no horizonte do presente, uma possibilidade de compreensão. Em todo compreender, estamos imersos nos preconceitos que recebemos da tradição. Lawn (2011) nos diz que nossas tentativas de autoentendimento têm um elemento futurista, que é o de estarmos sempre projetando no futuro desconhecido a partir de entendimentos feitos no presente que estão relacionando-se e fundindo-se com o

passado. “A linguagem da qual articulamos o presente ressoa com os significados do passado e continua sendo operativa no presente” (LAWN, 2011, p.94), por exemplo.

Nós nos abrimos para a tradição quando descobrimos o sentimento de *pertença* (GADAMER, VMI, p.391; VMII, p.79) a ela – somos parte, falamos dentro de uma tradição –, quando consideramos nossos preconceitos e quando compreendemos a autoridade existente, não aquela outorgada, mas a adquirida por vir de algo mais experimentado, sábio, sendo a tradição, assim, uma autoridade que se tornou anônima.

Buscar na tradição os mestres que me inspiram ou cujas ideias partilho é fazer um primeiro movimento de compreensão do que faço. Se hoje arranjo a docência de uma certa forma é porque a aprendi – enquanto ofício – com alguns mestres. Em um tempo em que bastam eleger competências e habilidades para se chegar ao propósito da educação, reivindicar a tradição, com suas ideias e teóricos, significa propor uma ruptura na onda técnico-burocrática que vem tomando conta do meio educativo. É trazer o pensamento, a atitude reflexiva em busca de compreender o que se faz e por que se faz.

Se procuro fazer um movimento hermenêutico de compreensão de como pode ser configurada uma docência baseada numa pedagogia hermenêutica, buscar, na tradição educativa, autores que me ajudaram a configurar a professora que me tornei é parte necessária nessa jornada.

É interessante como, por exemplo, o programa de alfabetização *Tempo de Aprender*, proposto pela gestão do MEC no período 2018-2022, que tem o objetivo de apoiar, aperfeiçoar e valorizar a formação de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e dos 1.º e 2.º anos do ensino fundamental, busca, no que chama de evidências científicas, sua base teórica, estando totalmente desvinculado de bases filosóficas ou de autores consagrados pela tradição pedagógica. Há uma validação de suas ideias em estudos vindos da neurociência ou em achados científicos publicados em artigos que não constituem uma base teórica consistente, desconsiderando todo o conhecimento pedagógico construído até agora. A premissa utilizada é a de que científico é somente o que é apontado por estudos feitos com metodologias diretivas, no bom estilo positivista. Separam-se todas as questões que integram o aluno para se deter a um ensino técnico e científico, como se aprender fosse uma mera questão de transmissão de saber. Não há qualquer discussão que coloque o programa dentro de uma perspectiva teórica pedagógica. Há sim, uma

tentativa de descrédito de tudo o que foi feito nos últimos anos – fazendo terra arrasada e trazendo como novo o científico, o qual de **novo** pouco tem. É mais uma volta do que vivemos no que chamamos de tecnicismo na educação na década de 1970.

Inicialmente, eu tinha a ideia de trazer para esta Tese alguns dos teóricos que contribuíram significativamente para minha formação e fazer docentes. Teóricos que se fizeram professores e que são o que poderia chamar de professores exemplares. Entretanto, esta Tese ganhou outros rumos, fruto do estudo que vai nos levando para outros caminhos inicialmente impensados, ficando esta análise para um futuro trabalho. Buscar, na tradição, os teóricos pedagogos cujas ideias me formaram e inspiraram é procurar recuperar o caminho traçado e com ele pensar no papel da formação inicial e continuada. Olhar a trajetória de sua própria formação é recuperar a memória do vivido e com ela projetar novos passos. Se aprendi com Freinet a fazer meus portfólios, não foi de maneira irrefletida, como simples cópia repetida. Fui fazendo proposições possíveis que dialogaram com a ideia dele original e que foram sendo transformadas à medida que eu ia conhecendo e criando novas possibilidades. Dessa forma, houve uma atualização. A tradição não conserva seu verdadeiro sentido quando enrijecida no herdado, mas quando serve de “interlocutor experiente e permanente no diálogo que nós mesmos somos. Ao responder e ao suscitar assim novas perguntas, demonstram sua própria realidade e sua vitalidade contagiante” (GADAMER VMII, p.172).

Nesse tempo tão sem face, tão pretensamente ascético para dar uma ideia de cientificismo e progresso, trago uma prática pedagógica desenvolvida fora dessa perspectiva, uma prática vivenciada a partir das perguntas que fui fazendo ao longo de minha jornada como professora, que hoje tento pensar dentro de uma pedagogia hermenêutica, e que é fruto de minha filiação a determinada tradição pedagógica.

Além disso, a docência é sempre fruto do coletivo:

Ramon, diz Juanjo, sempre repetia que o sujeito do saber é coletivo, que o ser humano nunca pode dizer ‘penso’, mas sim ‘pensamos’, que sempre se pensa com outros e em relação a outros, que o conhecimento é comum e parte do comum. O professor pensa com suas referências teóricas, é claro, mas pensa sobretudo em diálogo permanente com seus mestres, com seus colegas, com seus alunos. (LARROSA, 2018, p.222)

Somos sempre uma mistura dos professores que tivemos, dos alunos que fomos, das experiências formativas que tivemos, dos livros que lemos, dos colegas e dos alunos com quem trabalhamos, instaurando-se em nós, dessa forma, a tradição.

Ao olhar as cenas da docência que compõem a documentação pedagógica trazida para dialogar nesta Tese, podemos ver a marca de vários teóricos:



QUARTA-FEIRA: Foi dia de fazer ovinhos de chocolate! Após assistir a um vídeo que mostra o processo de transformação do fruto cacau ao chocolate... transformamos o chocolate em ovinhos!!! Foi muito legal!

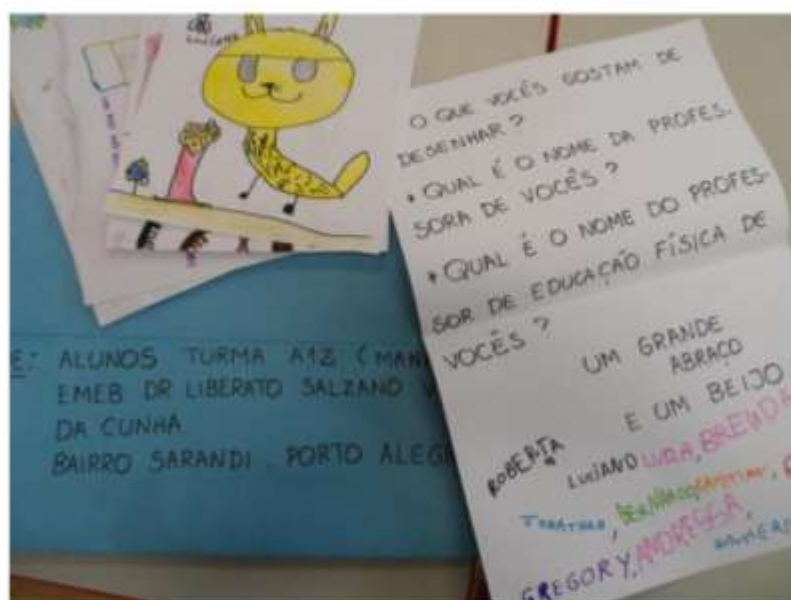
- Mas vamos fazer de verdade prof.?

- Vamos sim!!!!

Figura 120: Página do diário: Tradição, turma de 1ºano, 2013.

Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Maria Montessori: a ideia de cozinhar com as crianças, pensando em atividades reais e em disposições de móveis mais acessíveis ao tamanho das crianças.



Carta da turma da manhã (projeto de correspondência escolar com uma turma de 1ª ano de outra escola no bairro). Os alunos estão ansiosos esperando a resposta!!!



Mostra de trabalhos na escola. Portfólios com as atividades realizadas durante o ano. Um material para ser levado também para as reuniões de pais. Um material para análise do que foi feito, para pensar teoricamente as práticas realizadas, para prospectar o próximo ano ... enfim, documentação pedagógica importante da professora para vários usos.

Figura 121: Páginas do diário: Tradição, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Célestin Freinet: sua correspondência escolar e o livro da vida desdobrado no portfólio.



Alunos, nos pequenos grupos, organizando as palavras, imagens e letras do baú. Depois registraram em folha.



Explorando palavras: trabalho com o BAÚ DAS PALAVRAS - tirei de dentro de um baú algumas palavras, figuras e letras... as crianças separaram em montes (o que era palavra, letra e imagem) conversamos sobre cada um dos montes. Depois organizamos as figuras e um a um, os alunos foram convidados a procurarem a letra inicial de cada imagem - os demais iam corrigindo, falando se estava certo, se poderia ser outra letra... e por fim, procuraram a palavra de cada imagem. Assim, por tentativas, compartilhamento de ideias, manuseio de material foram enriquecendo seus pensamentos sobre a escrita.

Figura 122: Páginas do diário: Tradição, turma de 1.º ano, 2013.

Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Emília Ferreira, Esther Pillar Grossi, Magda Soares e Artur de Moraes: o trabalho de construção da leitura e da escrita, valorizando e dando vazão ao pensamento da criança, à manipulação de objetos e palavras em contextos reais de aprendizagem.



SIMULAÇÃO DE ELEIÇÃO PARA DIREÇÃO DA ESCOLA - já que estamos vivendo este processo na escola, mas meus alunos não têm idade para votar ainda, propus uma eleição na sala de aula. Primeiro conversamos sobre as duas chapas que concorrem, vimos as fotos no corredor da escola para identificar os candidatos, conversamos sobre o que faz o diretor/a de uma escola. Depois fizemos as seguintes ações: 1. cada aluno procurou seu nome em uma lista, assinou e pegou uma cédula; 2. votou; 3. colocou seu voto na urna; 4. depois fizemos a apuração dos votos; 5 uma aluna registrou no quadro a votação. Feito isto, conversei com os alunos e elaboramos um documento a ser encaminhado à nova direção com as reivindicações da turma.

*Figura 123: Página do diário: Tradição, turma de 1.º ano, 2013.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Paulo Freire e Janus Korczak: o compromisso com o pensamento crítico e com a participação das crianças na organização da escola.

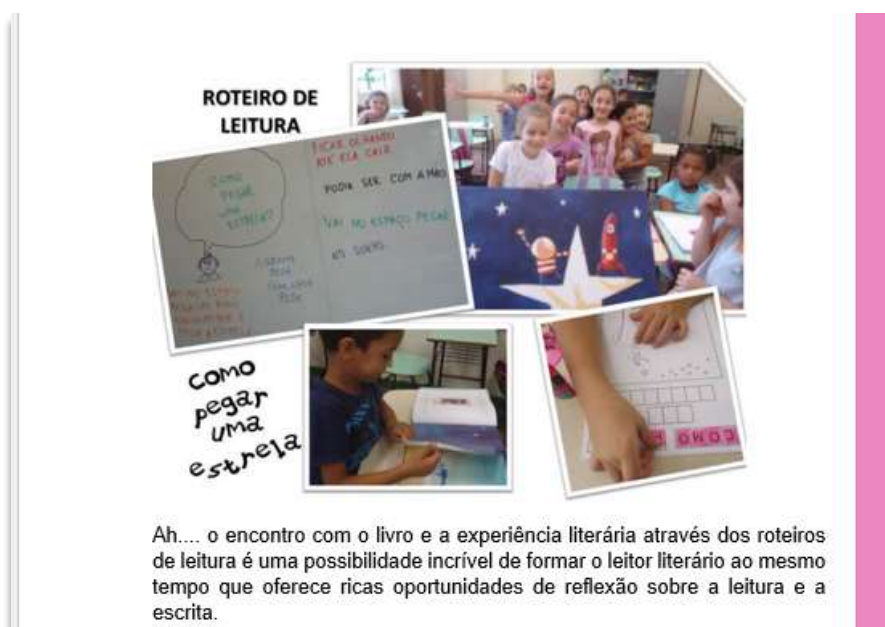


Figura 124: Tradição, turma de 2.º ano, 2014.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Marisa Lajolo, Rildo Cosson e Tereza Colomer (entre tantos outros teóricos): a relação entre a literatura e o ensino.





Novo projeto da turma!!!! 1. Página com texto do livro de mesmo nome para leitura e identificação do nome do animal 2. espaço para colar a figura, organizar o nome do animal com letra script minúscula, espaço para recortar palavra inteira de acordo com suas sílabas e colá-la 3. escrita do nome de outros animais iniciados pela letra 4 identificação da letra inicial script minúscula. (Escrita, no quadro, pelos alunos, dos nomes de outros animais que descobriram que iniciam pela mesma letra)

Figura 125: Páginas do diário: Tradição, turma de 2.º ano, 2014.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Jean Piaget: o pensamento da construção da leitura, escrita e do pensamento lógico matemático a partir da manipulação de objetos, de níveis e hipóteses de pensamento.



Uma das alegrias de se trabalhar com uma mesma turma pelo segundo ano é vê-los jogarem de forma autônoma, ajudando os colegas que têm dificuldade... aprendendo através de jogos!!!!

Um dos momentos em que sinto que um bom trabalho faz toda diferença!!! Mesmo sabendo que, às vezes, a construção desse momento leva muitas aulas, esforço, combinações....

Quando as crianças são capazes de gerirem seu tempo, colocarem seus esforços cognitivos num jogo, de forma colaborativa e com o objetivo de aprenderem mais, ajudando quem ainda não compreendeu ou não consegue fazer, vibrando com cada jogada.. é que sinto que estou mais perto do que imagino ser uma escola, uma sala de aula, uma professora e alunos. Por mais momentos como este!

*Figura 126: Página do diário: Tradição, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Lev Vygotsky: o trabalho em grupo, como o desenvolvimento das aprendizagens entre pares, com a mediação das aprendizagens.



Eu olho para essas fotos - 1. momento de leitura e 2. momento de dramatização de uma história... e vejo na face das crianças: ALEGRIA . O que me faz pensar na sala de aula como esse lugar possível.

E nesse momento, não é uma alegria do brincar livre, em meio a brinquedos e jogos próprios delas, mas uma alegria em meio a atividades escolares: ler, encenar...

*Figura 127: Página do diário: Tradição, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Rubem Alves: a ideia do professor como pastor da alegria a fim de que a emoção esteja presente na sala de aula.



A partir do momento que olho para as crianças com maior cuidado e atenção, passo a enxergar coisas que não via antes... e quando instrumentalizo esse meu olhar com as problematizações da sociologia da infância passo a refinar mais ainda meu olhar.

Na foto acima, vê-se um grupo de meninas brincando na 'cabana'. Já as havia visto de longe por ali, mas não tinha observado com atenção. Reparei que estavam brincando de 'meia, meia, lua, 1,2,3!' - brincadeira que ensinei para elas faz um mês.

Mas elas foram capazes de recriar a brincadeira. Pois a brincadeira original exige espaço... e elas estavam brincando num lugar muito pequeno (mesmo tendo uma imensidão de pátio para brincarem).

Criaram outras regras... uma, delas ficava sentada apenas virando a cabeça... nesse breve momento é que as demais decidiam se iriam se mexer ou não, sob o risco de serem pegadas... e terem de voltar...

*Figura 128: Página do diário: Tradição, turma de 3.º ano, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

William Corsaro e Manuel Sarmiento: os estudos das culturas infantis, abrindo espaço para a pesquisa sobre e com as crianças.



Fazia muitos anos que eu não tinha uma turma de 4º ano para chamar de minha.... depois de muitos anos trabalhando com alfabetização, voltei a olhar para a estruturação da escrita de textos, o ensino de multiplicação e divisão, as temáticas e interesses dessa faixa etária... isso tem me tomando tempo de estudo, pesquisa e elaboração em material....

Na multiplicação, particularmente, tenho criado muitos jogos e essa semana resgatei algo que fazia anos atrás - o campeonato de multiplicação.... esses tempos, encontrei um ex-aluno - que já concluiu o ensino médio que me disse das coisas que lembrava de nossas aulas... e uma delas era o campeonato de tabuada valendo uma barra de chocolate... resolvi resgatar essa atividade.... proporcionando às crianças algo que causou ansiedade e euforia (como disse uma aluna para a outra - primeiro dá um nervoso, mas depois é bom!) ensinando-as como lidar com isso, além de ser um incentivo para a memorização da tabuada. Mas o mais lindo mesmo foi ver a organização da turma durante a atividade e no final os ganhadores dividirem o prêmio com os colegas ! Quantas aprendizagens numa atividade...



Outro dia, observando as crianças brincando no pátio, em seu tempo livre, onde me explicaram que estavam brincando de *Milkshake* - que aprenderam com um youtuber, lembrei da brincadeira DEUS E DIABO/ FITA e disse que ia ensinar numa próxima vez (o que me cobraram hoje). Então brincamos de FITA (como eram muitas crianças a brincar e muitas cores a memorizar, adaptei o jogo com fitas coloridas...rs)

Figura 129: Páginas do diário: Tradição, 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Para além dos tantos teóricos que fui lendo e agregando ao meu pensamento pedagógico, há também o que trago da infância, o que aprendi quando criança, como aluna, e que trago para o diálogo com as crianças, proporcionando, dessa forma, o encontro de gerações e promovendo novas experiências. Para as crianças é uma oportunidade de conhecerem novas brincadeiras e as incorporarem ao seu repertório (muitas vezes as transformando), e para mim, à medida em que tenho um outro tempo a considerar e outros grupos com os quais brincar, é uma oportunidade de pensar sobre as brincadeiras da minha infância e de como podem ter algum sentido hoje (pensando em termos de cultura, tradição...).



Prática Pedagógica Lúdica

turma de 4º ano

Mais do que um Dia das Crianças ou a semana (enlouquecida) das crianças, precisamos desenvolver práticas pedagógicas que acolham, incentivem, atuem de forma lúdica e que respeitem as culturas infantis no dia a dia da escola. Práticas que versem sobre a literatura, as brincadeiras, os jogos, a forma de aprender e se colocar no mundo enquanto criança. Pensar nos conteúdos de forma articulada com a forma com que pensam e vivem nossas crianças é importante. Pensar o tempo, o espaço e as aprendizagens. Desenvolver um olhar e uma escuta ativa é imprescindível. Precisamos aprender a ser um tipo de professor que a maioria de nós não teve e isso não é fácil. Estar com as crianças, vivendo com elas suas infâncias e compartilhando as nossas é um privilégio!

Figura 130: Página do diário: Tradição, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário de Encantos & Encantamentos.

O desenvolvimento de tantas ideias lúdicas surge de uma infância rica de brincar, de uma formação inicial (magistério) com foco no desenvolvimento de técnicas, de brincadeiras e jogos e depois se integram aos teóricos que primam pela aprendizagem através do desafio e do brincar.

O que faço como professora e que me fez pensar em princípios hermenêuticos para uma pedagogia com base na filosofia hermenêutica é fruto da tradição pedagógica em que estou inserida. Sou a continuação de muita gente que veio antes de mim que sempre pensou em uma educação que fizesse pensar, que fosse fruto da autoria de seus professores, que contasse com as crianças como participantes dessa jornada, que tivesse como objetivo final a formação humana, a de ser uma pessoa melhor e de viver toda sua potencialidade. Essa tradição seguirá depois de mim porque, apesar das tantas dificuldades e da força da implementação da burocratização do trabalho da professora e da redução dos alunos a números, o que me move tem lastro, vem dos gregos ou antes deles e vai se desdobrar em outras possibilidades, porque é a tradição que sonha e defende o cultivo da humanidade em nós, esses seres que procuram, desde sempre, compreender o mundo, o outro e a si mesmos.

PRINCÍPIO 8: UMA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Paidéia, Bildung, formação humana integral.

A razão não gera sempre razão por toda parte. Embora necessária, ela não é suficiente. O mundo não provém dela e somente dela; o conhecimento provém dela, dos homens e do mundo.
(SERRES, 2008, p. 48)

Eu não posso ensinar nada a ninguém, eu só posso fazê-lo pensar.
(SÓCRATES)

La formación es formarse.
(GADAMER, 2000a p.11)

Assim que entrei na sala, as crianças vieram falar comigo para organizar uma festa de encerramento do ano.
Eu: - Conversem com a professora referência para planejaram a festa.
J. Dutra - Não! Ela só quer saber de dar aula, de fazer trabalho. Ela não fala da vida! Planeja tu com a gente!
(Turma de 4.º ano, 2016.
Diário Encantos & Encantamentos)

PRINCÍPIO 8: UMA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Pensar em uma pedagogia hermenêutica demanda repensar o conceito contemporâneo de formação que vem sendo associado à educação sob a perspectiva da hermenêutica filosófica. Para isso, apresento, de forma breve, as transformações no entendimento do conceito da palavra *formação* que historicamente foram sendo assumidas¹², quais sejam: *paideia*, *Bildung* e formação. Depois, apresento alguns indícios de como podemos pensar a formação numa perspectiva hermenêutica.

O conceito clássico de formação vem da noção da *paideia* dos gregos e “estampa a proposta do processo filosófico de formação humano-intelectual dos cidadãos da cultura grega pela busca da excelência humana” (ROHDEN, 2009, p.105). Tinha a ver com um modo de vida, com um saber viver baseado em um exercício da sabedoria e da prática e no qual o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade (pólis) andavam juntos. Para os gregos, filosofia, educação e formação ético-política eram indissociáveis. Tal defesa ainda faz parte do nosso dilema de escolha “na medida em que o debate gira em torno de conceber a educação ou a filosofia do ponto de vista mais técnico-analítico-utilitário ou mais humanístico-dialético-ético” (ROHDEN, 2009, p.109). Mais adiante, prossegue o autor: “[...] o projeto filosófico educacional platônico representa a tradição pedagógica que concebe a formação humana em seu todo, não apenas como a aquisição de uma habilidade, de um conhecimento especializado desconectado do todo” (ROHDEN, 2009, p.109).

Depois, tivemos o conceito de *Bildung*, que sofreu várias transformações. Inicialmente, tem um entendimento teológico-místico (século XIV), significando o encaminhamento da alma ao criador (Deus). Já com Jakob Boehme, no século XVII, *Bildung* assumirá o rumo do despertar e do desenvolvimento da autonomia pessoal, que será mais tarde um marco da modernidade.

O entrelaçamento da *Bildung* e da pedagogia só surge no século XVIII, quando a ideia do sujeito moderno – do homem que através de sua racionalidade pode ser constituído – toma forma. Ao longo das transformações que o mundo vai sofrendo e, com elas, suas concepções de homem/sujeito, “a *Bildung* perde sua aura mística e se

¹² Pedro Goergen, no texto *Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas* (2019), faz um bom retrospecto histórico dos sentidos assumidos por *Bildung*.

assume como relação planejada e direta subjetiva ou entre educador e educando, a partir de um objetivo preestabelecido” (GOERGEN, 2019, p.19). Com isso se assume a fragilidade do homem e a necessidade de ele ser conduzido em seu processo de formação. Nesse momento, a *Bildung* se caracteriza pela “formação do homem virtuoso mediante influência externa à luz do conceito de cultura e civilização, atinentes ao progresso do mundo” (*ibidem*). Ainda exclui a influência da individualidade, da linguagem e da historicidade. Há a defesa da autoformação e de uma visão política e utópica de um homem em busca da sua liberdade. Muitos teóricos se debruçam sobre esse tema, dando sustentação ao novo projeto civilizatório moderno que tinha, na educação, lugar de sua realização. No Iluminismo, há o ideal de uma autoformação, de autodesenvolvimento que leve à autonomia, em uma conquista de uma liberdade social e cultural do indivíduo.

A modernidade se propôs a substituir os princípios religiosos pelos racionais, tirando de Deus e colocando no homem a responsabilidade por sua formação. Entretanto seus princípios não foram atingidos e, ao invés de sermos seres em busca da felicidade, fomos colocados como engrenagens que garantem toda maquinaria moderna.

Hoje vemos que o conceito de formação aplicado à educação está muito mais fragmentado e restrito à lógica do trabalho e das empresas. Com a velocidade das mudanças tecnológicas que o mundo vem sofrendo, nenhuma formação pensada pela escola dá conta de formar o profissional necessário, fazendo com que discursos de *formação a vida inteira, pessoas que se adaptem, inovem e não tenham uma profissão cristalizada* aumentem cada vez mais. E sob o discurso de empreender, aprender, estudar se escondem lógicas perversas de jornadas maiores de trabalho e estudo. A busca dessa formação não é:

[...] o homem cujas vontade e aspirações condicionam o processo de sua formação; muito pelo contrário, ele vê-se tratado como que um apêndice de um mundo regido ela lógica meramente material. Pois ele não consegue influenciar substancialmente as regras gerais do jogo, do qual tem de fazer parte, nem os pilares de seu destino e a projeção de sua biografia futura. (FLICKINGER, 2010, p.187)

Bem diferentes do ideal grego e iluminista de formação, no qual o empenho era feito baseado na responsabilidade ética de maior desenvolvimento pessoal, o sistema de formação atual aplica a maior parte de seus esforços na adequação dos jovens à racionalidade instrumental como fio condutor. Não é um projeto de formação centrado

no ser humano, mas em demandas que lhe são impostas por um sistema pautado pelo capital, pela produção.

Há uma “substituição da ideia de formação pela de competência, como diretriz prioritária. Uma substituição que vai, obviamente na contramão da tradição pedagógica iluminista” (FLICKINGER, 2019, p.162), que prezava uma formação originada no interior, baseada no interesse do indivíduo, e não que devesse ser dada de fora. Mais adiante, prossegue Flickinger (2019, p.162): “[...] ora, competências são nada mais do que qualificações à serviço da lógica econômica, e detrimento da vontade, da inclinação e do potencial da pessoa que busca sua formação”. Na escola, vê-se um excesso de burocratização dos processos educativos em detrimento do que realmente é importante dar conta. Ao serem estabelecidas competências e habilidades padronizadas e sob o controle de avaliações externas, a professora não consegue atingir a totalidade de seus alunos por terem demandas individuais diversas (seja por diferenças de aprendizagem ou níveis de compreensão). E com o envio de material didático pronto, que dá conta do que deve ser ensinado, menos ainda.

Gadamer (2015) vai buscar nos conceitos básicos do humanismo os alicerces para pensar sua hermenêutica. A formação é um deles (senso comum, juízo e gosto são outros). Gadamer nos dirá que a palavra *Bildung* se origina na Idade Média, tendo um sentido místico, segundo o qual o homem traria em sua alma a imagem de Deus, tendo que reconstruí-la em si mesmo; o prefixo *bild* significa imagem, assim como no latim temos a *forma* (de formação) – imagem e forma. Há algo a ser formado, de uma certa forma, algo a ser copiado (de uma imagem). Gadamer destaca, também, pensar que de um conceito restrito ao de aparência externa, como o da formação de uma folha, ou de ter os membros bem formados passa a referenciar a “maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (2015, p.45). Ainda podemos pensar na associação de formação com formatação, com uma forma preestabelecida. Mas, ao voltar à palavra *Bildung*, Gadamer está se referindo a um vir a ser:

O fato de a formação (assim como a atual palavra ‘formation’) designar mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo corresponde a uma frequente transferência do devir para o ser. Aqui a transferência é bastante evidente, pois o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento. (GADAMER, VMI, p.46)

A formação supera um mero cultivo de aptidões preexistentes. Quando se cultiva algo, desenvolve-se algo que já se tem, o cultivo é a forma de se chegar a um fim. “Na formação, ao contrário, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila integra-se nele [...] nada desaparece, tudo é preservado” (GADAMER, VMI, p.47). E a formação é algo “onde se move aquele que se formou” (GADAMER, VMI, p.50). Quando nos formamos em algo, nos apropriamos do que está em jogo, nos movendo no horizonte estudado. Nada desaparece porque vamos incorporando o novo ao que já tínhamos, ampliando nosso círculo hermenêutico de compreensão.

Gadamer traz o exemplo da memória, tentando mostrar que ela é formada, e não simplesmente fruto de técnicas. Formar memórias passa por pensar que elas são fruto de um movimento de lembrar, reter e esquecer. De que fazem parte do traço de existência histórica e limitada do homem.

Para Gadamer, o ser do espírito está essencialmente vinculado com a ideia de formação, pois o homem se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural, ele não é por natureza o que deve ser, por isso tem necessidade de formação. E, como está dentro de determinada tradição, é ela quem o conduz para a compreensão. O que deve fazer é do estranho tornar algo familiar. Além disso, ele afirma que uma pessoa que tem consciência formada não possui saberes universais, mas que esses se apresentam apenas como pontos de vista de outros possíveis e que essa consciência formada tem o caráter de sentido, um sentido universal e comunitário. Dessa forma, essa consciência pode se manter em formação na medida em que vai entrando em contato com outras possibilidades, outros horizontes.

Voltar a olhar para o conceito de formação como *Bildung* significa procurar pensar a formação a partir de dois aspectos, que parecem ser fecundos ainda. O primeiro:

[...] a concepção de formação como realização mais cabal da ideia de uma subjetividade autônoma sob o aspecto do conhecimento, da moral e da sensibilidade estética, envolvendo concomitantemente o conhecimento, a ética e a estética, segundo, a vinculação da formação às vicissitudes da vida humana, promovendo uma reflexão crítica às falsas promessas de uma educação totalmente programada ou reduzida em seu sentido econômico ou burocrático, funcional. Por isso, na *Bildung* sempre se entrecruzam os temas da autonomia, da liberdade, da auto-organização, do conhecimento, de ética, da estética, da política, da contingência, da concretude da vida. Ou seja, se em determinado momento a *Bildung* foi a enunciativa de um novo mundo sustentado no desenvolvimento de uma racionalidade funcional e científica, em um segundo momento ela se torna uma forma de crítica e de desenvolvimento da sensibilidade contra a civilização capitalista industrial e

contra o sentido de racionalidade reduzida a mera instrumentalização. (DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019, p.8)

Não se trata de refundar a *Bildung* ou a *paideia* como foram pensadas. Mas de, vivendo o nosso tempo, nos fazermos a pergunta: que formação de homem necessitamos hoje? E, ao voltar aos ideais pensados historicamente: como e o que esses ideais podem nos acenar para repensar os caminhos que estamos tomando hoje? Em contraponto a essa formação proposta pelo neoliberalismo, baseada em competências e em índices para servirmos às novas exigências do mercado, trata-se de voltarmos ao ponto em que sonhamos uma formação que mobilizasse nossos esforços para o bem comum, para sermos a nossa melhor versão de nós mesmos. É preciso pensar a formação como algo que veja “o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido” (FLICKINGER, 2010, p.193).

Ao voltar à ideia de *paideia*, podemos ver a atualidade da ideia de uma educação integral, balizada agora com a advertência de Gadamer de “que no se impongan prematuramente las especializaciones” (GADAMER, 2000a, p.37). Gadamer, em sua própria trajetória de formação, fez estudos básicos das ciências humanas, depois foi estudando e investindo na leitura dos gregos para, enfim, colocar-se a pensar sua hermenêutica, trabalho que lhe tomou décadas. Ter conhecimento nas áreas de literatura, artes e história certamente contribuiu – em muito – para que seu pensamento pudesse chegar até onde chegou.

Crianças e jovens deveriam poder experimentar o conhecimento vindo das diversas áreas. Deveriam vivenciar a música, o teatro, as ciências, a literatura, entre outras, para depois investirem naquilo que mais se identifiquem. Como descobrir sua habilidade para o salto, para correr, para dançar, para atuar, para escrever, para fazer cálculos abstratos se nunca experienciou nada disso? Sempre penso que, se eu soubesse que existia o curso de publicidade em nível de ensino médio, provavelmente eu o teria feito, ao invés do magistério. Olho minhas alunas desafiando seus corpos no pátio, fazendo acrobacias, saltando e subindo em obstáculos – e elas têm a sorte de estudar em uma escola com um pátio grande e ter uma professora que as incentiva e respeita sua exploração – e, ao mesmo tempo, vejo o quanto perdem em

oportunidades¹³. E temos tantos alunos cujo interesse e cujas potencialidades estão em outras áreas que não as oferecidas pela escola. São alunos que, muitas vezes, têm baixo rendimento escolar e, com isso, baixa autoestima e sem realização profissional por não terem tido conhecimento e acesso a outras possibilidades de estudo e trabalho.

Podemos, também, pensar em nossa própria formação. Muito pouco sabemos fora dela. Ou, ainda, muito nos falta também dentro dela. O quanto lemos dos autores clássicos de literatura? Dos teóricos pertencentes a nossa tradição pedagógica? O quanto de História Geral? De Filosofia? É claro que se especializar em determinado ponto é importante para o avanço do conhecimento, e da própria ciência. Entretanto, o quanto de necessário deixamos de fora? Gadamer nos provoca a olhar mais atrás, para compreendermos o nosso hoje. Se não temos um mínimo de leituras, como compreender nosso momento histórico político ou mesmo as decisões tomadas na educação? Sem uma formação básica geral, ficamos reféns do que nos apresentam e, conseqüentemente, limitamos nosso olhar, deixamos de colocar importantes horizontes no jogo do entendimento. Uma professora, muitas vezes, consegue atuar no ponto nevrálgico de uma situação de não aprendizagem de um aluno por ter uma formação mais ampla, geral. Ela consegue pensar em alternativas a partir de diferentes linhas teóricas ou apoiada em sua vasta vivência diversa na escola.

Com a ideia de uma educação integral da *paideia*, podemos questionar a redução da escola de ensino médio a preparação profissionalizante ou para o vestibular. Ela pode oferecer isso, mas não pode ser só isso. E poderíamos pensar em uma formação universitária aberta para outros campos do saber. É necessária uma formação técnica associada a uma profissão, mas integrada a uma formação humanística. O foco no desenvolvimento apenas da razão das ciências, de um racionalismo instrumental, sem a abordagem da sabedoria, da justiça, de um pensamento ético e de respeito ao outro, tem nos custado muito caro.

Os gregos consideravam a formação como um processo de *sentir-se em casa no mundo* ou, como diz Gadamer (2000e, p. 21), de formar sua própria morada pela palavra, usando uma expressão de Hegel. A formação (o formar-se) diz respeito ao

¹³ Há uns anos, os professores de Educação Física indicavam alunos com potencial nos esportes para os clubes da cidade e eles ganhavam bolsas de estudo. Depois, a própria escola oferecia cursos de atletismo, música e dança. Hoje, porém, apenas quem pode pagar por algo assim pode seguir aprendendo.

caminho que cada um faz, ao tentar compreender o mundo em que, ao nascer, acaba se inserindo, e tal compreensão se dá através da linguagem. É com a linguagem que o ser humano vai tornando comum o mundo. Esse fazer sua própria morada no mundo envolve compreender o sentido de sua existência, um autodescobrir-se.

A *paideia* também é potente, enquanto um ideal educativo, ao ter um compromisso ético-político com a formação. Afinal, se ignorarmos os elementos pertencentes à dimensão social e política da educação, privaríamos nosso juízo de um entendimento completo do fenômeno estudado. Para os gregos, não havia separação do que era vivido na educação e na pólis. Então, a escola não poderia ser reduzida ao ensino de técnicas, mas estava inserida no pensar das questões éticas e políticas também. Por fim, “outra lição que nos apresenta a *paideia* grega é a sua proposta de compreensão do mundo como organismo vivo, como realidade totalizante, uma vez que somos tentados a nos prender apenas em suas partes” (ROHDEN, 2009, p. 113). Com isso, poderíamos pensar nas questões ambientais, nas relações inter-trans-disciplinares do conhecimento.

É com essa disposição que revisito as ideias da hermenêutica filosófica, tentando me fazer a pergunta pela formação do humano que nosso tempo pede. Mas uma formação ligada aos pressupostos humanistas, que olhe a pessoa como um devir, que tenha o diálogo, a linguagem como meio, a importância da aprendizagem na experiência, movida por uma ética e estética comprometidas com a verdade, que busca a compreensão dentro da tradição e olha de forma crítica a si e ao mundo. Uma formação que não tenha ideais absolutos, mas compromisso com o outro – com o bem comum –, que tenha a coragem de superar a visão utilitarista do homem, dentro do capitalismo, que não produza consumidores e alienados às políticas impostas, que atue de forma ativa na criação de políticas públicas que preservem o nosso planeta e que garanta uma vida digna a todos os seres vivos.



*Figura 131: Página do diário: Formação, idas e vindas, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Em primeiro lugar, a busca pela formação da professora deve ser uma busca pessoal, para além das exigências de titulação. Cada professora, ao se colocar diante de suas turmas, precisa fazer as perguntas sobre o que precisa estudar e pesquisar para compreender e enfrentar as situações reais com as quais se depara. Uma professora que recebe um aluno do espectro autista, que tem uma turma que ainda não construiu a noção de número ou que não é alfabetizada apesar de estar em um 4.º ano, por exemplo, precisa buscar formação específica. Assim, embora possamos pensar em formações gerais que deem conta dos aspectos fundamentais da docência, é preciso deixar aberta a possibilidade da formação que cada profissional procura para responder as suas questões. Nesse sentido, formações compradas como “catálogo”, vindas de fora ou desvinculadas dos contextos em que as professoras estão inseridas pouco ajudam. Sem contar que uma professora mais experiente difere de uma professora em início de carreira na escolha e nas necessidades de aprimoramento. Assim como defendemos que o ensino com as crianças seja diferenciado (mais ajustado às necessidades e potencialidades de cada um), apontamos também que o mesmo cuidado deveria haver para a formação das professoras. Há ainda a influência das disposições pessoais de cada uma. Por exemplo, há professoras que encontram na música, nos jogos, na literatura e outros, linguagens em que se desenvolvem melhor na profissionalidade. Se compreendemos a docência como fruto de artesanaria pedagógica da professora, também a sua formação profissional se faz de forma artesanal, constituída no fazer-pensar de sua prática.



A pessoa tira férias mas a professora não fica em casa.... recuerdos para trabalhar com as crianças.... Um livro com uma história linda de um autor que amo e agora a ser lido em espanhol (já que irão aprender espanhol esse ano); um par de maracas (vai ritmar algum jogo), um jogo de memórias do Museu de Antropologia, moedinhas do país, sem contar nas fotos que renderão muita conversa....

Daí, chego em casa e me estoura a bomba do pacote do prefeito... é de chorar no cantinho.... a gente faz da profissão algo encarado seriamente que nos constitui como pessoa e vem o prefeito que nem da cidade gosta destruir todo um sonho.... #ForaMarchezan #RespeitoAoProfessor

*Figura 132: Página do diário: Formação, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Nessa perspectiva, a formação se dá tanto no nível profissional quanto no pessoal, em que vida e trabalho estão imbricados. Mills (2009) já apontava essa característica ao defender o artesanato intelectual, a de que as experiências fora do contexto de trabalho também podem trazer luz às questões que se está vivendo. É pensar como a *paideia*, em que há um saber viver, um modo encarnado de viver a profissão, em que a vida pessoal e o trabalho se autoenriquecem com suas experiências próprias.

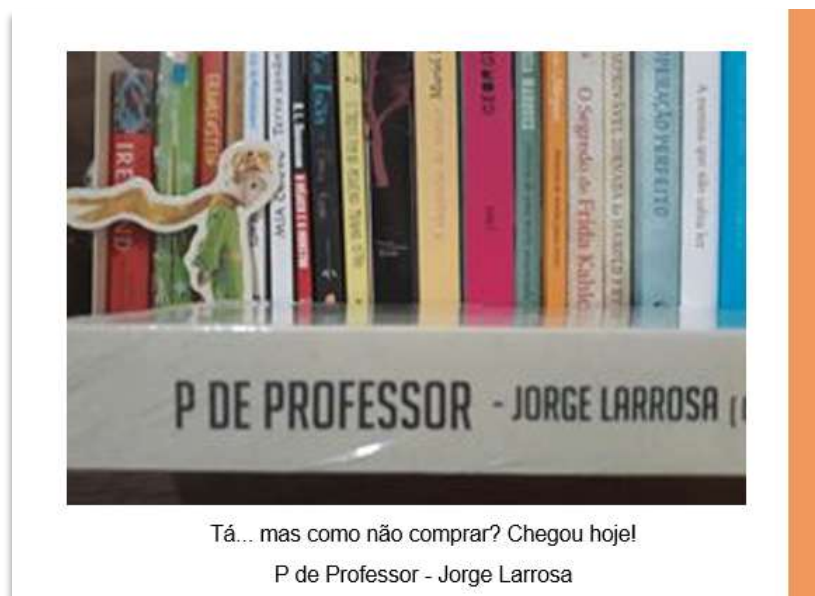


*Figura 133: Página do diário: Formação, acervo da professora, 2018.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

A procura por leituras teóricas que ajudem a pensar as questões na sala de aula e meu pensar educativo, num formar-se autônomo, fez sempre parte do desenho de minha trajetória formativa. Mas, ao mesmo tempo em que a formação é vista como possibilidade individual, também é preciso pensar em um espaço qualificado de discussão das práticas pedagógicas dentro da escola, na discussão entre os pares, em um fazer coletivo.

Não é objeto de análise desta Tese, mas destaco que, para a formação poder ser pensada nessa perspectiva, é preciso também uma política de qualificação do trabalho da professora, com a oferta de possibilidades qualificadas de formação, com espaço, dentro da carga horária de trabalho da professora, para que questões reais da docência sejam discutidas e refletidas pelo grupo de professoras na escola. Entretanto, enquanto isso não fizer parte de uma realidade, vamos resistindo e fazendo o nosso movimento em busca da formação e da compreensão de nossas questões educativas nas brechas que encontramos no dia a dia de nosso trabalho.

Pensar a formação das crianças na perspectiva hermenêutica é desvincular o pensamento de uma educação pautada por habilidades e competências fixas e determinadas fora da docência e pensá-la a serviço apenas da formação profissional. Se educar é educar-se, o foco estará em oferecer a cada um e a cada uma a possibilidade de se desenvolver em sua plenitude.

Es completamente claro que determinadas unidades del plan de estudios deben ser respetadas, pero lo decisivo es, sin embargo, que a la postre se dé

al adolescente la capacidad de enmendar sus propias carências de saber a través de su propia actividad. El educar-se deve consistir ante todo em potenciar sus fuerzas ali donde uno percebe sus puntos débiles y em no dejarlos em manos de la escuela [...] (GADAMER,200a, p.40)

Assim, teremos os conhecimentos próprios que devem ser oferecidos aos estudantes, mas, também, pensaremos em abrir espaços de exploração individual conforme o gosto ou a necessidade de cada um. Devemos ter um pensamento sobre *um comum e um individual* em sala de aula. Isso implica que seguir apostilas prontas enviadas externamente não dá conta dessa formação a que estamos nos referindo.

Seguindo a leitura da autoavaliação das crianças.
 Leio o material do Juan.
 Paro e penso:
 Quando a gente costuma conversar sobre as aprendizagens e atitudes em aula, as crianças conseguem pensar melhor sobre si e compreender onde podem agir diferente, ou ter consciência de suas limitações e do trabalho que devem fazer para melhorar.]

Sobre suas atitudes no trimestre:
 - Muito ruim, mas vou melhorar.
 E , sobre suas aprendizagens:
 - Eu sei tudo, mas letra emendada eu não sei.

Após nosso momento individual de reflexão sobre como foi seu desempenho no trimestre, ele comprometeu-se a mudar suas atitudes – estava muito agressivo com todos. Nossa conversa repercutiu em sua escrita e se concretizou em seus atos, desse dia em diante. Ao conversar com a família, descobri que estava passando por muita pressão naqueles últimos meses, por conta de um acidente do pai. Até quando as famílias seguirão achando que o que acontece em casa não reflete na escola? Até quando as crianças não serão ouvidas em suas dores? Em que momento da aula podemos escutá-las, verdadeiramente?

Figura 134: Página do diário: Formação, turma de 4.º ano, 2019.
 Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.

Investigar o que as crianças sabem e desconhecem por meio de avaliações participativas é um bom começo para ajustar o que e como é ensinado em aula. Na atividade acima (figura 134), o menino foi confrontado com sua situação na escola. Conversamos. A partir daí, acordos foram feitos. Eu acabei descobrindo o motivo por trás de suas atitudes, e ele pôde se dar conta do que estava fazendo (acabei encaminhando à orientadora educacional para conhecermos melhor a situação da família). Assim, pude perceber o que cabia a mim e ele e, também, somente a ele.

Mesmo com todo o trabalho que a professora pode propor para que o aluno avance, é ele mesmo quem terá de mobilizar suas atitudes e seus conhecimentos para seguir adiante. A compreensão sempre é fruto do nosso esforço, somos nós que temos que nos apropriar, por meio da linguagem, de experiências e com nossa atitude reflexiva, compreender algo, quer seja o outro, o objeto, o mundo. Entretanto, podemos pensar em atitudes e práticas que possam ajudar o estudante a fazer esse percurso: trabalhar com as resistências dos alunos; verbalizar os processos de aprendizagem; estabelecer um diálogo aberto e horizontal com eles, para que possam perguntar e para que possamos provocar questionamentos que os façam pensar; trazer à tona a tradição envolvida nas questões abordadas; proporcionar experiências em que possam acionar o círculo hermenêutico da compreensão; ampliar seus horizontes de conhecimento; *etc.*

Masschelein e Simons, em seu livro *Em defesa da escola*, dizem:

[...] Valorizamos os professores porque eles são os únicos que desbloqueiam e animam um mundo comum para as nossas crianças. Eles são porta-vozes para um tempo e lugar inventando como uma personificação física de uma crença: a crença de que não existe uma ordem natural de proprietários privilegiados; de que somos iguais; de que o mundo pertence a todos e, portanto, a ninguém em particular; de que a escola é uma aventureira terra de ninguém, onde todos possam se elevar acima de si mesmos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.167)

Mais do que apresentar conteúdos e desenvolver técnicas de estudo, nós, professores, abrimos e ampliamos horizontes dos estudantes, oferecemos uma possibilidade de crescerem como pessoas, de tomarem o mundo para si, de mudarem a ordem das coisas.



*Figura 135: Página do diário: Formação, turma de 3.º ano, 2019.
 Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

As meninas da foto queriam muito subir na goiabeira que temos na pracinha e onde muitos meninos sobem durante o recreio. Fazia dias que observava elas na volta da árvore querendo subir, mas tendo muito medo. Assim, me coloquei como apoio, primeiro verbalizando que nada havia de errado em quererem subir, depois ajudando-as a criar estratégias para subir – ora até ajudando a erguer seus corpos, aparar suas quedas, retirá-las dos galhos – e, por fim, vendo-as subir e descer com autonomia.

Estar com as crianças – envolvendo-se em suas questões – sendo presença, atuando como ponte entre o hoje e a tradição, estando disposta a ouvir e a observar com seriedade, nos diferentes espaços propostos, faz com que se possa educar para além dos conteúdos escolares. É importante saber subir em árvores? O que significa saber subir em árvores? Bem, pode-se pensar que os sentimentos envolvidos e as aprendizagens do escalar podem reverberar em outras áreas (a questão do medo, da criação de estratégias, da confiança). Além disso, criar memórias como essas com certeza fortalece e enriquece as vidas das crianças, contribuindo para sua formação como pessoas.

Hoje a Anna entrou na sala e não me parecia bem. Fui até ela e perguntei se ela tinha alguma coisa. Ela respondeu que não.

No meio da aula, disse que estava com dor de cabeça. Eu disse para ela ir tomar água, dar uma volta.

Mais tarde, ouvi ela conversando com uma colega e a colega dizendo que sabia como lidar com isso porque a mãe dela tinha depressão. Um pouco depois, a Anna veio conversar comigo, me contou que na verdade ela estava daquele jeito porque tinha descoberto que o Lucas (colega da outra turma que ela gosta muito) tinha trocado de escola.

Dos movimentos dos alunos.

Sobre nosso olhar atento às crianças.

Sobre ter abertura e tempo para escutar as crianças.

Sobre conversar sobre perda e tristeza...

*Figura 136: Página do diário: Formação, turma de 4.º ano, 2019.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos.*

Desenvolver a sensibilidade de perceber como as crianças estão e criar estratégias para abrir espaços para a escuta atenta e, a partir disso, fortalecer e conversar sobre o que sentem e vivem as crianças e os jovens com os quais convivemos também é uma possibilidade a ser pensada.

Pensar em uma formação que abra os horizontes e proporcione experiências envolvendo outras linguagens e áreas do conhecimento certamente pode ser uma importante contribuição para se pensar em um outro currículo.

A seguir, faço algumas considerações – após ver as inúmeras imagens do *Diário Encantos & Encantamentos*, muitas apresentadas ao longo desta tese – para se pensar em uma formação, uma educação, que se desdobra em uma pedagogia hermenêutica, que dialoga mais com as infâncias, que possa conter traços de um cuidado com as crianças tanto nos aspectos de aquisição de conhecimento escolar formal quanto nos aspectos relacionados ao respeito com os sentimentos delas, pensando em propostas que considerem seus corpos, seus sorrisos, seus pensamentos.

Propor-se a desenhar uma formação que resgate a ideia de uma formação integral mais humanista e que se coloque como contraponto à proposta de formação neoliberal pode passar por:

- proporcionar experiências significativas para as crianças;
- lançar mão de jogos, de desafios, de brincadeiras;

- incluir as crianças nas discussões do “mundo adulto”, levando mapas, globos, vídeos, livros, escutando as questões formuladas pelas crianças e com elas encontrando respostas;
- abrir-se à exploração de outros espaços da escola, como o pátio, incentivando-as a explorarem, de forma criativa e autônoma, os diferentes lugares encontrados;
- criar espaços livres de brincar, onde as relações sejam exercitadas e estimuladas, relações essas de amizade, de busca de solução para pequenas desavenças, para a gestão de seu tempo livre;
- propor o ensino da leitura e da escrita com propostas que façam os alunos pensar, que os desafiem, que usem diferentes linguagens, como o desenho e o teatro, que os envolvam ativamente na aprendizagem;
- criar materiais para as crianças usarem a fim de aprender, os quais devem estar ajustados às características e às necessidades delas e devem ser baseados em estudo e pesquisa sobre o conteúdo a ser ensinado;
- estar atenta às necessidades de desenvolvimento das crianças, pensando na oferta de propostas que ampliem o repertório de brincar, de linguagem, de pensamento lógico matemático, entre outros, independentemente da idade que tenham ou do que se presume que já deveriam saber;
- não abandonar o ensino formal, mas fazê-lo respeitando o pensamento e a linguagem das infâncias e pensá-lo com a construção de sequências didáticas, com jogos e desafios, proporcionando momentos de sistematização dos conhecimentos.
- oferecer a leitura e a literatura, formando leitores literários;
- propor atividades em sala de aula que ultrapassem os muros da escola e que sejam tomadas para si e feitas em casa em outros contextos como sinal de apropriação do aprendido;
- ser assumida também pelas crianças ao abrir espaço para elas compartilharem seus saberes, auxiliarem seus colegas e, assim, aprenderem juntas;
- experimentar e oferecer outros espaços e disposições de se estar em sala para vivenciar outras experiências de fazer/estar na escola, espaços e disposições que ajudem as crianças a se ouvirem, a aprenderem juntas, a viabilizarem o diálogo e o questionamento;
- prezar pela convivência amistosa, respeitosa, que enxergue o melhor em cada um, que compreenda os erros, que ajude as crianças a crescerem como pessoas melhores;

- oferecer momentos de seriedade e silêncio, mas transbordados também por momentos de alegria – alegria por aprender, alegria em viver a escola e as propostas de trabalho;
- investir nas questões emocionais das crianças – legitimando seus sentimentos, discutindo o medo, a vergonha, a raiva, a tristeza *etc.*
- abrir espaço para que as crianças possam propor o que fazer, criando a partir do que aprendem;
- defender que a aprendizagem seja fruto de empenho e envolvimento de todos, que se experimente com todos os sentidos e que o erro, quando acontecer, seja tomado como parte do processo;
- incentivar outras aprendizagens e habilidades, para além das focadas pela escola, sejam elas o desejo por atletismo, dança, informática, robótica, produção de vídeos *etc.*;
- ir se desenhando, conjugando o que é esperado pela escola das crianças, o que elas têm desejo em aprender, o que necessitam aprender, o que a vida vai pontuando como urgência, e que estejam na mão de uma professora que estuda, pesquisa e dialoga com as infâncias.

Tal projeto de formação pode ser pensado em diferentes contextos. Como uma exemplificação dessa diversidade, apresento a análise de alguns fragmentos da docência exercida durante o fechamento das escolas em razão da pandemia de Covid-19, que obrigou as professoras a pensarem em outra forma de seguirem com seus alunos, vendo como tal projeto se configura em outro contexto.

Uma formação associada à racionalidade técnico-instrumental estaria preocupada em seguir ensinando os conteúdos formais necessários para atingir as habilidades e competências expressas na BNCC. O que vimos foi o abandono do ensino nas escolas da rede pública, haja vista a falta de condições das crianças das escolas de periferia, que se viram privadas de meios para acessarem à internet. Ou então, vimos livros didáticos e materiais xerocados de aulas prontas sendo distribuídos para as crianças preencherem sob a supervisão de seus familiares. Entretanto, as crianças estavam sozinhas em casa ou sob a tutela de adultos que não sabiam abordar os conteúdos escolares. Assim, ficaram todos à espera da volta ao ensino presencial para seguirem com o trabalho exigido nas planilhas, desconsiderando os quase dois anos de afastamento das crianças da escola.

Uma educação que pense uma formação humanística, por sua vez, faria perguntas sobre que condições as crianças teriam para seguirem estudando e aprendendo os conteúdos formais da escola: como acessariam o material? O que seguiria sendo relevante trabalhar em meio a uma pandemia? Como poderia a escola contribuir nesse momento de isolamento familiar? Como a escola teria acesso às crianças? O que significa a vida em uma pandemia? Foi a partir dessas questões que fui desenhando um esboço do que faria em meio à pandemia.

Primeiro, reestabeleci contato com as famílias e as crianças. Perguntei como estavam. Conversei, observei e questionei sobre o que queriam seguir fazendo juntos. Depois, viabilizei condições de contato, combinando com as famílias, utilizando o celular, organizando horários viáveis. Em seguida, fui pensando no que de fundamental a escola poderia oferecer às crianças naquele momento.

Junto com as atividades postadas no Facebook/WhatsApp, decidi seguir fazendo a leitura do livro O mágico de Oz para as crianças. Seria uma forma de manter meu vínculo com elas e de levar um pouco de literatura nesse momento de reclusão em casa. Passei a fazer um vídeo semanal com a leitura de um novo capítulo do livro.



Imagem 39: fotos do card sobre o livro Mágico de Oz. Fonte: Instagram, 27 de abril de 2020.



Imagem 40: montagem feita de fotos de momentos dos vídeos da leitura do livro.

Fonte: Instagram, 7 de julho de 2020.

Também segui fazendo tutoriais de jogos de tabuleiro e jogos matemáticos. Pensei em dar opções lúdicas para o encontro entre pais e filhos, para além das eventuais brigas que poderiam existir em ensinar filhos, em fazer atividades da escola em casa. Seria um jeito de proporcionar momentos de alegria entre pais e filhos ou mesmo que os ocupassem nesse tempo em casa, além dos inúmeros benefícios dos jogos para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, criação de estratégias de somas mentais de dados, em seguir tutoriais, usar a régua, aprender regras de jogos...



Jogos da quarentena | Imagem 42: Foto dos jogos feitos em tutoriais para os alunos. Fonte: Instagram, 30 de maio de 2020.

Figura 137: Página do diário: Formação, turma de 3.º ano, 2020, Fonte: *Diário Encantos & Encantamentos*, 2020, p.63 e 65.

Iniciei pela literatura. Gravei vídeos com a leitura de capítulos de um livro, e as crianças, em casa, registraram frases da leitura por meio de desenho e escrita. Escolhi um livro que as acolhesse, que levasse minha voz para perto delas e a possibilidade de viajarem através da leitura literária. Também enviei vídeos com jogos matemáticos e de tabuleiro para que aprendessem a fazê-los e a jogá-los e para que pudessem ter um tempo qualificado junto com a família que não fosse de briga por fazer as atividades escolares (que eram as queixas de muitas famílias e crianças).

Não deveriam todos os envolvidos com educação estar enredados em pensar em formas de estabelecer contato, afeto, acolhimento, partilha, protagonismo e ensino ao invés de nos mantermos presos a plataformas frias, discussões burocráticas inférteis e ataques à classe dos professores?



Projeto gestado em parceria com Aline Siemionko Dos Santos. Trazendo um pouco de alegria e aquecendo o coração das professoras em tempos frios de plataformas digitais...

A gente devia fazer mais isso... pensar junto, viabilizar ideias... construir projetos coletivos com colegas e as crianças... Onde vai dar? Não sabemos, mas estamos nos pondo a pensar e fazer...

Imagem 52: montagem de fotos dos encontros com as crianças. Fonte: Instagram, 9 de julho de 2020.

Depois de lida a palavra, a ideia do jogo era a de pensar o que a palavra da ficha o fazia lembrar. Ex. Gato me lembra barulho no telhado. Ou, gato me lembra unhas afiadas... Algumas crianças lembraram de histórias suas para contarem/compartilharem com todos do encontro

Seguindo criando jogos para os encontros on-line com as crianças.

Imagem: foto minha segurando uma ficha de um jogo (Essa palavra me lembra...)
Fonte: Instagram, 9 de agosto de 2020.



Imagem: material a ser usado para um jogo. Fonte: Instagram, 23 de setembro de 2020.

Depois de fazer um jogo com registro do nome de objetos trazidos pelas crianças, vi que elas ainda não dominam o uso do R e dos RR. Então, resolvi fazer um novo jogo para que as crianças pensassem seu uso. Há algumas regras que podem ser construídas por serem regulares.

As crianças também vão levar seus objetos e vamos ouvir e procurar identificar os sons do R e quando se usa um ou dois. Bem, são 23h... e a professora aqui vai desligar... ou quase isso...

Figura 138: Formação, turma de 3.º ano, 2020. Fonte: Diário Encantos & Encantamentos, 2020, p. 79 e 84.

Depois, vendo que nem todos tinham acesso aos vídeos e sentindo falta de um contato maior com as crianças, promovi chamadas por WhastApp e Meet com as crianças para conversar, para jogar jogos, para ler livros, para ensinar a ler, a contar..., fazendo desses encontros um momento potente de aprendizagem.

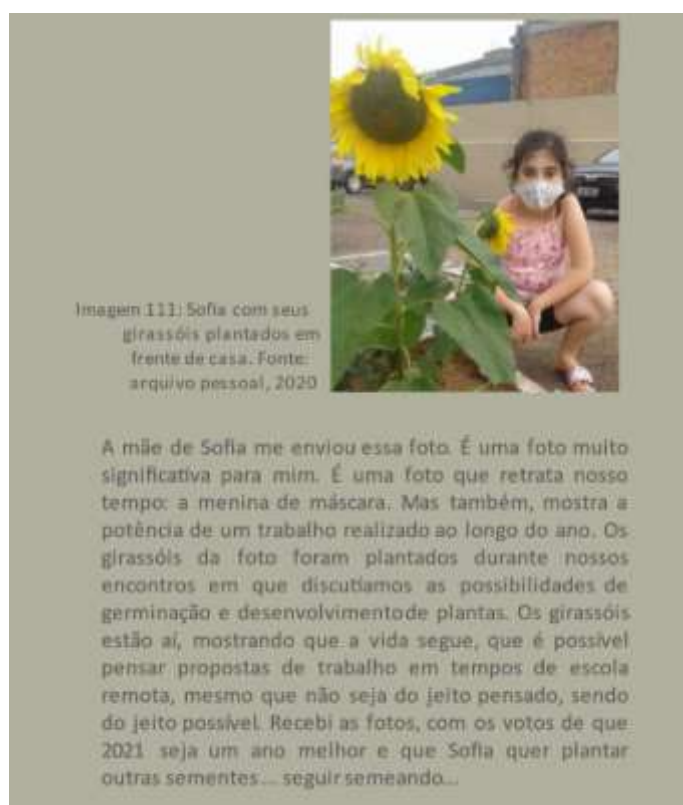


Figura 139: Formação, turma de 3.º ano, 2020. Fonte: Diário Encantos & Encantamentos, 2020, p.123 e 150.

Retomado o contato e estabelecido o vínculo, comecei a pensar em formas de seguir ensinando as crianças, fazendo com que avançassem em seus conhecimentos por meio de jogos e desafios nos encontros *on-line*, por meio do envio de atividades impressas pensadas para elas e por meio da gravação de tutoriais pelo celular a fim de que pudessem realizar sozinhas essas atividades ou a fim de que os pais aprendessem a ensiná-las. Promovi o incentivo do cuidado por meio do plantio de uma planta, estimulando a observação e o pensamento científico com relatos escritos e orais, por exemplo; conversei sobre os avanços, sobre processos, sobre a perda das plantas, sobre replantar, recomeçar, sobre aprender com os erros. Pensei em atividades que pudessem extrapolar os momentos de contato de aula, que ocupassem seus dias, que dessem algum sentido nesse momento.



Figura 140: Página do diário: Formação, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos, 2020, p.127.

Com as crianças fui descobrindo o que gostariam de fazer, de aprender, o que queriam comunicar, compartilhar. Nesse sentido, foi feito o Show de Talentos,

momento em que cada um escolheu o que gostaria de apresentar para os colegas. Também foram feitas chamadas individuais de ensino da leitura e da escrita, além de chamadas com crianças que queriam apenas conversar, pois ficavam sozinhas o dia inteiro em casa.

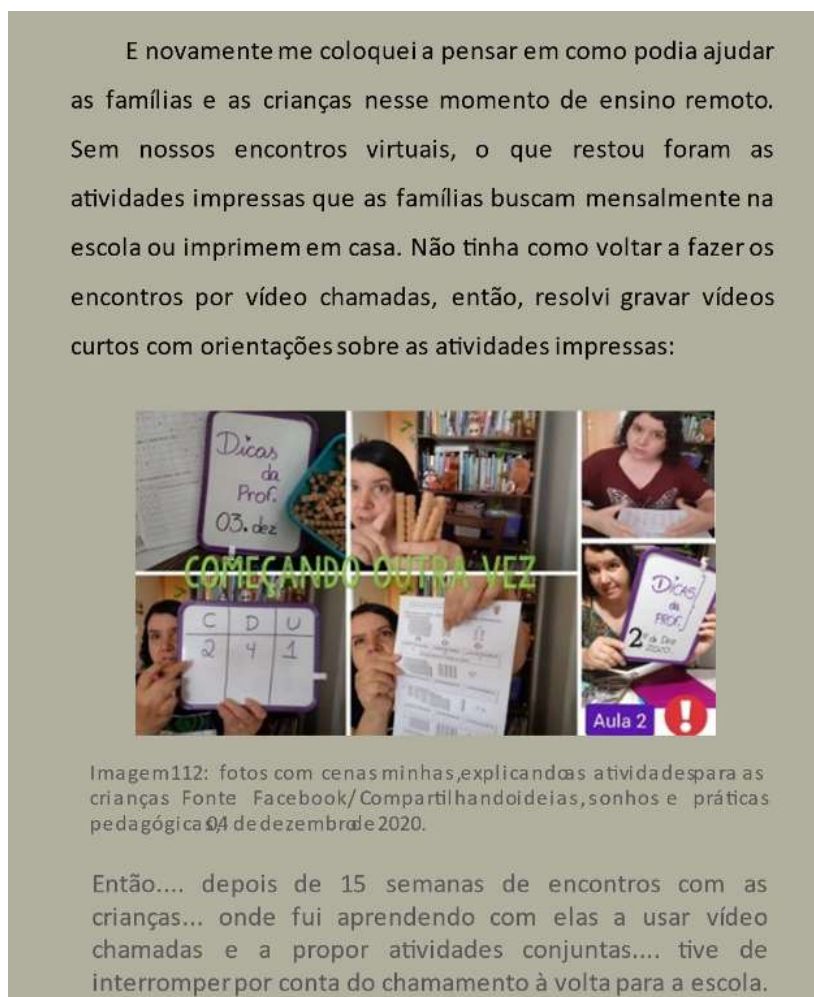


Figura 141: Página do diário: Formação, turma de 3.º ano, 2020.
Fonte: Diário Encantos & Encantamentos, 2020, p.151.

Com a volta para a escola – tendo os alunos a opção de seguirem em casa, no remoto – tive de cancelar os encontros que estava mantendo com as crianças. Nesse momento, eu só não tinha contato com dois alunos. Os demais eu conseguia encontrá-los ou nos pequenos grupos de WhatsApp, ou nos encontros pelo Meet, ou mesmo em chamadas individuais. Isso tomava todo o meu dia, pois eu adaptava os encontros de acordo com o horário que cada criança tinha disponível. Agora, com tudo isso suspenso e tendo a presença de apenas três alunos na escola e, além disso, impossibilitada de seguir com os encontros pelas telas por estar na escola, tive de pensar em novas alternativas de trabalho. Foi aí que iniciei com a produção de vídeos

com tutoriais de materiais impressos e envio de jogos e materiais extras para as crianças. Seguimos assim até o final do ano.

Os registros aqui compartilhados e descritos dão conta desse pensar uma formação que vá além de apenas obedecer e seguir uma listagem de conteúdos ou de competências e habilidades desconsiderando a vida, desconsiderando as crianças!

Gadamer aborda o conceito de *Bildung* dentro dos elementos que compõem os conceitos humanísticos a fim de preparar o terreno para sua discussão sobre a busca da verdade por outros meios que não somente pelo que propõe a ciência moderna. Ele quer fortalecer as ciências humanas, apresentando a historicidade, a arte e a filosofia como exemplos de como a verdade pode ser obtida de outras formas. Ao recuperar também conceitos como o gosto, o senso comum, o juízo, a autoridade, Gadamer consegue ultrapassar as fronteiras estabelecidas pelos métodos científicos, exaltando o que para ele pertence à experiência humana no mundo. A experiência vivida na escola não pode se limitar ao que é ditado pela ciência moderna porque a vida explode e acontece de muitas formas. Porque, como seres humanos, vivemos a experiência da vida atravessados pela tradição e com muitas outras possibilidades de conhecimento para além do que as certezas das ciências naturais podem oferecer.

Dentro do conceito de *Bildung* almejado por Gadamer está a possibilidade sonhada pela *paideia* de um ideal de busca pela liberdade, um tornar-se o que se é e, ainda que num plano de ideário, a partir dele poderemos desenhar nossas propostas para chegarmos perto desse sonho. Com certeza, a formação atrelada ao racionalismo instrumental tem como meta um homem a serviço do capital, como engrenagem de uma máquina. Ao tirar a formação do domínio da religião e colocá-la ao alcance do homem, numa compreensão de autonomia, de autodesenvolvimento, pensada pelos iluministas, ela acabou tomando os contornos de hoje. Rever o caminho é necessário. Mas a partir de que proposta de formação queremos pensar a educação hoje?

Ao pensar a partir de alguns pressupostos humanistas, não estamos pensando em domesticar pedagogicamente a vida ou os conceitos de autonomia e liberdade, mas reconhecendo que cada um pode ter liberdade de formar-se a si, buscando sentido para o que é feito na escola, questionando o que lhe é imposto, oferecendo contato com diferentes culturas, linguagens e mostrando o que já foi feito na tradição. Estamos pensando em uma formação que alargue o tempo, que crie espaços, que

ofereça oportunidades de escuta e experimentação e que acolha cada um e cada uma em um diálogo acolhedor.

Assim, ética, pergunta, diálogo, linguagem, estética, experiência, tradição e formação – elementos importantes da hermenêutica de Gadamer – foram emergindo também da análise da documentação pedagógica da professora, sendo expressos através dos oito princípios aqui formulados. Em Gadamer, eles ajudam a explicar o acontecer da compreensão. Nesta Tese, dão a sustentação para pensar uma docência feita com artesanaria pedagógica, fruto do movimento de compreensão da professora que se coloca a procurar o sentido do educativo em seu trabalho.

Se foi com a artesanaria pedagógica que a professora foi desenhando sua docência e dela foi possível enxergar – em um diálogo com a hermenêutica filosófica – esses oito traços formativos, com eles podem ser pensadas outras docências que se insiram em um contexto de uma pedagogia hermenêutica.

“A teoria hermenêutica busca reconhecer o entrelaçamento do acontecer e do compreender” (GADAMER, VMI, p. 594) e, na docência analisada, a professoraa (eu) sempre procurou que suas aulas fossem um grande acontecimento, fruto do inusitado, do novo, do encontro entre crianças e professora, entre gerações (tradição), entre o conhecimento e a vida que recomeça com as crianças.



Figura 142: Montagem de imagens do Diário Encantos & Encantamentos.

6. FUSÃO DE HORIZONTES: A COMPREENSÃO COLOCADA PELO JOGO HERMENÊUTICO



O que vemos cada vez mais são mãos vazias e gestos vãos (embora muito agitados, como se quisessem disfarçar, no seu não parar, seu próprio gesticular vazio e em um vazio) que correspondem a pessoas que não encontram nada para imprimir uma forma e para marcar como valioso. O que encontramos também, cada vez mais, são gestos estereotipados, gestos de mão que, sem haver tido nem o tempo nem o espaço para encontrar seu objeto, foram capturadas pela indústria, pela tecnologia, pelos protocolos, pelos modos convencionais e impessoais (mecânicos) de fazer. [...] as mãos são felizes quando são criativas, e criar é a elaboração de ideias durante o gesto do fazer.

(LARROSA, 2018, p. 77)

Não é que tenhamos perdido as mãos, mas sim que nos foram cortadas; não é que tenhamos perdidos os gestos (e as maneiras), mas sim que tenham sido ignorados e menosprezados; não é que tenhamos perdido a língua, mas sim que nos ensinaram a falar em uma que não é a nossa. Por essa razão, repensar a vocação através do desvio do artesanato, das mãos e das maneiras, pode talvez servir para reivindicar a dignidade (talvez irremediavelmente perdida) do ofício do professor, para sugerir que se pode pensar (e fazer) de outra maneira ou, pelo menos, para lembrar que talvez o que nos é dado como natural e necessário não seja nada mais do que aquilo que nos foi imposto e que ainda nos é imposto [...]

(LARROSA, 2018, p. 42)

É preciso começar dizendo que esta Tese é fruto de um grande esforço hermenêutico para defender os gestos e o pensamento de uma outra docência. Em um momento em que – cada vez mais – *cortam nossas mãos* (nosso fazer e pensar educação), trazer uma documentação pedagógica que testemunha uma docência constituída por uma artesanaria pedagógica faz parte da resistência da professora que aqui se colocou a pensar seu trabalho.

Foi com a hermenêutica filosófica que a pesquisadora conseguiu enxergar traços e desenhar alguns princípios para uma pedagogia hermenêutica que possa

contribuir para o pensar uma educação que se contraponha à apresentada pela racionalidade técnico-instrumental. Ao fazer isso, não pensou em ditar regras nem em receitar o desenvolvimento de uma prática pedagógica igual a desta professora que teve sua prática docente revisitada, mas em, ao pensar nos começos, nos inícios, sugerir o que Larrosa (2018, p. 21) nos diz: “[...] o que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho, mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente”. Cada um há de encontrar seu jeito de exercer seu ofício partindo de princípios comuns. Nesse caso, princípios que estejam em consonância com uma educação hermenêutica.

Nesta pesquisa, ao procurar compreender os gestos e as formas de pensar e performar a docência de modo a vencer as resistências das crianças/jovens em aprender os conteúdos escolares e a resistir aos modelos educativos impostos pelo neoliberalismo, descobriu-se ser essa docência constituída por uma artesanaria pedagógica que encontrou força dentro da hermenêutica filosófica. E no encontro da documentação pedagógica da professora com a teoria de Gadamer, foi possível articular a educação e a hermenêutica em uma pedagogia hermenêutica, formada por oito princípios comuns. Uma pedagogia hermenêutica não se esgota nesses princípios, nem a docência analisada. Os oito princípios encontrados foram os que emergiram no tempo destinado a esta pesquisa, podendo ser revisitados, reelaborados e ampliados:

Assim, a tese aqui defendida é:

Uma docência arranjada por meio de artesanaria pedagógica, pautada por princípios de uma pedagogia hermenêutica, dá um novo sentido à escola, possibilitando sua reinvenção ao enfrentar as resistências dos alunos e resistir ao projeto neoliberal de educação.

Três grandes questões foram guias do processo dessa pesquisa:

1. A questão da **resistência**, que sempre foi um elemento base a me mover como professora. Quis compreendê-la mais profundamente e pensá-la em seu aspecto positivo para a educação.
2. O que seria **artesanaria pedagógica**, pensando-a na docência, e como forjaria uma docência capaz de dar sentido ao projeto educativo?

3. A partir da docência como artesanaria, capturada na documentação pedagógica, que princípios podem ser pensados dentro de uma **pedagogia hermenêutica**? Como coloco os conceitos de Gadamer em jogo aqui? O que é uma pedagogia hermenêutica? Como pode ser pensada uma pedagogia pautada por princípios hermenêuticos? A pedagogia hermenêutica ajudaria a professora a pensar sua docência com artesanaria pedagógica.

A resistência foi o primeiro grande articulador da docência aqui apresentada. Resistência que se coloca como um dispositivo crítico. Quem busca compreender não aceita o que lhe é imposto de forma irrefletida. Questiona, pensa e contrapõe-se ao que julga insensato. Na educação, tem relação com “uma vontade infatigável de recomeçar, de novo e de novo” (LARROSA, 2018, p.14), a um fazer de outro jeito até que a resistência encontrada seja derrubada. É por isso que a professora volta, todos os dias, à sala de aula. Ela sabe que pode aprender, que pode fazer diferente, porque deseja que seu aluno vá mais longe, porque quer defender o seu ofício, o direito de exercê-lo da melhor maneira possível. Com esta Tese pode-se ver a resistência como um elemento positivo, através do qual foi possível arranjar a docência que aqui se analisa. Para a professora-pesquisadora, foi um dispositivo que permitiu seguir os estudos apesar da falta de condições para o exercício à pesquisa como professora de sala de aula da educação básica. Resistir ao silenciamento imposto às professoras, trazer a docência para discussão na universidade, tornando-me pesquisadora, foi o jeito que encontrei de dar visibilidade a um trabalho que envolve um saber tão necessário, que é elaborado no interior de tantas salas de aula por esse Brasil afora. Quis tomar a palavra, já cansada de ver outros falando por mim. Foram tantos anos de pesquisadores observando meu trabalho, fazendo-me entrevistas, analisando meus escritos que quis – eu mesma – falar. Foi por uma necessidade de existência que me enveredei pelos caminhos da pesquisa na universidade. Quis que todo o esforço empreendido pelas professoras fosse visto e valorizado, quem sabe assim forjando uma nova identidade à professora, uma que envolva muito estudo, pesquisa e esforço intelectual. Se não fui mais longe em minhas análises e resultados foi porque o tempo dedicado à docência sempre fala mais alto e fazer pesquisa seguindo trabalhando em sala de aula é ato de muita resistência, hoje percebo. Como um dos

indicativos de meu trabalho fica minha defesa de que as professoras deveriam ter o direito a fazer pesquisa, não de modo furtivo e em meio à tão sobrecarregada carga de trabalho, mas com a possibilidade de se afastarem para dedicarem-se à importante tarefa de pensar e entregar à sociedade e aos seus pares o resultado de sua experiência docente, de seu pensar a educação. Quem sabe como mecanismo de avanços na carreira. Já pensaram, a longo prazo, o quanto pesquisas sobre essas pesquisas poderiam contribuir para o avanço em nosso campo? No mínimo serviriam como retrato de um fazer – historicizando a docência de nosso tempo, afinal, onde ficam esses registros? Produzir memória, fazer testemunhos, compartilhar trajetórias são ações importantes para o campo educativo. Hoje, uma professora se aposenta e leva com ela todo o conhecimento que construiu ao longo de sua carreira. Ficam para pesquisa, no máximo, registros fotográficos soltos, cadernos de chamada, atividades impressas e diários de aula. Outro indicativo é o quanto demanda tempo, recursos, estudo e trabalho propor-se a uma docência feita com artesanias pedagógicas. Isso implica que as professoras deveriam ter – dentro de sua carga horária de trabalho – tempo e condições para desenvolverem suas experimentações pedagógicas. Em um tempo em que a professora tem de ter 40h, 60h de trabalho, com sobrecarga de tarefas burocráticas e controle do seu tempo, somados ao seu trabalho em casa, família e estudos, fica praticamente inviável pensar em uma docência como essa apresentada aqui.

Em segundo lugar, a Tese encontrou na hermenêutica filosófica sua guia teórico-metodológica para enxergar a potência da docência aqui analisada. Gadamer procurou explicitar o movimento que fazemos sempre que procuramos compreender algo. Um movimento próprio do ser humano. Fazendo isso, contrapôs-se à ciência moderna que determinou que só há um único caminho para se chegar à verdade: o método científico. Ele não nega a importância do método, mas procura encontrar uma outra possibilidade para as ciências humanas. Ao legitimar a tradição, os pré-conceitos, o acontecer na experiência e ao defender que não há como isolar o objeto do sujeito, pôde abrir o caminho para se pensar em outras proposições metodológicas no campo de pesquisa das ciências humanas. Isso porque, sendo os problemas de cada campo de natureza diferentes, exigem aportes metodológicos diferentes.

Da mesma forma, apropriar-se do pensamento da hermenêutica filosófica no campo educativo faz com que libertemos a educação da perspectiva da formação humana como engrenagem de um sistema, que vai se coisificando e contribuindo para

a devastação do ecossistema planetário. Ao assumirmos uma pedagogia hermenêutica, passamos a devolver a ética à formação humana e passamos a pensar em uma educação que aposte na professora como artesã de seu ofício, devolvendo-lhe a autoridade no comando da ação educativa, devolvendo-lhe *suas mãos*.

A educação assim pensada não tem nos ideais neoliberais sua base de sustentação, não tem um aporte técnico formado por metas a serem batidas, habilidades e competências a serem atingidas, nem estão seus conteúdos a serviço de uma formação que prepara o aluno para ser inserido em uma lógica perversa de formação na qual todos são moldados para seguirem se adequando ao mercado. Assim como Gadamer apresentou sua hermenêutica como alternativa para pensar as ciências humanas, contrapondo-se à métrica cientificista das ciências exatas, aqui procurou-se apresentar alguns princípios hermenêuticos que podem ser potentes para se pensar e fazer educação e os quais são diferentes dos oferecidos pela racionalidade técnico-instrumental que vem sendo aplicada no campo educativo.

Na perspectiva defendida nessa pesquisa, há um rompimento com a escola tradicional atual que está baseada na transmissão dos conteúdos escolares e em hábitos e competências para a formação de um homem pautado pelo poder econômico.

A docência aqui proposta é fundada em novas bases. Ela recupera e atualiza a tradição pedagógica humanista, que considera a professora como autoridade docente, que aposta na inventividade da professora a partir de uma sólida formação teórica e experiência educativa, que tem alunos participantes de sua educação e que acredita em uma formação pensada numa dimensão integral. Essa docência pode possibilitar pensar outras formas de ser e fazer escola. Ela é feita a partir das relações estabelecidas entre a professora e as crianças, mediada por princípios formadores arranjados numa pedagogia hermenêutica, em que crianças e professora fazem escola juntos, entendendo a escola como um espaço de formação humana. Nesse espaço entram em jogo os conhecimentos balizados na tradição, os novos horizontes configurados pelo tempo atual, focados nas possibilidades construídas por alunos e professores reais – com seus preconceitos, dilemas, necessidades, sentimentos, limitações e potências. Não se renuncia ao ensino da leitura, da escrita, do pensamento lógico matemático nem dos conhecimentos científicos, mas esses são colocados a serviço da formação humana, e não o contrário.

É uma docência que se faz acontecimento! Procura, por meio do trabalho intelectual da professora, fruto de suas reflexões *téorico-práticas* – a artesanaria pedagógica –, chegar a entendimentos possíveis com as crianças. Ao produzir momentos tão singulares e significativos de aprendizagem, seja com os roteiros de literatura infantil, os jogos ou os convites para pensar novos usos e espaços, tempos e materiais, respeitando as culturas infantis, vai promovendo aprendizagens, constituindo memórias e dando sentido à escola. Por isso, esta Tese defende a ideia de que essa docência possibilita a reinvenção da escola – da escola como a temos hoje. Nesse sentido, não está reclamando um lugar de ineditismo, mas de um novo arranjo dado a ela, articulando elementos da tradição e criações realizadas pela professora e suas crianças, num movimento feito por dentro da escola, na ideia de que pequenos movimentos podem provocar mudanças significativas na dinâmica escolar.

Para Gadamer, a compreensão se dá como acontecimento. Ela “tem o caráter de acontecimento precisamente porque não deixa as coisas como estão, uma vez que sempre implica sua aplicação” (GADAMER, VMI, p. 443). Ao compreendermos alguma coisa, sempre transformamos algo em nós; acontece algo no nosso compreender que o altera.

Além disso, é acontecimento também porque não podemos ter o controle desse processo tal como a ciência moderna defende. A compreensão não é o simples resultado da aplicação de técnicas e instrumentos. Ela se dá no acontecer da experiência e por isso é adquirida “nisto ou naquilo, de repente, de improviso e, no entanto, não sem preparação” (GADAMER, VMI, p. 461). Para a educação, tal concepção nos convida a pensar na equivocada ideia, apregoada por quem se utiliza de um discurso de ‘evidências científicas’, de um pretenso controle total das aprendizagens, vinculando material didático e formação das professoras aos resultados alcançados pelos alunos em avaliações externas. A equação não é simples assim. Nós podemos oferecer situações mais produtivas de aprendizagens, mas existem muitos mais fatores envolvidos na compreensão.

Quando pensamos em uma docência que tenha sua ênfase no acontecimento, estamos querendo reivindicar um dos traços mais importantes da compreensão: ela não é algo totalmente controlável. A compreensão surge do jogo de diálogo estabelecido. A verdade não está em nenhum dos dois lados, mas no que acontece quando nos colocamos em diálogo e, através da linguagem (e pensamento),

encontramos acordos. Nessa perspectiva, “a experiência se instaura como um acontecer que não tem dono” (GADAMER, VMI, p. 461). Gadamer exemplifica esse acontecer com o que acontece quando jogamos. O que acontece, de fato, não é o que cada jogador tem em si, mas o resultado da ação dos dois – é dessa experiência que a verdade aparece.

Não nos esqueçamos que, quando alguém compreende algo que é dito, este algo não é apenas o que o esse alguém tinha em mente inicialmente, mas é algo compartilhado, e isso vai “construindo o seu sentido, na direção semântica que tem o texto, dentro do universo de sentido a que ele próprio está aberto” (GADAMER, VMII, p. 29).

O verdadeiro acontecer da compreensão só ocorre quando o que está em diálogo – num vaivém de perguntas e respostas – nos chega através da linguagem “como se fosse dirigida a nós e se referisse a nós mesmos” (GADAMER, VMI, p. 595-6). É sobre nossos pré-conceitos, dentro de nossa tradição, na fusão dos horizontes envolvidos, que a compreensão se dá. Nós fazemos a aplicação do que está em diálogo.

Com isso, pensar uma docência pautada pelo acontecimento, em uma pedagogia hermenêutica, é considerar que cada aluno terá de fazer seu próprio exercício de compreensão para que avance em conhecimento. Isso exige uma professora que se disponha a ouvir e a dar uma abertura maior em aula para que os alunos possam ir fazendo esse esforço compreensivo. Permitir que façam perguntas, que expressem em voz alta como estão compreendendo (ou não) o que está sendo colocado em questão é muito importante. Demanda também uma professora experimentada, que saiba oferecer pontos de apoio, andaimes que ajudem os alunos a avançarem no movimento de compreensão. Adotar uma linguagem comum – a lúdica, por exemplo –, com uso de material concreto e de situações significativas de aprendizagem ajuda e muito nesse processo.

Propor-se a uma docência assim – que se constitua como acontecer – é pensar em propostas pedagógicas que proporcionem o encontro entre a professora e os alunos em um ambiente acolhedor, de escuta atenta e diálogo aberto; em que a mediação se dê em torno de atividades singulares que se deem como experiência: como algo novo a ser coletiva e individualmente experimentado. E o fato de não esquecer determinado acontecimento depende da importância dele. “Dá-se algo que permanece na consciência do ser humano, que tantas coisas esquece. Subjaz ali a

experiência de uma diferença e de uma descontinuidade, de uma permanência em meio às mudanças incessantes.” (GADAMER, VMII, p.163)

Isso implica constituir um fazer pedagógico que seja pensado como algo único e significativo para aquele grupo de alunos, pensando em situações que produzam memórias, que marquem momentos, que mobilizem os alunos para as aprendizagens escolares. Além disso, é preciso alargar o campo escolar, propondo, por exemplo, jogos, experiências literárias ou científicas, desafios, pesquisa, atividades que se compartilhem em casa com a família, que coloquem em xeque seus saberes. Essas são atitudes importantes nessa perspectiva.

Na documentação pedagógica aqui analisada, veem-se muitos desses momentos em que o trabalho educativo em sala de aula é tomado como acontecimento, sendo as atividades propostas elaboradas com o cuidado e a intencionalidade em se fazerem experiências ricas de aprendizagem. Há o compromisso ético com o escutar o outro, com o compartilhar ideias e com o construir juntos o que é vivido em aula.

Além disso, pensar uma pedagogia como acontecimento requer exercer a docência com artesanaria pedagógica, conceito aqui desenvolvido, uma docência que seja construída num movimento hermenêutico de pensamento – com reflexão e crítica – na busca pela compreensão do que é feito, um movimento aberto a perguntas que desafiem o que se pensa e o que se sabe com o objetivo de buscar alternativas para as dificuldades encontradas. Assim, cada proposta é elaborada a partir do grupo de alunos e de situações reais que a professora enfrenta, produzindo compreensões que a levem a elaborar materiais e situações mais produtivas de ensino.

Ao se procurar aqui compreender a docência constituída da professora com suas crianças através da análise de sua documentação pedagógica – seus registros fotográficos, suas reflexões, sua produção de material –, foi possível enxergar seu esforço em procurar compreender o seu trabalho, o que pensam as crianças, o que (des)conhecem, o que pode promover aprendizagens, o que a professora pensa e faz; pôde ser visto como ela se coloca em diálogo com as crianças, como anseia pelo estabelecimento de uma linguagem comum, como evoca seus conhecimentos (tradição), como propõe atividades que se configurem como experiências significativas para as crianças e, ao mesmo tempo, como vai experimentando, inovando, criando propostas de trabalho e, assim, constituindo uma estética própria;

foi possível ver como é movida por uma ética de cuidado com o outro e como está envolvida em um projeto de formação humana que olhe realmente para as crianças. A esse movimento – esse esforço cognitivo – chamei aqui de artesanaria pedagógica. E para esse movimento encontrei eco em Gadamer, com sua formulação hermenêutica como uma filosofia prática, que não lida com a exatidão como o matemático, mas que, a partir de esboços gerais, vai tomando decisões à medida que as perguntas vão surgindo. Nessa perspectiva, a artesanaria pedagógica se aproxima da *phronésis* dos gregos – ou seja, da sabedoria prática envolvida em casos particulares, que diz respeito a entregar-se a uma experiência processual viva, que exige do sujeito que a vive refletir, a cada novo passo, sobre a sua postura. Assim, é sempre um saber provisório, que se move, que vai ganhando em horizontes na medida em que vai sendo colocado à prova. Diz respeito a uma docência comprometida, que se responsabiliza por seus atos, que toma as questões educativas para si, sempre com a disposição em rever suas práticas, entregando-se a novas experiências.

Nesse construir uma docência com artesanaria – de forma artesanal e com saber pedagógico próprio –, a professora procura agir com prudência, embasada na autoridade da tradição, ouvindo as crianças, intuindo a partir de seu conhecimento, procurando aplicar o que vai colocando em jogo para pensar, constituindo-se em uma nova compreensão. E documentar sua prática, através de diferentes meios, a ajuda a pensar e a tomar decisões.

A pedagogia que se desdobra dessa docência se pauta pelo que acontece no dia a dia com as crianças e a professora, não havendo percursos fixos de aprendizagem. Ela permite um ir e vir, um recomeçar, um reelaborar rotas na medida em que se coloca a dialogar com as crianças. Exige, por isso, tempo, conhecimento, disposição, reflexão e invenção para que todo esse movimento possa ser feito. É no colocar-se diante das crianças – e com elas – que as atividades e os projetos vão sendo (re)desenhados. É necessário atividades avaliativas de diagnóstico e processo em que as crianças participem ativamente – tendo vez e voz – para que sejam criados outros dispositivos mais assertivos. Com isso, as listagens de conteúdos fixos são abolidas, assim como o uso exclusivo do livro didático e a adoção de códigos que expressam habilidades e competências da BNCC. Toda prática pedagógica a ser colocada em ação parte dos conhecimentos prévios dos alunos (seus pré-conceitos), seus horizontes iniciais de partida, mas sempre visando ao avanço de suas aprendizagens, em direção a horizontes mais complexos. Nessa concepção, os

conteúdos escolares são acionados não como um fim em si mesmos, mas como conhecimentos necessários para que as crianças compreendam a si, os outros e o mundo em que estão e para que tenham a possibilidade de tornarem-se melhores como seres humanos, construindo de forma ética sua relação consigo e com os outros, aprendendo a resistir a um ensino passivo e a uma vida de submissão irrefletida.

Gadamer acredita que o caráter científico da filosofia prática é “o único modelo metodológico concebível da compreensão que as ciências humanas possuem delas mesmas, se se quer libertá-las da espúria restrição de perspectiva imposta pelo modelo das ciências da natureza” (GADAMER, 2003, p. 13). Assim, também acredito que é com a artesanaria pedagógica (que se coloca em diálogo com a filosofia prática e com a *phronésis*) que as professoras podem criar uma docência que se contraponha ao modelo neoliberal atual, na medida em que ela consegue guiar o pensamento e as ações (teoria e prática) da professora.

E se “o objetivo da hermenêutica é sempre restituir e reestabelecer o acordo, preencher as lacunas” (GADAMER, 2003, p. 59), o da professora é o de, ao se perguntar pelo educativo em seu trabalho no movimento de artesanaria pedagógica, encontrar o sentido da educação para aquele grupo específico com o qual trabalha.

Ao colocar em diálogo a hermenêutica filosófica e minha docência por meio da análise feita nesta Tese, emergiram oito princípios hermenêuticos que podem contribuir para se pensar em uma docência que seja construída com artesanaria pedagógica nessa perspectiva hermenêutica:

1. **Uma docência movida pela ética.** A busca pelo conhecimento não se dá a qualquer preço, em nome de um progresso e uma ciência descomprometidos com os homens e com o mundo. O impulso ético constituinte na perspectiva hermenêutica busca a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo numa perspectiva dialógica e não instrumental. É uma ética que se dá pela abertura ao diálogo, pelo movimento de compreender e respeitar o ponto de vista do outro. Ela é exercitada em como vamos estabelecendo relações com os outros, como vamos nos autoformando, colocando em jogo nossos preconceitos, nossa racionalidade, ponderando sobre o que é justo.

Numa docência que se propõe hermenêutica, que vai sendo construída com artesanaria pedagógica, a ética se desdobra no respeito ao outro, na

autoridade da tradição, na generosidade da partilha, na escuta atenta, na presença, na defesa e possibilidade de liberdade, na ação política (responsabilidade) e na solidariedade.

Nessa perspectiva, o aluno tem um lugar privilegiado no processo educativo: ensina-se *para* e *com* ele. Além disso, procuram-se criar dispositivos de escuta e de participação e constrói-se um ambiente de acolhimento, de aprendizagem coletiva, de respeito às diferenças, um lugar onde se pode discutir a si e o mundo, para que se ganhe em horizontes, e onde todos possam ser o melhor de si mesmos e haja liberdade de expressão e responsabilidade para com o outro.

2. **A busca da compreensão por meio da pergunta.** Nossas respostas estão sempre condicionadas no horizonte de nossas perguntas, e são elas que nos dão a direção do sentido. Por isso, saber fazer pergunta é muito importante. E “quem quiser pensar deve perguntar” (GADAMER, VMI, p. 487). Em meio ao turbilhão da vida – com o excesso de demandas –, muitas vezes acabamos agindo como máquinas, sem nos questionarmos sobre o que e por que estamos fazendo o que fazemos. Exercer nosso pensamento crítico é muito importante. Fazer-nos perguntas sobre o sentido das coisas e, assim, procurarmos compreendê-las está se tornando algo dissociado de nosso estar no mundo, o que é um absurdo. Já não nos perguntamos mais, apenas obedecemos ou fingimos obedecer. No trabalho, os mecanismos de controle e sobrecarga de demandas fazem com que as professoras já não pensem sobre o que estão sendo exigidas, e elas fazem o mesmo com os alunos, não havendo a abertura para a pergunta. É exigido dos alunos a obediência, o silêncio, a passividade e o trabalho irrefletido. Não é à toa que estamos vivendo em um mundo tão desconexo atualmente. Temos tecnologia e conhecimento para melhorar nossa compreensão sobre o mundo, mas não o fazemos, seguimos sendo bombardeados por seguem redes de *fake news* e vendo a defesa de notícias absurdas.

O que caracteriza um pesquisador (e, neste caso, uma professora) é a capacidade de formular perguntas que abram novos horizontes de investigação, possibilitando respostas mais adequadas aos fenômenos

estudados. A “essência da pergunta é abrir e manter abertas possibilidades” (GADAMER, VMI, p. 396). As boas perguntas nos fazem pensar, nos abrem novos horizontes para que formulemos nossas próprias respostas. Para isso, é preciso perguntar, desde sempre, para que aprendamos a refinar nosso olhar e, com isso, nossas perguntas. É postura a ser cultivada todos os dias, em meio ao trabalho com as crianças. E esse nosso perguntar e ensaiar respostas deve ir sendo registrado em nossa documentação pedagógica.

Proporcionar aos alunos esse espaço de exercício da pergunta também é atitude a ser realizada pela professora. Criar um ambiente aberto ao diálogo, em que cada um possa perguntar sobre o que tem interesse, o que não compreende, o que falta para dar sentido ao que está em discussão, deve ser uma prática cotidiana. Inclusive, quando não sabemos a resposta da pergunta deles, esse momento oferece a oportunidade para que possamos pensar com eles, revelando o percurso que fazemos sempre que temos uma pergunta para dar conta.

3. **A disposição ao diálogo.** O processo de compreensão acontece da mesma forma que a estrutura do diálogo, ou seja, em meio a um confronto que permite que algo novo venha à luz pela mediação do antigo. É nesse vaivém entre o que trazemos para o diálogo e o que o outro traz e coloca em jogo (diferentes horizontes – nossos pré-conceitos, nossa tradição etc.) que procuramos e alcançamos entendimentos.

Gadamer, ao dizer “a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser, a verdadeira elevação do homem a sua humanidade” (VMII, p. 251), nos coloca a pensar no quanto investimos no diálogo em nossas vidas, em nossas salas de aula na escola. O quanto de humanidade estamos perdendo por nossa incapacidade ao diálogo?

Abrir espaços qualificados e acolhedores para o diálogo com as crianças é elemento fundamental em uma docência pautada pela ética hermenêutica. Isso requer estarmos abertos para ouvir o que não gostaríamos, melhorarmos nossa capacidade de argumentação e sermos capazes de respeitar o outro em toda sua radicalidade.

4. **Uma linguagem comum.** A linguagem é o meio pelo qual se alcança a compreensão. Na hermenêutica filosófica, ela não é vista como um instrumento nem é somente um entre os muitos dotes que o homem possui, mas é ela que possibilita “que os homens tenham mundo, nela se representa mundo” (GADAMER, VMI, p. 571). É o modo fundamental de realização de nosso ser no mundo, sendo com ela que vamos constituindo o mundo que compreendemos. É com ela que as crianças e os jovens se experimentam como seres sociais e vão produzindo entendimentos sobre o mundo que encontram ao nascerem.

Assim, na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica, a escola deve proporcionar o desenvolvimento da linguagem, não a tomando como algo a ser dissecado gramaticalmente, mas como o que nos possibilita a compreensão do mundo. Nesse sentido, o uso do diálogo e da pergunta como elementos articuladores e potenciadores da linguagem deve ser base constituinte desse trabalho. À medida que vamos fazendo com que aquilo que acontece de forma inconsciente se torne consciente – o acontecer da compreensão –, ajudamos as crianças a se apropriarem desse movimento em suas trajetórias rumo ao conhecimento.

Por isso, um trabalho pedagógico que coloque ênfase na ampliação do vocabulário das crianças, no lapidar as palavras (os múltiplos sentidos); no dialogar em aula – de diferentes formas e com diferentes objetivos; no exteriorizar o que pensam e como pensam; no argumentar e no lidar com posicionamentos diferentes; no brincar e jogar com as palavras; no partilhar leituras em rodas de conversa; no compartilhar dúvidas, pensamentos e reflexões; no incentivar e oportunizar o desenvolvimento de uma postura respeitosa na negociação de argumentos em uma discussão; e no investimento em diferentes linguagens ajuda as crianças e os jovens a se apropriarem da linguagem de maneira mais profunda, contribuindo com sua capacidade de compreensão do mundo.

5. **A procura de uma estética própria.** A hermenêutica filosófica reintegra a estética ao plano da racionalidade, junto à ética. Por muito tempo, elas foram colocadas em lados opostos, estando a ética atrelada ao campo do intelecto e a estética ao da sensibilidade. Entretanto, ambas se afetam

mutuamente. Não aprendemos apenas pela intelectualidade. Somente quando o homem aposta nas forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções é que pode desenvolver-se plenamente. Gadamer mostrou como a experiência da arte também provoca o conhecimento, contrapondo-se assim à ideia de que somente se chega a ele pela metodologia científica da ciência moderna.

Incluir a dimensão da experiência estética na educação, de forma propositiva, permite novos acessos ao conhecimento. Muitas crianças e jovens estão bloqueados ou possuem dificuldade em aprender da forma que a racionalidade instrumental tem defendido. Apresentar os conteúdos de uma forma a serem incorporados pela dimensão estética lhes permite que estabeleçam novas relações, proporcionando a aprendizagem deles.

Nessa perspectiva, a estética não se coloca como mero ornamento, mas como uma disposição – que evoca o sensível, as emoções, o jogo lúdico – em abrir um espaço singular para o encontro com o conhecimento.

E à medida que a professora vai forjando sua docência com artesanaria pedagógica, vai criando uma estética própria de trabalho. Vai incorporando ações e propostas de trabalho que estejam no plano do sensível, provocando importantes movimentos que proporcionem aprendizagens singulares. Nessa estética docente, estão incorporadas a invenção, a artesanaria e a poética como expressões potentes de provocação do conhecimento e das relações estabelecidas na escola.

6. **Uma pedagogia constituída na e pela experiência.** Na hermenêutica filosófica, experiência não tem o mesmo sentido que tem na ciência moderna, em que é considerada apenas na perspectiva de seu resultado, passando por cima do verdadeiro processo da experiência, no qual ela vai sendo conservada e ampliada na medida em que vai sendo colocada à prova.

Para as ciências humanas, a experiência encontra seu lugar de excelência quando permite a compreensão das especificidades humanas, muito mais por um exercício de compreensão em situações mediadas pelo diálogo do que na medição e contagem de aspectos isolados de seus contextos. Por isso é compreendida como algo que “se instaura como um acontecer que

não tem dono” (GADAMER, VMI, p. 461), não sendo possível ter o controle total de seu processo e seus efeitos.

O saber que é gerado pela experiência hermenêutica incorpora as próprias pessoas – a sua história, o seu saber prévio e suas expectativas – e, a cada vez que permite a compreensão, o faz de uma forma diferente, e vamos ampliando nossos horizontes de compreensão. Não é algo que ficará à parte de nós, mas que será incluído em nosso modo de pensar a partir de então.

No campo educativo, implica pensar e elaborar propostas de atividades que provoquem experiências significativas capazes de modificar a compreensão das crianças sobre o que está sendo estudado. Requer tomar a aula como um acontecimento: que seja provocativa, que envolva todos os sentidos, que esteja em consonância com os desejos, interesses e necessidades das crianças e que esteja aberta ao inusitado.

A professora que pensa sua docência aberta à experiência e que, a partir dela, não se nega a experimentações vai se tornando *experimentada* e, com isso, capaz de propor novas experiências. Sua docência vai se enriquecendo com repertórios que a ajudam a pensar em situações novas. Com isso vai refinando suas perguntas e elaborando respostas mais próximas do que procura, e vai ganhando em horizontes, o que faz com que seja uma professora melhor.

7. **O dialogar com a tradição pedagógica.** A tradição tem papel importante na hermenêutica filosófica. Para ela, somos seres que nos desenvolvemos dentro de uma tradição. Nossa forma de ver o mundo, de vestir, de pensar, entre outras, está configurada a partir de determinada tradição. É o que temos em comum com a tradição que pertencemos que determina nossas antecipações, modela nossos preconceitos e orienta a nossa compreensão. A tradição, nessa concepção, é o que tem validade pela autoridade do tempo e de um conhecimento experimentado, não precisando de fundamentação exclusivamente científica. Ela não é estática, há sempre o encontro do velho com o novo para seguir sendo validada. A tradição nos coloca em contato com o mundo que nos antecedeu, nos possibilitando, no horizonte do presente, uma possibilidade de compreensão.

Tornar consciente nossa filiação a uma tradição pedagógica nos ajuda a compreender *o que, como e por que* fazemos o que fazemos em sala de aula. Olhar nossos gestos, nossas falas, nossas propostas de trabalho procurando enxergar o quanto estão vinculados a determinada tradição pedagógica nos permite tornar conscientes nossos preconceitos e avançar, colocando essa tradição à prova, atualizando-a ou refutando-a, criticamente. Também, tornar consciente uma filiação a uma tradição pedagógica que culmina com uma aula silenciada, baseada em cópia e repetição, pode nos fazer refletir sobre os princípios em que está alicerçada e, quem sabe, nos fazer mudar nossa perspectiva.

Do mesmo modo, é preciso pensar também no encontro das crianças e da professora como um encontro de gerações, no qual a professora apresenta a tradição a elas, possibilitando que possam se apropriar dela, sendo capazes de reinventá-la, de irem adiante.

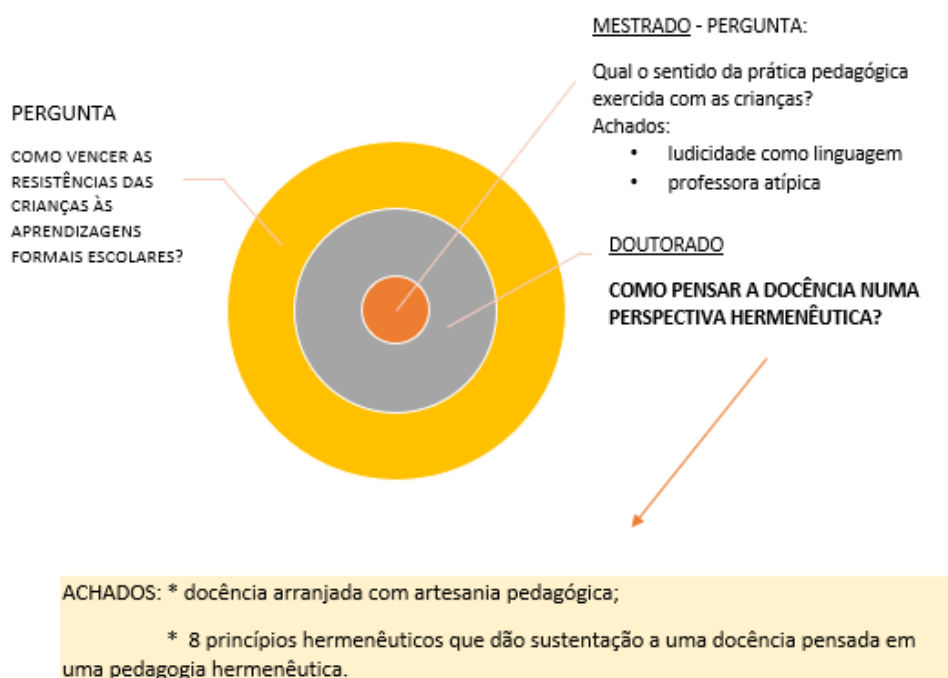
8. **Uma formação humanística.** É preciso pensar em outras bases para a formação humana que não a que impera no neoliberalismo educacional, uma formação que tenha princípios éticos de responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo. Não é possível que a escola siga tratando os alunos como futuros homens que serão engrenagens do sistema atual. Estamos aqui pensando em uma formação que proporcione a liberdade de cada um desenvolver-se e expressar-se da melhor maneira que conseguir e, com isso, poder escolher seu próprio caminho. A ênfase de uma docência pensada nessa perspectiva não está nos conteúdos ou em atingir metas fixas expressas em planilhas, mas em oferecer uma variedade de possibilidades para que cada aluno possa encontrar sentido em sua inserção nesse mundo por meio de experiências significativas que o pensem de forma integral.

Há o entendimento de que formar é formar-se, ou seja, cada um constrói a si mesmo, seus entendimentos. Por isso, todos têm de se responsabilizar por suas aprendizagens, por seu crescimento como indivíduos. Cabe à escola oportunizar esse autoconhecimento e potencializar a formação humana.

No campo de formação de professores, as formações continuadas propostas poderiam oferecer situações de reflexão a partir de práticas situadas na vivência das professoras, de problemas surgidos em seu fazer docente, buscando dialogar com a tradição pedagógica. Também poderiam propor às professoras a constituição de documentação pedagógica e exercícios de reflexão por meio dela, criando espaços de discussão e diálogo com outras professoras, trazendo textos teóricos ou pessoas mais experimentadas e teóricos para aprimoramento de sua prática pedagógica e busca de compreensões em novos horizontes.

Podemos olhar novamente, no esquema a seguir, a pergunta que deu direção ao arranjo da situação hermenêutica pesquisada nesta Tese.

Esquema 4: Achados da pesquisa a partir da Pergunta



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora para esta Tese.

Por sempre ter recebido turmas com crianças ou jovens resistentes ao projeto educativo na escola, junto ao meu esforço em aprender a ensinar os conteúdos escolares, sempre me vi instigada a olhar também para essa questão. E no movimento de compreender como vencer as resistências das crianças, no mestrado acabei por

perguntar pelo sentido educativo do lúdico na prática educativa com determinado grupo de crianças que acompanhei durante quatro anos. Afirmar a ludicidade como linguagem e uma postura de professora atípica (que brinca e se insere nas culturas infantis) como elementos potentes no enfrentamento das resistências encontradas.

Agora no doutorado, aprofundei minhas indagações sobre a resistência, procurando compreender o que é resistência, e descobri a minha postura em ser resistente às imposições do sistema educacional sobre meu trabalho. Desta vez, olhei para a docência arranjada nos mais de 30 anos de trabalho, procurando aproximar a hermenêutica filosófica da educação, perguntando pelo educativo nessa docência. E ao tentar compreender como essa docência foi sendo arranjada, tendo a hermenêutica como teoria, acabei por vê-la sendo desenvolvida de forma artesanal, com o que chamei de artesanaria pedagógica – com uma arte, que é a de articular, de arranjar os saberes, e a experiência em contextos pedagógicos. Uma arte que diz respeito a um pensar em *como criar um fazer* que é sempre criado e recriado no encontro com os estudantes e no qual se usa imaginação, diálogo, experiência, teoria, tradição e crítica, considerando a imprevisibilidade do acontecer da compreensão. A artesanaria pedagógica é assumida como capacidade de reflexão e ação da professora frente às questões enfrentadas na escola. Envolve um conjunto de técnicas, procedimentos, teorias, experiências e exemplos dados pela tradição, atuando como a sabedoria prática/*phronésis* grega, sendo arranjada através de diversificada documentação pedagógica - constituída pela professora – que vai guiando seu pensar e fazer.

A docência – arranjada com artesanaria pedagógica – defende um processo educativo, voltado para a singularidade e a criatividade, e tem por base uma formação ética e estética que almeja uma formação humana integral.

Por fim, entrego esta Tese como testemunho de uma vida comprometida com a docência, que coincide com o término da minha jornada de trabalho e num momento extremamente crítico em nosso país. No momento de sua escrita, um misto de alegria e tristeza foi tomando conta de mim. Alegria e encantamento em ver o tanto que fiz nesses 32 anos de docência e pesquisa, por trazer à memória tantos projetos, atividades, falas das crianças e cenas da docência. E tristeza por ver a precarização da educação e a ruína de um país. Como educadora, tenho a esperança (porque sem esperança não se educa) de que o resultado das eleições desse ano possa colocar

nosso país nos trilhos novamente e de que possamos ousar implementar propostas educativas que contribuam para a construção de uma sociedade melhor.

E a todos os professores que vieram antes de mim, a todos os teóricos que tanto me fizeram pensar com suas indagações e proposições, meu muito obrigada! Que possa, com esta Tese, honrar a todos que fizeram parte de minha formação. Agradecer também aos meus alunos, sem os quais, eu não teria ido tão longe. Em especial, agradecer a minha querida colega Eva Soster, que nos deixou enquanto eu escrevia esta Tese, com quem aprendi tantas coisas ao observar seu jeito de estar com as crianças, que me fez querer ser uma professora tão encantadora e próxima das crianças quanto ela. E com as palavras de Miguel Morey, em que agradece seus professores, concluo minha escrita com o desejo de que meu trabalho sirva de inspiração e pesquisa para novos professores, para que a tradição siga sendo refundada da maneira com que cada um encontrar em ser um profissional melhor, sonhando uma educação mais justa e humana. Diz Morey que as dívidas do conhecimento não são pagas rendendo homenagens a quem nos ensinou, “só vamos cumprir com o que é devido continuando com seu trabalho de então, abrindo o caminho para quem vem atrás, com a mesma entrega e generosidade que eles tiveram para conosco” (MOREY *apud* LARROSA, 2018, p. 214).

Minha Tese é também uma tentativa de pagar essa dívida impagável como professora que se fez ouvindo e aprendendo com tantas outras professoras e com muitos teóricos incríveis que conheceu e, em um momento em que não há mais espaço para o diálogo entre pares, trazer meu testemunho, da docência que vivi, para que as novas professoras possam seguir mais longe. Trago o testemunho de uma professora que, ao se perguntar pelo educativo em seu trabalho, no movimento de artesanaria pedagógica, encontrou o sentido da educação com cada grupo de crianças e jovens com os quais trabalhou, resistindo ao discurso de fracasso da educação.

REFERÊNCIAS

Obras de Hans-Georg Gadamer

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000a.

GADAMER, Hans-Georg. O círculo da compreensão. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000b.

GADAMER, Hans-Georg. A filosofia grega e o pensamento moderno. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000c.

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000d.

GADAMER, Hans-Georg. O círculo de compreensão. In: ALMEIDA, C. L. S.; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000e.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice**. 6ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Elogio à teoria**. Lisboa: Edições 70, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

Outras obras:

ALLIAUD, Andréa. **Los artesanos de la enseñanza**. Buenos Aires: PAIDÓS, 2017.

ALLIAUD, Andréa. **Enseñar hoy: apuntes para la formación**. Buenos Aires: PAIDOS, 2021.

ALLIAUD, Andréa; DILLON, Alfredo. Andrea Alliaud: “Enseñar hoy es una tarea artesanal”. **Agenda Educativa**. 14 de outubro de 2021. Disponível em: <<acesso em 18/08/2022>>

ALVES, Marcos Alexandre Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação **Acta Scientiarum Education**, vol. 33, núm. 1, 2011, pp. 17-28 Universidade Estadual de Maringá Paraná, Brasil.

ALVES, Marcos Alexandre. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, 2011b.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire: Um outro paradigma pedagógico? In: In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço Cerqueira. **Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica**. Dissertação de mestrado em estudos da criança. Portugal: Universidade do Minho, 2009.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol28, n.100. Especial, p.1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBBATO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**. Maceió. Vol. 14, Nº. Especial, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BIRMAN, Jan. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

BOLZAN, J osé. Aproximações entre hermenêutica e educação. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação. Vitória da Conquista. Ano III, nº3, 2005.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de (org). **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BOSI, Alfredo. *Narrativa e Resistência*. **Itinerários**, Araraquara, nº10, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: **Sala de aula, que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **O jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. 2ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CARVALHO, Alexandre Fiordi de; GALLO, Silvio. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para se pensar e agir de outros modos na educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.280-302, dez. 2010.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

CHAURRA, Javier Taborda; CRUZ, Jorge Ivan. Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. **FOLIOS** Segunda época, nº 39, p.161-14, Primer semestre de 2014.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019.

DEFERT, Daniel. Heterotopia: tribulações de um conceito entre Veneza, Berlim e Los Angeles. In: FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida a Claire Parnet. 1988-1989.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUARTE, Arita Mendes. **O esplendor das rosas na universidade e na escola básica**: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas, 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, Jean et al. (org.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. Didática, hermenêutica e pluralidade em educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 102-109, jan./abr. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Rebeldia e democracia na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set/dez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez Editora, 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOCHI, Paulo (ORG). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil. Porto Alegre: Editora Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, JÚLIA. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

FOUCAULT, Michel. **De outros espaços**. Conferência proferida no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de março de 1967. Disponível em <https://www.scielo.br/jea/a/zz6cfdQBcxskMtMXDHPqT4G/?lang=pt> <<acesso em 04.08.2022>>

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Conferência proferida por Michel Foucault na Sociedade Francesa de Filosofia, em 27 de maio de 1978. Disponível em: [O-que-e-a-critica-versao-final.pdf \(clinicand.com\)](https://www.clinicand.com/O-que-e-a-critica-versao-final.pdf) <<acesso em 03.08.2022>>

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, e Rabinow, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. Mesa redonda em 20 de maio de 1978. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos, v. 4., 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 36ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009a.

FOUCAULT, Michael. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOCHI, Paulo Sérgio. A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo, CAMPOS, Marcos D'Olive. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. In: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Impossível viver sem sonhos. In: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Mudar é difícil, mas é possível. In: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Oprimidos**. 80ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ; **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5ed. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Prefácio. Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. Um mapa de navegação em tempos escuros. In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: GALLO, Silvio. **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, v.27, n.2, 2002.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 15, Número 33, 2020.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira; ASPIS, Renata Lima. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... **REU**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, dez. 2011.

GILHUS, Ingrid Saelid. Hermenêutica. **REVER**, ano 16, nº2, mai/ago, 2016.

GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez Editora, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. “Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...” **Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2017.

GONTIJO, Flávia. **Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil**. Paidéia. Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. Fumec. Belo Horizonte, Ano 8, n.10, pp. 119-134 jan./jun. 2011.

GRANDO, Katlen. **Escrita e leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pelotas, 2017.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola, 2012.

HERINGER JUNIOR, Bruno. A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER: tradição, linguagem e compreensão. **Revista da Faculdade de Direito da FMP** – n8, 2013.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOBOLD, Márcia de Souza; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL** v. 17, n.46, p. 72-88, JUL./SET. | 2021

JÄGER, Josiane Jarline, **Formação entre pares**: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2019.

JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Por que Paulo Freire mais do que nunca? In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

KOHAN, Walter. Paulo Freire mais que nunca: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígios, 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação**. 6ed. Petrópolis, RJ: 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge; **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, Amanda Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MASCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a vida do professor. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **La opción de educar**. Barcelona: Octaedro, 2012.

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. In: _____. **A imaginação sociológica**. 6ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. In: _____. **A imaginação sociológica**. 6ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça et al. **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Praxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

NÓVOA, ANTÓNIO (et al). Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. Revista **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

NÓVOA, ANTÓNIO (et al). Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. Revista **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1969.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação**. 6ed. Petrópolis, RJ: 2008.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica**: entre o real e o ideal... o possível! São Paulo: Panda Books, 2021.

RABINOVITCH, Gerard. **Algumas confusões e anomias léxicas na época das sociedades de massa**. Veredas do Direito, Belo Horizonte. V.4, n.7, janeiro-junho de 2007.

ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da paideia grega. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

ROHDEN

ROQUE, Tatiana. Resistir a quê? Ou melhor, resistir o quê? **Revista Lugar Comum**: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, Rio de Janeiro, v. 17, setembro-abril, 2002.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. Lisboa: Editorial Caminho, 1982.

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004. Disponível em: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCruzilhada+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf>. Acesso em 20/10/2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. É preciso ouvir as crianças. **Revista Educação**. Edição 224. Dez/2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>. Acesso em: 01/01/2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, pp. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. pp. 7-30.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 9ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SERRES, Michel. **Ramos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIDI, Pilar Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**. Vol.12, n.4, out/dez, 2017

SILVEIRA, Felipe Arruda Aguiar Sobreira. Gadamer, a verdade e a compreensão nas ciências do espírito. **Conteúdo Jurídico**, 2016. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo.gadamer-a-verdade-e-a-compreensao-nas-ciencias-do-espirito,55432.html> <<acesso em 04/09/2019>>

SOUTO, Luiza Kerstner. **Conhecimentos e experiências docentes construídos na formação inicial**: o que revelam os registros reflexivos de estagiárias dos anos iniciais? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2020.

STRECK, Danilo Romeu. Sobre pedagogias e resistência: primeiras palavras. In: In: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

VALÉRY, Paul. Le problème des musées. In: HYTIER, Jean (Ed.). Paul Valéry - **Oeuvres II**. Paris: Éditions Gallimard, 1960. Tradução de Sônia Salzstein. Disponível em: [SciELO - Brasil - O Problema dos museus O Problema dos museus](#)

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Artigos • Rev. Bras. Educ.** 17 (50) • Ago 2012.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

WESTPHAL, Letícia Pacheco dos Reis. **Olhares sobre a proposta pedagógica de Tempo Integral**: vivências e práticas de uma turma da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2020.

ZAMBAM, R. E.; CALLONI, H. A educação nas trilhas da hermenêutica filosófica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras-ABL, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

HERMENÊUTICA: BREVE HISTÓRICO

Sílvia N. Gonçalves¹⁴

Na filosofia, hermenêutica é a ciência que estuda a teoria da compreensão. Ela se coloca como contraponto à ideia de que somente pelo método científico, da forma pela qual foi criado pela ciência moderna, pode-se produzir conhecimento. Apresenta-se como uma possibilidade de se fazer pesquisa no campo das ciências humanas por essas terem questões distintas das ciências exatas. Historicamente, a hermenêutica apresentou diferentes fases e hoje possui diferentes abordagens. Neste texto, toma-se a hermenêutica filosófica de Gadamer como objeto de estudo.

Vejamos um breve histórico de sua concepção.

Para romper com a concepção de entendimentos que se tinha do mundo, durante a Idade Média, que era baseada na teologia, os iluministas instauraram a *era da razão* – da ciência em oposição ao que chamaram de *era das trevas*. Querendo se ver livres da obediência cega a uma autoridade e a juízos desprovidos de qualquer critério que provavelmente levariam a erros, apostaram na pretensa segurança de um método baseado nas ciências exatas. Assim, Descartes (1596-1650) apresenta o método científico como um procedimento passível de ser refeito e comprovado por todo aquele que assim desejasse. Um método que se pretende neutro, isento de qualquer outra influência que não a dos dados testados e obtidos. Durante muito tempo (e reverbera até hoje), acreditou-se na ideia de que apenas com o método científico, baseado em princípios diretos e numa razão científica, é que se conseguiria fazer ciência e obter novos conhecimentos. A verdade seria obtida apenas com ele. É em oposição a esse modo de se fazer ciência como sendo o único e verdadeiro que a hermenêutica vai se desenvolver.

O termo *hermenêutica* é de origem grega – derivado de *hermeneuein*, que significa “expressar”, “traduzir”, “interpretar” – e foi concebido pelo teólogo luterano Johann Conrad Dannhauer (1603-1666) em seu livro *Hermenêutica Sacra* (1654). Ao

¹⁴ Texto de apoio elaborado para compor a pesquisa de doutorado que tem como título: A DOCÊNCIA COMO ARTESANIA: POR UM PENSAR E AGIR HERMENÊUTICO.

ser transformada em um método científico, o que antes se chamava de *arte da interpretação* recebeu o nome de hermenêutica.

Historicamente, a hermenêutica tem três grandes concepções. A primeira, que surge e vai até Friedrich Schleiermacher, filólogo, teólogo, filósofo e teórico (1768-1834), em seu sentido clássico, designava a *arte de interpretar textos*. A hermenêutica era desenvolvida nas disciplinas de Teologia, com a interpretação dos textos sagrados ou canônicos, e na Filologia para auxiliar na interpretação de casos de ambiguidade. O objetivo de Schleiermacher era o de tentar captar a intenção original do autor. Segundo Grondin (2012), a hermenêutica possuía um objetivo essencialmente normativo: “[...] propunha regras, preceitos ou cânones que permitissem bem interpretar os textos. A maioria dessas regras eram tomadas de empréstimo da retórica” (p. 12). Entendia-se que o texto escrito tinha sua equivalência no texto oral; ele era simplesmente seu inverso.

Schleiermacher propôs o retorno à valorização da tradição (opondo-se à aplicação do método científico nas ciências humanas). Pertencente à corrente denominada Romantismo, defendeu que, no processo interpretativo, era necessário compreender o autor do texto (até melhor que ele mesmo) para assim compreender a determinação original de uma obra. Além do trabalho objetivo com o texto – interpretação gramatical, baseada no conhecimento da totalidade da língua (verificar os fatores históricos, o gênero literário, os aspectos textuais do próprio texto) –, deveria ser feita uma interpretação psicológica também (intenção do autor), passando a se enveredar por uma metodologia subjetiva de análise.

Schleiermacher tinha como pressuposto que o trabalho da hermenêutica deveria ser feito em todo texto sempre que se quisesse compreender um discurso, e não apenas nos momentos de incerteza de compreensão. Com ele, a hermenêutica assume uma forma de reconstrução do texto: era preciso reconstruí-lo a partir de seus elementos como se o estudioso do texto fosse ele próprio o autor daquele texto. Segundo ele, a tarefa da hermenêutica passa a ser, de início, entender o discurso tão bem e, posteriormente, melhor que seu autor. É preciso reproduzir o mais perfeitamente possível todo o processo de atividade de composição do escritor.

Ele estabelece o que mais tarde dará origem ao círculo hermenêutico, chamado, nesse momento, de *círculo de todo e das partes*. Para ele:

[...] uma frase deve ser entendida a partir de seu contexto, o contexto deve ser entendido a partir do todo de um livro, todo que deve ser

entendido a partir da obra e da biografia de um autor, que, por sua vez, deve ser entendido a partir de sua época que só pode ser entendida a partir da história em seu conjunto. [...] Ele tenta limitar o círculo: 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 feita de seu autor, ela faz parte do todo de sua vida, cujo conhecimento deve esclarecer o entendimento de sua obra. (GRONDIN, 2012, p. 31)

O segundo grande momento vem com Wilhelm Dithley (1833-1911), filósofo e biógrafo de Schleiermacher. A hermenêutica passa a ser entendida como uma metodologia a ser usada por todas as ciências humanas. Se com Schleiermacher a hermenêutica era considerada uma disciplina filológica, agora receberá um sentido mais metodológico. Ela se torna, assim, “uma metodologia sobre a pretensão de verdade e o estatuto científico das ciências humanas em resposta às críticas das ciências puras no século XIX” (GRONDIN, 2012, p. 13). Diltthey via a hermenêutica como a tarefa principal das ciências humanas (compreensão) em oposição ao método das ciências naturais (explicação).

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 A METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS, será dessa forma UMA METODOLOGIA DO ENTENDIMENTO. (GRONDIN, 2012, p.33, grifos meus)

Para Diltthey, o processo de entendimento consiste em recriar em si o sentimento vivido pelo autor partindo de suas expressões e tem, na tríade *experiência*, *expressão* e *entendimento*, sua base constitutiva.

O terceiro grande momento acontece quando a hermenêutica assume a forma de uma filosofia universal da interpretação. Sua ideia fundamental é a de que a interpretação não é apenas um método encontrado nas ciências humanas, mas faz parte da própria sistemática da vida. “A interpretação surge então, cada vez mais como uma característica essencial de nossa presença no mundo” (GRONDIN, 2012, p. 14).

Agora, o círculo hermenêutico toma outra forma. Não mais se relaciona apenas entre as partes e o todo de um texto, mas considera os pré-conceitos do leitor e coloca-se em diálogo com o texto.

Em linhas gerais, a hermenêutica passa por um primeiro momento (século XVIII), em que consiste na arte de interpretar textos; passando (século XIX) por ser

uma metodologia das ciências humanas, em que é entendida como um método a ser aplicado a todo justo entendimento; para, finalmente (século XX), se propor a não se limitar aos textos escritos, mas também a todos os fenômenos de entendimento. Tudo pode se tornar objeto da hermenêutica, passando, então, a ser uma filosofia.

Esse terceiro momento é desencadeado por Martin Heidegger (1879-1976). É ele quem rompe com a ideia clássica de hermenêutica, que a via como uma arte de interpretação de textos, e quem passa a concebê-la como a própria existência. Ela deixa de ser entendida de maneira técnica, normativa e metodológica, passando a ter uma função mais fenomenológica. Segundo Grondin (2012), o que se trata de trazer à luz não é inicialmente o sentido do texto ou a intenção do autor, mas a intenção que habita a própria existência, o sentido do seu projeto. A interpretação deixa aqui de ser um procedimento para ser o esclarecimento crítico de um entendimento que a precede. E esse entendimento é dotado de uma tríplice estrutura: de um pré-saber (um horizonte a partir do qual se entende), de uma pré-visão (porque se efetua em uma certa intenção) e de uma pré-apropriação (pois se desdobra no seio de um conceito que antecipa o que há para ser entendido).

Segundo Heidegger, a hermenêutica seria filosófica, e não científica; ontológica, e não epistemológica; existencial, e não metodológica. Seria responsável por procurar a essência da compreensão, e não a normatização do processo compreensivo. O estudo da compreensão confundir-se-ia com o estudo da existência, uma vez que permitiria o conhecimento do Ser. (SILVEIRA, 2016, s/p)

Heidegger trabalha com a concepção de um círculo hermenêutico que estabelece que partimos de uma pré-compreensão para chegarmos a uma compreensão aprimorada, nunca partindo do vazio. E essa pré-concepção é condicionada por nosso horizonte – nosso mundo antropológico ou existencial (diverso do mundo cosmológico ou da natureza). Ao invés de negar as preconcepções do intérprete em nome de uma neutralidade, ele a faz emergir, convidando a um exercício de rigor, de autocrítica, durante a interpretação.

Mesmo que Heidegger tivesse proposto uma concepção filosófica da hermenêutica, é com Gadamer que ela ganha esse *status*. Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão, foi uma figura decisiva no desenvolvimento da hermenêutica do século XX, sendo bastante influenciado pelos estudos de Heidegger, de quem foi aluno e assistente na Philipps-Universität Marburg. Gadamer esteve em

constante diálogo com os textos de Platão, Aristóteles, Kant, Hegel, os quais reverberam em seus textos.

Com seu livro *Verdade e Método I: elementos de uma hermenêutica filosófica*, publicado em 1960, Gadamer dá uma virada no modo como a hermenêutica era concebida. Ela deixa de se definir como uma ferramenta auxiliar das disciplinas das ciências humanas para, a partir da experiência, compreender o próprio ser, “constituindo uma tentativa filosófica de avaliar a compreensão enquanto processo ontológico do homem” (SILVEIRA, 2016, p.1).

Gadamer questiona o uso do método científico como única forma de ter acesso ao conhecimento. Ele não nega seu valor, mas questiona sua aplicação. Segundo Grondin (2012), para ele, a verdade não pode ser alcançada metodicamente, mas dialeticamente, uma vez que o método seria incapaz de revelar uma nova verdade apenas explicitando a verdade já implícita no próprio método. Também não há um conhecimento universalmente válido, uma verdade absoluta que pode ser generalizada a partir de uma experiência particular e histórica, uma vez que inexiste qualquer método científico que garanta uma certeza jurídica ou uma verdade hermenêutica, porque a compreensão de um texto está sempre condicionada a um pré-conceito e um pré-juízo. O fato de o homem pertencer a uma realidade histórica faz com que sua visão de mundo seja condicionada por essa realidade sendo impossível retirá-la por completo para que se possa ter uma verdade absoluta, como pretendem os que seguem o método científico. “A verdade não é um método, mas simplesmente aquilo que acontece no diálogo. Atos de interpretação são diálogos, uma conversação constante, dentro da tradição” (LAWN, 2011, p.13). Além disso, ele instaura uma nova forma de se pensar a hermenêutica, na medida em que a tira de sua aplicação estritamente a uma metodologia de interpretação para ser pensada como algo muito maior, que está presente na nossa própria condição humana de compreensão. Ele se coloca uma pergunta anterior, ele quer saber como é possível a compreensão, não só nas ciências humanas, mas em toda a experiência humana sobre o mundo.

Uma das contribuições mais importantes de Gadamer é a de que “a interpretação envolve mais que uma investigação filosófica das origens históricas e dos significados das palavras. Ela pode ser vista como um elemento no processo, no ato ou evento de entendimento em si” (LAWN, 2011 p, 22). Para ele, as hermenêuticas são universais, pois é o que acontece quando interpretamos qualquer coisa, sejam

textos, situações, ideias. “Gadamer vê na apropriação e negociação diária do mundo o entendimento hermenêutico em funcionamento” (LAWN, 2011, p.22).

Na sua maior obra, *Verdade e Método* (2015), no volume I, já na introdução, Gadamer afirma que sua investigação se situa no âmbito do problema hermenêutico, que seria o de como interpretar o que se compreende. Além disso, ele aponta que “na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é um problema de método. Nem se interessa por primeiro construir um conhecimento seguro, que satisfaça as ideias metodológicas da ciência, embora também se trate de verdade” (p.29). Segue dizendo que é contra a pretensão da universalidade da metodologia científica. Seu propósito é rastrear por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo do controle da metodologia científica. Indica formas de experiência fora da ciência natural: a experiência da arte, da filosofia e da história. Afirma que esses são modos de experiência nos quais “se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência” (p.30).

O livro é constituído por três partes. Na primeira parte, intitulada *A liberação da questão da verdade a partir da experiência da arte*, ele liberta o conceito de verdade que só podia existir nas ciências exatas a partir da experiência da arte, tentando argumentar que há verdade (conhecimento) nas ciências humanas, uma verdade de natureza diferente da natureza da ciência exata, mas nem por isso menos verdade, e que, para isso, é preciso pensar a partir do próprio modo de ser dessa ciência. Ele aponta o problema do método, dizendo que a questão toda é querer compreender da mesma forma os fenômenos que ocorrem nas ciências humanas e nas exatas. Usa quatro conceitos básicos do humanismo (busca a tradição) e sobre os quais as ciências humanas puderam se desenvolver, tentando assim resgatar a tradição humanística e dando ferramentas para se pensar as ciências do espírito: formação, senso comum, juízo e gosto.

Gadamer faz um estudo histórico e uma revisão filosófica desses conceitos, apontando o quanto foram destituídos de seus significados humanistas durante o processo de justificar o método científico/ciências exatas. Eles foram esvaziados do que lhes dava caráter de conhecimento, passando a pertencer somente a questões subjetivas de cada um, logo não tendo como ser medidas e consideradas na produção da verdade. Para ele, é preciso abrir o caminho de regresso a essa tradição, apontando as dificuldades que resultam da aplicação do conceito moderno de método às ciências do espírito, procurando se entender como se chegou à negação da

tradição. Na tentativa de desacreditar qualquer outro conhecimento teórico que não fosse o da ciência da natureza, acabou-se por se ancorar as ciências do espírito também no método científico. A reconquista do problema hermenêutico começará por uma forte reabilitação da concepção humana do saber nessa primeira parte do livro.

Em busca de outro modelo de saber, diferente do modelo científico,

(...) Gadamer vai se inspirar, na primeira parte do livro, na experiência da arte. A obra de arte não oferece apenas uma fruição estética, ela é, num primeiro momento, um encontro de verdade, afirma Gadamer. Reduzir a obra de arte a uma questão puramente estética é fazer o jogo da consciência metódica, que reivindica um monopólio sobre a noção da verdade, limitada à ordem daquilo que é cientificamente cognoscível. Não, dirá Gadamer, é preciso também reconhecer que a obra de arte tem sua verdade. Essa ampliação da noção de verdade permitirá mais tarde fazer justiça ao modo de das ciências humanas. (GRODIN, 2012, p. 65)

Na segunda parte, intitulada *A extensão da questão da verdade à compreensão nas ciências do espírito*, Gadamer constrói a argumentação que servirá de base para justificar sua hermenêutica filosófica. Trabalha, principalmente, com os conceitos desenvolvidos por Dilthey, Schleiermacher, Hegel e Heidegger. Aponta os conceitos de hermenêutica que cada um traz e aponta os limites de cada entendimento.

Discute alguns conceitos que surgem a partir da análise que faz dos autores anteriores, embasando pouco a pouco a sua hermenêutica filosófica. Conceitos de pertença/pré-sença, preconceito, círculo hermenêutico, tradição, clássico, distância temporal, história efetual, horizonte, experiência e pergunta hermenêutica e diálogo/dialética. Restaura, amplia e discute o conceito de compreensão e do que seja tarefa hermenêutica na sua perspectiva.

Na terceira parte, denominada *A virada ontológica da hermenêutica no fio condutor da linguagem*, Gadamer vai focar suas análises no papel da linguagem na hermenêutica filosófica. Para ele, “a conversação tem seu próprio espírito e a linguagem que empregamos ali carrega em si sua própria verdade, ou seja, desvela e deixa surgir algo que é a partir de então” (GADAMER, 2015, p. 497). E segue dizendo que a linguagem é o meio pelo qual os interlocutores realizam acordos de entendimento sobre o que estão falando, e aí estaria o problema hermenêutico. Toda compreensão “se desenvolve no médium de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete” (GADAMER, 2015, p. 503). A linguagem é um meio em que se reúnem o eu e o mundo.

É com a análise interpretativa que toma o texto e mediado pelas regras linguísticas, que coloca o objeto a ser compreendido no círculo hermenêutico de compreensão, e vai alternando o que lhe é familiar e o que é estranho, o que compreende e o que ainda lhe é desconhecido. É nesse jogo de horizontes que busca o acontecer da compreensão.

Ao tentar compreender um texto, estamos sempre projetando e adequando o significado. Temos sempre expectativas particulares em relação a um certo significado.

O significado inicial só emerge porque a pessoa lê o texto com expectativas particulares em relação a um certo significado. A elaboração dessa projeção, que é constantemente revisada conforme o que emerge ao se penetrar no significado, é a compreensão do texto. (Gadamer, 2003, p. 267)

Para Gadamer, o essencial nas ciências humanas não é a objetividade, mas a relação prévia com o objeto. Lemos sempre a partir de nossos horizontes de compreensão.

Além disso, diz que a “escrita ocupa o centro do fenômeno hermenêutico, na medida que, graças ao escrito, o texto adquire uma existência autônoma, independente do escritor ou do autor, e do endereço concreto de um destinatário ou leitor” (GADAMER, 2015, p. 507). Assim, “compreender pela leitura não é uma repetição de algo do passado, mas participação num sentido presente” (GADAMER, 2015, p. 508), pois todo escrito é “uma espécie de fala alienada, necessitando da reconversão de seus dignos à fala e ao sentido” (GADAMER, 2015, p. 509).

Nessa terceira parte, Gadamer aponta a linguagem como sendo o meio de realização hermenêutica, como experiência no mundo. É nela que se representa o mundo. A teoria hermenêutica busca reconhecer o entrelaçamento entre o acontecer e o compreender, e isso se faz pela linguagem. O sentido da experiência hermenêutica está no fato de que “frente a todas as formas de experiência de mundo, a linguagem abre uma dimensão completamente nova, uma dimensão de profundidade a partir da qual a tradição alcança os que vivem no presente” (GADAMER, 2015, p. 597).

Gadamer explora também o caráter dialético da linguagem e sua função especulativa. Diz ele: “[...] é especulativo quem não se entrega direta e imediatamente à estabilidade disponível dos fenômenos ou ao que se tem em mente enquanto se mantém numa determinação fixa, mas que sabe refletir” (GADAMER, 2015, p. 601), e finaliza apontando o aspecto universal da hermenêutica.

Já no volume II do livro *Verdade e Método* (2011), Gadamer, no prefácio para a 5.^a edição de seu livro, diz que a leitura do volume II “deveria ser encarada como continuação, ampliação e mesmo restrição do volume I” (GADAMER, 2015, p. 28). Nele, Gadamer segue desenvolvendo suas pesquisas sobre a hermenêutica, apresentando seus raciocínios a partir da crítica feita por vários teóricos. Ele volta ao seu texto inicial, inserindo-se novamente no exercício do círculo hermenêutico agora com as questões trazidas pelos críticos, e emerge dele com uma discussão extremamente produtiva. Nesse volume, vários conceitos são melhor definidos e várias são as questões abordadas como, por exemplo, a discussão sobre enunciado e palavra; semântica, retórica e hermenêutica; a universalidade do problema hermenêutico; a lógica e a retórica; historicismo; entre outros. É um volume que complementa e atualiza seu trabalho do livro anterior, mostrando o quão produtivo foi em sua vida de pesquisador e o quanto utilizou as críticas em favor do desenvolvimento de sua teoria.

REFERÊNCIAS

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice**. 6ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola, 2012.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Felipe Arruda Aguiar Sobreira. Gadamer, a verdade e a compreensão nas ciências do espírito. **Conteúdo Jurídico**, 2016. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,gadamer-a-verdade-e-a-compreensao-nas-ciencias-do-espirito,55432.html>

APÊNDICE B

**Conceitos da hermenêutica filosófica de Gadamer que dão sustentação
ao pensamento de uma metodologia de pesquisa com base hermenêutica**

APÊNDICE B¹⁵**CONCEITOS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER QUE
DÃO SUSTENTAÇÃO AO PENSAMENTO DE UMA METODOLOGIA DE
PESQUISA COM BASE HERMENÊUTICA**

Sílvia N. Gonçalves

Nota introdutória:

Em meu processo de pesquisa sobre como pensar uma metodologia baseada na hermenêutica filosófica, não encontrei textos que abordassem essa questão de forma objetiva e didática. Na maior parte das vezes, as pesquisas que se baseiam nela, na hora do texto final, apagam o percurso empreendido, apenas citando que usaram a hermenêutica filosófica como metodologia (destaco, aqui, a importância de também publicar/compartilhar os projetos de qualificação das teses e dissertações, pois neles constam elementos interessantes de abordagem e desenvolvimento da metodologia de pesquisa adotada que são de grande utilidade para quem está querendo empregar a mesma metodologia).

Dessa forma, fui traçando meu próprio caminho hermenêutico de descoberta de como operar com uma metodologia hermenêutica a partir das leituras do livro *Verdade e Método* de Gadamer e tendo apoio de seus leitores experientes.

Meu primeiro movimento foi o de ler o livro (os dois volumes), intercalando a leitura de Gadamer com a leitura de outros autores que o estudaram para ir me apropriando da linguagem e dos termos usados. Depois, voltei ao texto de Gadamer e fui destacando termos que julguei interessantes de serem melhor estudados. Em seguida, fui colocando esses termos em um arquivo depósito que virou um glossário de termos/conceitos hermenêuticos cuja síntese ficou assim:

¹⁵ Parte integrante da tese intitulada: A docência como artesanato: por um pensar e agir hermenêutico.

A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA é a arte do ENTENDIMENTO. Ela se apresenta como alternativa a ideia do MÉTODO DAS CIÊNCIAS NATURAIS ser o único acesso à verdade. GADAMER, seu criador, apoia-se na TRADIÇÃO e na defesa da LINGUAGEM como elemento primordial em sua teoria, onde o entendimento seria um ACONTECIMENTO fruto do JOGO assumido pelo intérprete e texto / pessoas, exercido através do DIÁLOGO, respondendo sempre a uma PERGUNTA. A TAREFA HERMENÊUTICA de busca do entendimento é feita através da EXPERIÊNCIA no CÍRCULO HERMENÊUTICO onde há a FUSÃO DE HORIZONTES. Gadamer resgata conceitos básicos do humanismo, assim como o de AUTORIDADE, PRÉ-CONCEITOS, considerando sempre a HISTÓRIA EFEITUAL e defendendo a ideia de que não há uma VERDADE única, não há uma compreensão definitiva sobre algo.

Depois, cada palavra destacada transformou-se em um verbete com transcrições de trechos que discorressem sobre seus significados (esse material foi apresentado no projeto de qualificação da tese).

Aqui trago meu esforço em dar um novo trato a esses dados coletados. Procurei articular os conceitos e descrevê-los da maneira como os venho compreendendo. É claro que é um esforço empreendido por uma pesquisadora do campo da educação que tenta, por meio de seu estudo, estabelecer uma compreensão possível. Por ser uma leitura de um texto filosófico, que apresenta uma outra estrutura de escrita, demandou muito estudo e esforço. Além disso, a forma com que Gadamer escreve é hermenêutica, isto é, ele coloca os conceitos interligados e vai descrevendo como cada termo adquiriu/perdeu significado ao longo do tempo. Ele vai desvelando as camadas de sentido e argumentando, em um diálogo com a tradição, como são entendidos em sua hermenêutica filosófica. Dessa forma, vai ampliando o círculo de entendimento dos conceitos elencados.

Neste texto, optei por deixar muitos trechos/citações do próprio autor e de seus estudiosos para que o leitor – que venha a ler este texto – possa ter contato com a própria palavra de Gadamer e, assim, também entrar em contato com a própria linguagem hermenêutica filosófica.

O objetivo da escrita deste texto é possibilitar a quem queira enveredar por esse campo epistemológico algumas pistas de como pensar a hermenêutica filosófica como metodologia de pesquisa. Por não ser o foco da tese em si, mas ferramenta necessária, essa escrita ficará no estágio em que se encontra. Mas poderá ter novos

desdobramentos à medida em que eu seguir estudando e articulando esses conceitos em novas pesquisas que irei desenvolver.

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E METODOLOGIA DE PESQUISA

O próprio estatuto do método é posto em causa na obra de Gadamer. Isso pode ser notado a partir do título do seu livro, mostrando-se este irônico, uma vez que o método não é, na verdade, o caminho para a verdade. Pelo contrário, a verdade zomba do homem metódico. (SILVEIRA, 2016, p.1)

Pensar a hermenêutica como metodologia de pesquisa não é tentar aplicar um método à pesquisa. É pensar com Gadamer o processo de compreensão do que é indagado. É pensar que “talvez não exista mais um método, mas, antes, um certo modo de fazer” (GADAMER, VMI, p. 64), no qual a hermenêutica é “algo mais que um método das ciências ou o distintivo de um determinado grupo de ciências. Designa sobretudo uma capacidade natural do ser humano” (GADAMER, VMII, p. 350). O que se quer é tornar consciente esse momento de compreensão. Para isso é preciso lançar mão de uma metodologia que permita o diálogo necessário para que a reflexão que traga novo conhecimento sobre o assunto estudado aconteça.

Gadamer nada inventou. Não há um conjunto de saberes a serem aplicados para compreender algo. Não há um método a ser aplicado. O que ele fez foi desvendar o processo que sempre fazemos ao tentar compreender qualquer coisa que desconhecemos e torná-lo consciente para que possamos usá-lo nas pesquisas de forma a mapear o percurso que fazemos e obtermos as respostas que procuramos.

Como diz Rohden (2003, p. 111):

[...] interpretar é nosso modo de conhecer, de agir, de ser. Ao acordarmos, o som do despertador nos leva a interpretar e tomar consciência do dia em que estamos, do que desejamos e devemos fazer. Levantamo-nos e temos de interpretar as palavras e os gestos das pessoas, os acontecimentos. Assim, sem temor, podemos afirmar que a interpretação é, portanto, talvez o ato essencial do pensamento humano; na verdade, o próprio fato de existir pode ser considerado como um processo constante de interpretação. Viver é interpretar.

Rohden segue dizendo que “interpretamos o que o outro nos diz, nos pede, nos explica; compreendemos ou não o que lemos, o que escutamos, o que contemplamos” (*ibidem*). E isso sempre requer uma relação – com o outro, com o

texto, com o objeto – feita através de um diálogo e cuja interpretação é sempre feita a partir do que já sabemos (pré-conceitos), dos horizontes que colocamos em jogo, da pergunta que fazemos e da abertura para *a coisa em si mesma*.

“O interpretar e o compreender não se reduzem a decifrar nem a confirmar hipóteses e teorias” (ROHDEN, 2003, p.130), não cabendo assim dentro do modo – reducionista – compreendido pela ciência moderna. Além do mais, não há como isolar o sujeito que faz a pergunta porque compreender implica compreender-se diante do que está sendo pesquisado. Sempre estamos dentro do que investigamos. O que podemos fazer é ter consciência disso e considerar as implicações que decorrem desse fato.

Gadamer diz que “a experiência do mundo sócio-histórico não se eleva no nível da ciência pelo processo indutivo das ciências da natureza. O que quer que signifique ciência aqui não quer aspirar a uma regra geral. O caso individual não se limita a confirmar e fazer previsões. Seu ideal é compreender o fenômeno na sua concretude singular e histórica” (VMI, p. 39). E segue expondo:

O objetivo não é confirmar nem ampliar essas experiências gerais para se chegar ao conhecimento de uma lei – por exemplo – como se desenvolvem os homens, os povos, os estados – mas, compreender como este homem, este povo, este estado é o que veio a ser, como pode acontecer que agora é assim. As perguntas são diferentes.

Se o traço característico do humanismo é que “ele não visa inicialmente produzir resultados observáveis e mensuráveis, como no caso das ciências metódicas da natureza, ele espera contribuir para a formação e para a educação dos indivíduos desenvolvendo sua capacidade de julgar” (GRONDIN, 2012, p. 64), com Gadamer vemos que a experiência de verdade decorre da própria obra, que nos abre para o que é, decorrente mais do acontecimento – do que se apodera de nós e nos faz descobrir a realidade – do que do método.

Assim, a professora-pesquisadora, às vezes tão costumadamente atacada por investigar seu próprio material, suas anotações de percurso, acusada de não ter o olhar isento do pesquisador “de fora”, por estar incluída no *lócus*, impregnada pela cena e alunos observados, munida de um olhar acurado para o texto em si, busca a experiência da verdade em sua documentação pedagógica, se coloca a descobrir o que se estabelece no diálogo com a tradição, com os textos teóricos, com a interpretação do que compreende através do encontro com o texto/as cenas do

cotidiano educativo. A verdade a ser buscada não é uma verdade universal, facilmente replicável, mas uma verdade experimentada por meio do estudo acurado da documentação pedagógica, aberta ao encontro da leitura, do estar com suas crianças, do pensar, do se perguntar. De saber que seu horizonte de partida está impregnado por seu convívio e fazer docentes com aquele grupo de crianças, que seus pré-conceitos estão enraizados na docência, mas que se colocam em jogo na interpretação do que compreende e de como compreende. Aqui, para além das crianças e de sua prática pedagógica, o que a faz pôr em jogo sua compreensão são as novas leituras feitas que a ajudam a dialogar com o vivido.

Na dissertação, trabalhei com a *pergunta pedagógica* (CONTRERAS; PÉRES, 2010) como elemento que me ajudou a pensar os dados. Foi a busca de sentido que guiou meu olhar – um sentido construído entre a professora e suas crianças em um contexto específico de trabalho. E fui ancorada pela perspectiva da aprendizagem na e pela experiência (LARROSA, 2015) no encontro único e mediado pela ludicidade – como linguagem e método.

Agora na pesquisa de tese, volto à minha metodologia da dissertação e, num movimento de artesanía intelectual (MILLS, 1982), incorporo o pensamento de Gadamer (2015) com sua hermenêutica filosófica ao meu pensamento metodológico e filosófico. Faço isso porque vejo vários elementos que potencializam meu olhar e fazer. A hermenêutica filosófica dá uma nova sustentação a minha pergunta pedagógica (busca do sentido), vê na experiência e no acontecimento elementos intrínsecos do movimento de compreensão. Além disso, abre a perspectiva do diálogo, da fusão de horizontes, do entendimento da singularidade dos eventos, da potencialidade da docência.

Como pensar a hermenêutica filosófica como metodologia da pesquisa?

Ingvild Gilhus (2016) propõe algumas diretrizes para se pensar numa metodologia baseada na filosofia hermenêutica, nos alertando que mais do que uma metodologia a ser empregada ela implica numa filosofia de interpretação. E se há algum questionamento de a hermenêutica chegar a ser um método, devemos considerar que para interpretar um texto é necessário ter um “caminho

metodologicamente sólido, o que implica em obedecer determinadas regras consubstanciando, assim, um método” (GILHUS, 2016, p.145). Sendo assim, a hermenêutica é, ao mesmo tempo, um método e uma filosofia de interpretação.

Planella (2005, p. 5) também nos diz que:

[...] no podríamos hablar propiamente de una metodología, sino de nuestra forma de estar en el mundo y de como a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten con nosotros. Pero a pesar de esta definición de la hermenéutica más allá de la metodología, existen elementos que configuran esta aproximación como elemento que nos puede facilitar la consecución de determinados objetivos.

Procurei, então, fazer um desenho dos passos metodológicos que podem servir de inspiração para quem procura, na hermenêutica filosófica, as bases para sua metodologia de pesquisa. Em minha pesquisa, além do texto de Ingvild Gilhus (2016) chamado *Hermenêutica*, não encontrei outro que discutisse – de forma objetiva e processual – como pensar uma metodologia com base na hermenêutica filosófica. O que intento, então, é traçar algumas linhas que possam ajudar outros pesquisadores a enveredarem por esse caminho. Irei costurar as ideias apresentadas por Gilhus com um diálogo com o pensamento de Gadamer.

Como primeiro movimento, na escrita deste texto metodológico, fiz leituras nas obras de Gadamer e nas de seus leitores mais experientes, registrando os conceitos que julgava importantes em um arquivo com formato de glossário. Depois, num segundo movimento acabei constituindo um outro arquivo, que chamei de *Arquivo dos conceitos de Gadamer*, em que fiz um primeiro exercício de organizar os conceitos de forma a armar uma conceitualização do que entendo por hermenêutica filosófica. Nesse movimento, consegui articular os conceitos. Nesse arquivo, além da articulação das palavras-chave, fui anexando as citações sem nenhum tratamento, servindo apenas de banco de estudo. Agora, num terceiro movimento, procuro amarrar os conceitos em um texto coeso, mas deixando que as palavras de Gadamer sejam lidas do jeito que ele as constituiu, para que o leitor, que busca na hermenêutica filosófica a base de sua metodologia de pesquisa, possa, de certa forma, lê-lo. Assim, as muitas citações estão neste texto de forma proposital. Num próximo movimento,

irei escrever um texto limpo das citações, procurando expressar a minha compreensão do que pode ser uma metodologia que se propõe ser hermenêutica (tarefa a ser feita após a tese).

Conceitos e implicações para uma metodologia hermenêutica filosófica

Tudo no mundo está dando respostas,
o que demora é o tempo das perguntas.
Saramago, 2014

A primeira condição da hermenêutica consiste **em que haja algo de estranho** que deve ser entendido. É preciso uma pergunta. O que queremos compreender?

[...] O decisivo, aquilo que na ciência constitui a natureza do investigador é isto: ver as perguntas. Ver perguntas significa, porém, poder romper com uma camada, como que fechada e impenetrável, de preconceitos herdados, que dominam todo nosso pensamento e conhecimento. O que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. (GADAMER, VMII, p. 67)

O importante aqui é a pergunta que move a pesquisa. É ela que irá determinar a entrada no círculo hermenêutico de compreensão. Por isso não nos servem perguntas retóricas cujas respostas já sabemos. É preciso que algo nos incomode, que seja estranho, para que mobilizemos esforços para sua compreensão. E, como diria Gadamer, pensar no aspecto negativo da pergunta – no quanto de não saber encerra nossa questão – é tarefa primordial do pesquisador.

Gadamer (VMII, p. 67) afirma que “o que perfaz a essência do investigador é a capacidade de ruptura que possibilita ver, assim, novas perguntas e encontrar novas respostas. Todo enunciado tem seu horizonte de sentido no fato de ter surgido de uma situação de pergunta”.

Sobre a pergunta numa perspectiva hermenêutica

Gadamer nos diz que “a essência da pergunta é abrir e manter abertas possibilidades”. Uma pergunta pode ser recolocada, alterada na medida em que vai

confrontando a coisa em si através de diferentes pré-conceitos e horizontes acionados. O que a limita é a situação hermenêutica configurada.

[...] o ato de perguntar também possui uma dimensão de negatividade, trazendo consigo o saber que não se sabe. Trata-se da docta ignorantia socrática, para a qual o início da sabedoria é reconhecer não saber.

Uma pergunta deve ter um sentido, uma orientação, que a coloque sob uma determinada perspectiva. Para que a pergunta seja possível, é necessário reconhecer que não se sabe. Destaca-se desse modo a importância da pergunta como uma abertura que não fixa as respostas; ao contrário, como uma pergunta consiste em deixar a descoberto a questionabilidade do que se pergunta. A pergunta que não consente essa abertura é uma pergunta aparente, como ocorre, muitas vezes, no processo pedagógico e retórico. Aí se transforma em uma mera técnica, reduzindo suas possibilidades. Em vez de se abrir, fecha-se no limite da resposta que já está sendo esperada. (HERMANN, 2002, p. 57- 8)

Para além da pergunta que desencadeia o movimento de compreensão na pesquisa, há a elaboração de perguntas que fazem com que se avance na busca da verdade do que está em questão. Fazer perguntas é condição fundamental para se conhecer, “a pergunta abre o horizonte do outro, conduz o participante do diálogo a ultrapassar suas próprias reservas” (HERMANN, 2002, p. 59). O diálogo – constituído por perguntas e respostas – é o que propõe o outro a sair do seu horizonte e a pensar a partir de outro ponto, confrontando seu pensamento; o exame do texto é o que faz com que o texto dê as respostas que se busca.

Iniciando nossa análise do que constitui uma metodologia baseada na hermenêutica filosófica temos o seguinte esquema inicial:



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora, 2022.

A **situação hermenêutica** se circunscreve pelos limites do que vemos. Estamos, desde sempre, inseridos nela.

O conceito de situação se caracteriza pelo fato de não nos encontrarmos diante dela e, portanto, não dispormos de um saber objetivo sobre ela. Nós estamos nela, já nos encontramos sempre numa situação cuja elucidação é tarefa nossa. Essa elucidação jamais poderá ser cumprida por completo. E isso vale também para a situação hermenêutica, isto é, para a situação em que nos encontramos frente à tradição que queremos compreender. (GADAMER, VMI, p. 399)

Precisamos ter consciência de nossa finitude perante a tradição. Nosso olhar sempre dá conta de uma parte do que queremos compreender. As coisas já existiam antes de nós e seguirão existindo depois. E Gadamer prossegue: “[...] essa impossibilidade, porém não é defeito da reflexão, mas faz parte da própria essência do ser histórico que somos” (GADAMER, VMI, p. 399).

Para Gadamer é importante refletir sobre o efeito que a história proporciona à compreensão, pois ela age e influencia qualquer conhecimento acerca do mundo. O horizonte do presente (o que sabemos hoje) não se forma sem que haja influência do passado, e com certeza a compreensão no futuro será projetada pelo presente. É a fusão desses horizontes que configura o que ele chama de **consciência histórico-efetual**. É preciso ter consciência dos efeitos da história no que queremos compreender e de que nós próprios pertencemos à tradição, nunca sendo uma compreensão de fora, mas de alguém que vê o fenômeno imbricado nele. Além disso, é preciso ter consciência de que “cada vez que tomamos o fenômeno imediato como toda a verdade, esquecemos praticamente a metade do que realmente é, ou melhor, esquecemos toda a verdade deste fenômeno” (GADAMER, VMI, p. 397).

Lawn (2011, p.189) acrescenta:

O entendimento sempre acontece contra um pano de fundo de entendimento e envoltórios prévios, portanto é sempre histórico. Para Gadamer, os envoltórios prévios são considerados ‘efetivos’, pois tem um efeito sobre a consciência presente (atual). Gadamer fala também da consciência histórica efetiva para realçar ainda mais o senso no qual a consciência sempre existe em termos dos efeitos do passado no presente. Isso não faz com que a consciência seja somente uma reflexão do passado, pois a consciência em si está operando sobre o passado.

A situação hermenêutica é configurada também por uma estrutura de pré-compreensão constituída a partir de nossos **pré-conceitos**, que são elencados dentro

do que constitui a **distância temporal**, a partir de nossa atitude entre **a estranheza e a familiaridade** e entre **o distanciamento e o pertencimento** do que temos para com o que queremos compreender.

Quanto à familiaridade e estranheza podemos dizer:

Existe realmente uma polaridade entre **familiaridade e estranheza** e nela se baseia a tarefa hermenêutica. Só que essa não pode ser compreendida no sentido psicológico de Schleimacher com o âmbito que abriga o mistério da individualidade, mas num sentido verdadeiramente hermenêutico, isto é, em referência a algo que foi dito (Gesagtes), a linguagem em que nos fala a tradição, a saga (Sage) que ela nos conta (Sagt). Também aqui se manifesta uma tensão. Ela se desenrola entre a estranheza e a familiaridade que a tradição ocupa junto a nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente, e a pertença a uma tradição. Esse entremeio é o verdadeiro lugar da hermenêutica.

Essa posição intermediária onde a hermenêutica deve ocupar seu posto, mostra que sua tarefa não é desenvolver um procedimento compreensivo mas esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão. (GADAMER, VMI, p. 391)

Além da atitude de estranheza e familiaridade, também temos de colocar a dupla **distanciamento e pertencimento** em ação numa abordagem hermenêutica.

Vamos pensar a distância sob duas perspectivas:

- a) O fato de a distância temporal não ser uma impossibilidade para a compreensão.
- b) A importância do distanciamento para a compreensão.

Em primeiro lugar, quando se fala de distância

[...] Não precisa tratar-se sempre de uma distância histórica e também não é sempre a distância temporal, em absoluto e como tal, que está em condições de superar conotações falsas e aplicações destrutivas. a distância mostra-se também na simultaneidade, como um momento hermenêutico por exemplo, no encontro entre pessoas, que na conversa buscam primeiramente uma base comum, que de modo pleno no encontro entre pessoas que falam línguas estrangeiras ou que vivem em outras culturas. (GADAMER, VMII, p.16)

Distância temporal

Ao tentarmos compreender algo, buscar suas raízes na tradição, descobrir os sentidos que teve ao longo do tempo, ampliamos nossos horizontes para compreender hoje, no tempo presente.

O tempo já não é, primariamente, um abismo a ser transposto porque separa e distância, mas é, na verdade, o fundamento que sustenta o acontecer, onde a atualidade finca suas raízes. Assim, a distinção dos períodos não é algo que deva ser superado. Esta era, antes a pressuposição ingênua do historicismo, ou seja, que era preciso deslocar-se no espírito da época, pensar segundo seus conceitos e representações em vez de pensar segundo os próprios, e assim se poderia alcançar a objetividade histórica. Na verdade, trata-se de reconhecer a distância de tempo como uma possibilidade positiva e produtiva do compreender. Não é um abismo devorador, mas está preenchido pela continuidade da herança histórica e da tradição, cuja luz nos é mostrada toda a tradição. Não será exagerado falarmos aqui de uma genuína produtividade do acontecer. (GADAMER, VMI, p. 393)

As camadas que foram incorporando sentidos ao que queremos compreender só são desveladas nessa busca na tradição: “[...] o que importa é reconhecer a distância temporal como uma possibilidade positiva e produtiva da compreensão. Esta distância é preenchida pela continuidade da origem e da tradição, em cuja luz se nos mostra tudo o que nos é transmitido” (GADAMER, VMII, p. 79-80). A distância temporal torna-se positiva e produtiva porque o conteúdo da coisa vai se transformando num processo infinito, eliminando fontes de erro e incorporando novas fontes de compreensão. O que compreendemos hoje pode ser diferente de como compreenderemos a mesma coisa no futuro, visto que o mundo está em constante transformação, trazendo novas possibilidades de ferramentas de investigação e de entendimentos transformados pela linguagem. Descobrir a verdade em um texto antigo é sempre um compreender através do presente, nunca é um recuperar o que foi integralmente no passado, como algumas correntes de pensamento indicam. Mas isso não imprime um fracasso e, sim, que nos apropriamos do passado e impregnamos novas marcas de sentido ao objeto, o que nos faz seguir significando e mantendo a verdade da coisa em si, mesmo que de forma diferente.

[...] estão surgindo sempre novas fontes de compreensão, revelando relações de sentido insuspeitas. A distância temporal que possibilita essa filtragem não tem uma dimensão fechada e concluída, mas está ela mesma em constante movimento e expansão. Ao lado do aspecto negativo da filtragem operada pela distância temporal, aparece, simultaneamente, seu aspecto positivo para a compreensão. Essa distância, além de eliminar os

preconceitos de natureza particular, permite o surgimento daqueles que levam a uma compreensão correta. (GADAMER, VMI, p. 395)

A distância temporal também permite que se veja um fenômeno de uma outra perspectiva, pois “somente porque para nós já está encerrado, e porque isso nos permite ver além de seus limites, podemos vê-lo nos seus limites e para isso temos um conceito” (GADAMER, VMI, p.117).

Assim, a distância temporal, antes de ser um impeditivo, é bem-vinda. Mas há outra dimensão da distância a ser pensada. Ao investigarmos algo, precisamos manter uma distância para que esse algo possa nos falar sobre si. Se, desde sempre, estamos imbricados no que pesquisamos – e mais ainda em pesquisas que se centram no pesquisador –, como garantir o distanciamento necessário?

Quem procura compreender um texto precisa ele também manter algumas coisas à distância, a saber, tudo o que se impõe como expectativa de sentido a partir dos próprios preconceitos, na medida em que isso seja negado pelo próprio sentido do texto. (GADAMER, VMI, p. 599-0)

Uma das formas é por tornar consciente nossas expectativas de sentido, nossos *pré-conceitos* e *pré-juízos* sobre o tema. Ao invés de tentarmos eliminá-los, nós os incluímos no processo de pesquisa e, com isso, podemos ir descartando-os, afirmando-os ou modificando-os à medida que nossa pesquisa vai abrindo para novos caminhos possibilitados pelo confronto deles com novos horizontes.

[...] uma consciência formada hermeneuticamente terá de incluir também a consciência histórica. Ela tomará consciência dos próprios preconceitos que guiam a compreensão para que a tradição se destaque e ganhe validade como uma opinião distinta. É claro que destacar um preconceito implica suspender sua validade. Pois, na medida em que um preconceito nos determina, não o conhecemos nem o pensamos como um juízo. Como poderia então ser colocado em evidência? Enquanto está em jogo, é impossível fazer com que um preconceito salte aos olhos; para isso é preciso de certo modo provocá-lo. Isso que pode provocá-lo é precisamente o encontro com a tradição, pois o que incita a compreender deve ter-se feito valer já, de algum modo, e sua própria alteridade. Já vimos que a compreensão começa onde algo nos interpela. Esta é a condição hermenêutica suprema. (GADAMER, VMI, p. 395)

Para professores pesquisadores, o registro feito na documentação pedagógica também promove uma distância – um registro constituído por descrições, impressões, reflexões, fotografias, imagens e por falas e registros dos alunos e famílias. Tudo isso permite uma triangulação de dados que tornam visível a coisa em si e possibilitam certo distanciamento. Além disso, na pesquisa, o que está sendo colocado em relevo deve ser questionado e colocado à prova dentro da tradição. Esse movimento ajuda na busca da compreensão da coisa em si na medida em que as perguntas abrem novos horizontes, promovem o diálogo, e na medida em que a busca da tradição e dos efeitos da consciência histórica também resgata as camadas de sentido ali escondidas.

No polo oposto ao do distanciamento, temos o pertencimento. Na hermenêutica, há o uso das palavras *pertença* e *presença*, e elas dizem respeito à tradição.

Para Gadamer, o sentido da *pertença* é “o momento da tradição no comportamento histórico-hermenêutico pela comunhão de preconceitos fundamentais e sustentadores” (GADAMER, VMI p. 391; VMII, p. 79).

Ele nos lembra que:

Com Heidegger – A *pertença* do intérprete ao seu objeto, que não conseguia encontrar uma legitimação correta na reflexão da escola histórica, obtém agora um sentido que pode ser demonstrado concretamente. Demonstrar esse sentido é a tarefa da hermenêutica. Também para a realização da compreensão que se dá nas ciências do espírito vale a ideia de que a estrutura da *pre-sença* é um projeto lançado e que a *pre-sença* se realiza segundo o modo de ser próprio da compreensão. A estrutura universal da compreensão atinge a sua concreção na compreensão histórica, uma vez que os vínculos concretos de costume e tradição e suas correspondentes possibilidades de futuro tornaram-se operantes na própria compreensão. A *pre-sença*, que se projeta, para seu poder-ser, já é sempre ‘*sido*’. Este é o sentido do existencial do estar-lançado. (GADAMER, VMI, p. 353)

A hermenêutica considera o fato de que o sujeito que quer compreender está vinculado à coisa que quer compreender, *pertence* a essa tradição, é ele mesmo *presença*. Se não o é, precisa compreender a tradição que quer compreender, como na tradução de uma boa pergunta dá, por exemplo. Por outro lado, para que chegue à compreensão, a consciência hermenêutica precisa saber que “não pode estar vinculada à coisa em questão ao modo de uma unidade inquestionável e natural como

se dá na continuidade ininterrupta de uma tradição” (GADAMER, VMI, p. 391). Há que se manter uma tensão entre familiaridade e estranheza/distanciamento e pertencimento para que a tarefa hermenêutica seja possível.

Como ultrapassar a distância e a proximidade pra que haja compreensão? Na hermenêutica, isso se dá pela pergunta. “É do inesperado desses encontros que nasce a pergunta” (FLICKINGER, 2010, p. 73). É no confronto do distante com o pertencimento, da tradição com o presente, do estranhamento com o familiar/próximo que surgem as perguntas, e com elas podemos abrir possibilidades de compreensão. “É ela, portanto, a chave dessa ultrapassagem, abrindo em seu próprio horizonte a possibilidade de ouvir o outro nas suas respostas (FLICKINGER, 2010, p. 73). E “a pergunta assim compreendida abre a porta ao horizonte alheio, arrastando consigo o sujeito que a faz. É na pergunta que este se empurra para fora de sua reserva, expondo-se” (FLICKINGER, 2010, p. 74).

Quanto à pretensa ideia de separação do objeto de estudo e do pesquisador, que compreende a distância como isolamento desses dois elementos, Ghedin nos adverte:

Nas ciências humanas não é permitido tomar distância em relação ao seu objeto, como exige o método das ciências naturais. A objetividade, a neutralidade e o distanciamento do sujeito em relação a seu objeto, pretensão das ciências naturais, torna-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos. O distanciamento não permitiria conhecer o objeto em toda a sua riqueza, no seu contexto histórico. A razão é que o cientista dos fatos culturais, pertencendo tanto ele como seu objeto estudado a uma determinada tradição, só terá acesso adequado a seu objeto, se dele não se afastar, se permanecer dentro desse universo em estudo. Se nosso pesquisador, neste trabalho, tomasse uma atitude de distanciamento, estaria ele falsificando seu estudo. Para Gadamer (1997), seria um distanciamento alienante, pois haveria um rompimento da relação primordial de pertença, sem a qual não se respeitaria a relação do histórico enquanto tal. (GHEDIN, 2016, p. 8)

Outro conceito importante a ser considerado é o da **tradição**.

A tradição é um elemento importante dentro da hermenêutica filosófica de Gadamer. Ele encontra na tradição o contraponto para a pretensa exclusividade da razão na busca da verdade. Ao defender a nova ciência e a racionalidade crítica, Descartes (1596-1650) ignorou tudo que advém da fé, da superstição, dos dogmas

religiosos, dos textos antigos, de toda tradição, o que acabou por banir qualquer outro meio de se chegar à verdade que não o anunciado pela ciência moderna. Para Gadamer, é preciso reconhecer que “ao lado dos fundamentos da razão, a tradição conserva algum direito e determina amplamente as nossas instituições e comportamentos” (GADAMER, VMI, p. 372). Ao “se compreender a tradição não se compreendem apenas textos, mas também se adquirem discernimentos e se reconhecem verdades” (GADAMER, VMI, p. 29). E “entre a tradição e a razão não existe nenhuma oposição que seja assim tão incondicional” (GADAMER, VMI, p. 373).

Gadamer não nega o valor da razão, mas traz a legitimidade também da tradição na busca da verdade. Mas o que é a tradição? É o que “tem validade sem precisar de fundamentação” (GADAMER, VMI, p. 372), é o que exerce autoridade de forma anônima. “O entendimento se opera a partir de algumas expectativas e objetivos que ela herda do passado e de seu presente, mas que nem sempre pode pôr em perspectiva” (GRONDIN, 2012, p. 69). A vigência da tradição é o lugar onde a fusão dos horizontes, aparentemente dados por si mesmos, acontece. “Nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explícita e mutuamente.” (GADAMER, VMI, p. 405)

Gadamer acredita que:

[...] o que faz das ciências do espírito ciências, pode ser compreendido bem melhor a partir da tradição do conceito de formação do que da ideia do método da ciência moderna. Vemo-nos remetidos à tradição humanista que ganha novo significado a partir da resistência que oferece às pretensões da ciência moderna. (GADAMER, VMI, p. 54).

Para Gadamer, “escutar a tradição e situar-se nela é o caminho para a verdade que se deve encontrar nas ciências do espírito” (GADAMER, VMII, p. 53). Ele considera que estamos sempre inseridos numa tradição, que nossa compreensão se dá dentro de uma cultura, de um modo de pensar, de uma historicidade e que nossa busca de verdade se dá dentro de um horizonte de uma tradição, sendo, por isso, impossível aspirar a uma separação entre o objeto e o pesquisador, aspirar a uma eliminação total do contexto. O passado é de fundamental importância para que possamos compreender o mundo e nossa inserção nele. Quando compreendemos algo, compreendemos sempre por dentro de uma tradição.

Gadamer busca, no sentido original da palavra tradição, seu argumento para defendê-la como forma de se contrapor à verdade obtida apenas pela razão. Proveniente do latim, *tradere* significa entregar, passar adiante algo a alguém, como

costumes, cerimônias, hábitos *etc.* Ela é uma atividade de transmissão, que é passada de geração a geração. Lawn (2011, p. 55) nos diz que a tradição pode ser entendida como algo não reflexivo, repetido de pai para filho, reduzindo-se a habilidades e práticas transmitidas, as quais, porém, “não são meramente repetidas como uma linha de produção; tudo aquilo que é transmitido está constantemente num processo de re-elaboração, re-processamento e re-interpretação”. Lawn ainda aponta que as atividades de determinado ofício, o saber como fazer, incorporam conhecimento prático acumulado da tradição. Mais adiante, diz que, para Gadamer, a tradição é uma força vital inserida na cultura, não podendo ser reduzida a um amontoado de crenças não racionais ou irracionais, pois as crenças e a racionalidade fazem parte de contextos maiores chamados de tradição. Por fim, Lawn nos lembra que é errada a ideia de que, ao se tomar a tradição como objeto de investigação, haveria “um espaço conceitual e crítico a ser encontrado fora da tradição, um ponto arquimedianos a partir do qual acessamos a racionalidade das atividades tradicionais. Nunca conseguimos escapar da tradição, pois sempre estamos nela” (LAWN, 2011, p. 55). Junto com o preconceito, a tradição faz parte do que nos torna engajados no mundo. É a partir dos nossos preconceitos e da tradição que estamos inseridos, mediados pela linguagem, que compreendemos o mundo. Ignorar toda e qualquer tradição é desconsiderar que alguns preconceitos evidentes e tradicionais podem ser adequados e produtivos para o conhecimento.

É importante considerar que a tradição, apesar de ser essencialmente conservação, está sempre presente nas mudanças. A conservação passa a ser um ato da razão nesse momento, sendo apagada no resultado final. “Essa é a razão porque as inovações, os planejamentos aparecem como as únicas ações e realizações da razão.” (GADAMER, VMI, p. 373-4) Isso não passaria de aparência, pois, inclusive quando a vida sofre “suas transformações mais tumultuadas, como em tempos revolucionários, em meio à suposta mudança de todas as coisas, do antigo conserva-se muito mais do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade” (GADAMER, VMI, p. 374). Os atos de conservar, destruir, inovar contam com a tradição para serem executados.

Assim, a pretensa ideia de que a tradição fica fixa, inalterada pelo tempo e pela vida, não é real. Até para se conservar a tradição é preciso alterá-la muitas vezes. Pensemos, por exemplo, na tradição gauchesca. Há uma série de normas existentes a fim de conservar a tradição, mas basta pegarmos a figura do gaúcho há dois séculos

e a de hoje e veremos inúmeras diferenças, embora concordemos que ambos são gaúchos e não nos demos conta das diferenças existentes, ocorridas ao longo do tempo, ao defendermos essa tradição.

Há exageros da ciência moderna ao julgar que, na tradição, não há razão alguma e, dessa forma, não há verdade alguma na tradição. A própria razão é fruto de uma construção feita no interior da tradição. A razão é produto da tradição e não consegue por si mesma apagar as heranças, os preconceitos e as marcas do nosso passado porque é feita também deles. Ignorar a tradição é perder de vista que estamos o tempo todo conectados com o passado e que só a tradição é capaz de fazer a conexão entre presente, passado e futuro.

A tradição nos coloca em contato com o mundo que nos antecedeu, nos possibilitando, no horizonte do presente, uma possibilidade de compreensão. Em todo compreender, estamos imersos nos preconceitos que recebemos da tradição. Lawn (2011) nos diz que nossas tentativas de autoentendimento têm um elemento futurista, que é o de estarmos sempre projetando no futuro desconhecido a partir de entendimentos feitos no presente que estão relacionando-se e fundindo-se com o passado. “A linguagem da qual articulamos o presente ressoa com os significados do passado e continua sendo operativa no presente” (LAWN, 2011, p. 94), por exemplo.

Nós nos abrimos para a tradição quando descobrimos o sentimento de *pertença* (GADAMER, VMI, p. 391; VMII, p. 79) a ela – somos parte, falamos dentro de uma tradição –, quando consideramos nossos preconceitos e quando compreendemos a autoridade existente, não aquela outorgada, mas a adquirida por vir de algo mais experimentado, sábio, sendo a tradição, assim, uma autoridade que se tornou anônima.

E o que são os **preconceitos** na hermenêutica filosófica?

Hoje é comum darmos uma valoração negativa à palavra preconceito, assumindo que alguém que tem algum preconceito contra alguma coisa não gosta dessa coisa, tem algo contra. Ele é concebido como “um julgamento não reflexivo ou um raciocínio precipitado, resultando na intolerância de opinião puramente subjetiva ou repetição constante da sabedoria acumulada” (LAWN, 2011, p. 58). É com o Iluminismo que o preconceito adquire essa conotação negativa. É preciso lembrar que nem todo preconceito é ilegítimo. Além disso,

[...] o movimento iluminista centrou sua crítica na tradição cristã, não deixando valer autoridade alguma e decidindo tudo pela razão. Buscou a superação do *mythós* pelo *lógos*. Uma razão absoluta, porém, é impossível humanamente, já que ela só existe datada, encontrando-se nossas vivências determinadas pela história, pela sociedade e pelo Estado. Os preconceitos de um indivíduo são, assim, a realidade histórica de seu ser. (HERINGER JUNIOR, 2013, p. 11-2)

Gadamer resgata o sentido dessa palavra dizendo que “em si mesmo, preconceito (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão” (GADAMER, VMI, p. 360). Por isso, emprego aqui a grafia **pré-conceito**, como algo que vem antes do conceito, como nosso entendimento acerca do que vamos procurar conhecer mais profundamente.

Assim, a “reabilitação do preconceito e o reconhecimento da existência daqueles que podem ser legítimos decorrem de nossa finitude e historicidade” (HERMANN, 2002, p. 45). Estamos sempre em um processo de compreensão, e o lugar que ocupamos demarca nosso lugar no tempo e espaço. Sabemos algo como pertencentes a uma tradição (o que veio antes de nós e nos inserimos nela) e daí advêm nossos preconceitos, estando nosso conhecimento limitado a nossa finitude no mundo.

Os nossos pré-conceitos entram no círculo como elementos para situar como compreendemos algo até então, onde

[...] a essência da pergunta é colocar possibilidades e mantê-las em aberto. Mas frente ao que diz uma outra pessoa ou um texto, se for preciso questionar algum preconceito, isto não significa que ele simplesmente seja colocado de lado e que o outro ou a outra pessoa se imponha imediatamente e ocupe seu lugar. Esse é, antes, a ingenuidade do objetivismo histórico que adota essa exclusão de si mesmo. Na verdade, o preconceito próprio só entra realmente em jogo quando ele está em jogo, ou seja, quando ele está em questão. É só na medida em que esse preconceito se exerce que ele entrará em jogo com o outro, e isto de tal forma que também este pode se exercer. (GADAMER, VMII, p. 81)

E Gadamer vai além, dizendo que são os nossos pré-conceitos – mais do que nossos conceitos – que constituem o nosso ser.

[...] Os preconceitos não são necessariamente injustificados e errôneos, de modo a distorcer a verdade. Na realidade, o fato de os preconceitos, no sentido literal da palavra, constituírem a orientação prévia de toda nossa capacidade de experiência é constitutivo da historicidade de nossa existência. São antecipações de nossa abertura para o mundo, que se

tornam condições para que possamos experimentar qualquer coisa, para que aquilo que nos vem ao encontro possa dizer algo. (GADAMER, VMII, p. 261)

Não compreendemos as coisas a partir do nada, há sempre algo (pré-conceito) a partir do qual o novo pode colocar-se em diálogo. E os pre-conceitos estão muito enraizados na tradição a qual pertencemos. Gadamer nos diz que interpretamos um texto à luz dos nossos preconceitos e que, quando uma interpretação contradiz o que o texto nos fala, devemos substituí-la por uma interpretação mais adequada. Assim, o lugar dos preconceitos na compreensão é o de servirem de ponto de partida para a interpretação, sendo esses preconceitos transformados, refutados, ampliados ou confirmados na medida em que o texto vai desvelando outras possibilidades mais acertadas. Para ver se um pré-conceito é legítimo ou não, devemos confrontá-lo com o texto – aplicando-o às partes e ao todo. É nesse movimento de pô-lo à prova que vamos validando ou não nossos pré-conceitos.

Podemos pensar em quando estamos aprendendo uma outra língua. Nosso primeiro movimento é o de estabelecer algumas relações para tentar uma possível tradução. Essas relações podem ser constituídas por comparações com nossa língua (a tradição na qual nos inserimos) com o apoio de outros elementos do texto (imagens, símbolos) e com o que previamente temos de conhecimento (de fato ou aproximado) – os nossos pré-conceitos. Na medida em que vamos estudando o texto, com apoio de dicionários, de materiais que considerem a outra língua (tradição), vamos abandonando, transformando, aperfeiçoando, confirmando nossas primeiras relações estabelecidas.

Isso traz algumas implicações:

[...] Não é possível simplesmente progredir no conhecimento, sem abrir mão de certas verdades. Não se trata de uma relação quantitativa, de tal modo que se pudesse afirmar sempre apenas um âmbito finito de nosso saber. Quando perguntamos pela verdade não está em questão apenas o fato de que, ao mesmo tempo em que reconhecemos uma verdade, a encobrimos e esquecemos, mas de que estamos sempre presos nos limites de nossa situação hermenêutica. Isso, porém significa que não conseguimos conhecer muita coisa do que é verdadeiro, uma vez que, sem o saber, estamos sempre limitados por preconceitos. (GADAMER, VMII, p. 65)

São nossos pré-conceitos que configuram nossa situação hermenêutica. Assim, nossa compreensão atua a partir deles. São eles que nos dão as possibilidades de compreender a coisa em si, ao mesmo tempo que limitam as possibilidades de compreensão por encerrarem em si alguns horizontes. É por isso que a leitura de um leitor inicial é diversa da de um leitor mais experiente. Os pré-conceitos colocados em ação na compreensão são diferentes. Os leitores experientes têm mais horizontes a serem colocados no círculo hermenêutico. Mas ambos encontram a verdade, ou certos aspectos dela.

Na pesquisa com base hermenêutica,

[...] uma compreensão guiada por uma consciência metodológica procurará não simplesmente realizar suas antecipações, mas antes, torná-las conscientes para poder controlá-las e ganhar assim uma compreensão correta a partir das próprias coisas. (GADAMER, VMI, p. 359)

Tornar os pré-conceitos conscientes ao iniciar uma pesquisa é reconhecer que eles atuam sobre nosso processo de compreensão e faz com que tenhamos uma orientação prévia de nossa experiência. Hermann (2002, p. 45) nos diz que Gadamer “recupera os preconceitos constitutivos da realidade histórica do ser, revelando seu caráter produtivo. Não se trata de aceitá-los ou refutá-los, mas de reconhecer que eles são a base de nossa capacidade de compreender a historicidade.”

Trabalhar com nossos preconceitos a respeito de uma questão a ser estudada é um ponto de destaque e oposição ao método científico, que se propõe a isolar o sujeito do objeto estudado. Gadamer, ao apontar que a compreensão de qualquer coisa passa por nós, nossos saberes e não saberes, ajuda-nos a avançarmos em nossos conhecimentos, pois, como diz, toda compreensão é um compreender-se.

Outro conceito importante aqui é o de **horizonte**.

Para Gadamer (VMI, p. 399):

[...] horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza de horizonte, da possibilidade de ampliar horizonte, da abertura de novos horizontes etc.

Com a ideia de horizonte Gadamer se refere a nossa capacidade de compreensão. De acordo com o ponto que colocamos em destaque, o horizonte é configurado por tudo que se torna visível a partir dele. Desse modo, “o horizonte simboliza o pensamento humano determinado pela sua finitude. Dependendo do horizonte, podemos ter uma visão mais estreita, mais ampliada ou mais aberta” (HERMANN, 2002, p. 49).

O termo **horizonte** sugere uma visão panorâmica a partir de determinada perspectiva. “Ter um horizonte é ter uma perspectiva sobre o mundo” (LAWN, 2011, p. 92), é “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível, a partir de um determinado ponto” (GADAMER, VMI, p. 399). Além disso, o horizonte não é algo fixo e imutável, pelo contrário:

Um horizonte não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca com a pessoa e que convida a que se continue a caminhar. Desse modo, à intencionalidade-horizonte que constitui a unidade do nexos vivencial corresponde uma intencionalidade igualmente abrangente por parte dos objetos. Pois tudo o que está dado como ente está dado como mundo e leva consigo o horizonte do mundo. (GADAMER, VMI, p. 330)

Mais adiante, prossegue dizendo:

O conceito de horizonte torna-se interessante aqui porque expressa essa visão superior e mais ampla que deve ter aquele que compreende. Ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver para além do que está próximo e muito próximo, não para abstrair dele, mas precisamente para vê-lo melhor, em um todo mais amplo e com critérios mais justos. (GADAMER, VMI, p. 403)

É a mobilidade histórica do ser humano que impede a existência de horizontes totalmente fechados. “Nosso horizonte está sempre em formação, na medida em que é necessário submeter à prova nossos preconceitos.” (HERMANN, 2002, p. 49) Conforme vamos confrontando o passado, a tradição a que pertencemos com o que é dado hoje e projetamos o futuro, vamos movendo nosso horizonte. Esse deslocamento faz com que se ganhe um novo horizonte, nos permitindo ver mais além. Dessa forma, nos diz Lawn (2011, p. 92): “[...] o horizonte da interpretação muda constantemente, como nosso horizonte visual varia de acordo com cada passo que damos”.

Para Gadamer, a compreensão se dá na **fusão dos horizontes** que tomamos para análise. “O pensamento aqui é de que um horizonte pode ser colocado em contato com outro horizonte. Ao invés, de um obliterar outro, acontece um processo de fusão.” (LAWN, 2011, p. 92) Além disso, a fusão nunca se dá por completa, e não há uma fácil acomodação dos horizontes feita em harmonia e de completo acordo. Há sempre outras possibilidades que podem ser postas em jogo. Nossa própria historicidade no mundo proporciona isso. Assim, a verdade pode ser sempre posta à prova.

Podemos pensar em diferentes horizontes: o passado e o presente; o do leitor e o do texto; o de duas pessoas; etc.

a) Histórico: passado x presente

Se o passado for considerado como dono de seu próprio horizonte, a tarefa de compreensão para interpretar no presente um fato/objeto/fala deve passar por incorporar o horizonte perdido do passado. Nessa incorporação, uma outra possibilidade de compreensão surge.

A compreensão então não está mais no horizonte do passado ou do presente. O exercício de fusão desses dois horizontes nos leva a um novo horizonte.

Podemos pensar na literatura, por exemplo:

A ideia da fusão dos horizontes, de alguma forma, explica a natureza e justifica a existência do cânon filosófico e literário. Por que inúmeras gerações continuam fazendo referências a Platão e Aristóteles, a Ésquilo e Shakespeare? É que estes textos ainda têm algo para dizer àqueles que estão no presente. Eles procuram colocar o presente em seus respectivos horizontes; eles procuram nos levar ao diálogo e procuram nos comunicar suas verdades. (LAWN, 2011, p. 93-4)

Outra questão a ser considerada é a de que, se há fusão com o horizonte do presente, é porque a compreensão sempre encerra uma parte de aplicação.

No momento em que se entende, o intérprete insere algo de seu, mas esse seu é também o de sua época, de sua linguagem e dos seus questionamentos. Sempre interpretamos uma obra a partir de questionamentos, frequentemente imperceptíveis, de nosso tempo. Entender é, pois, aplicar um sentido ao presente. Gadamer se vincula aqui à antiga *subtilitas applicandi*, o que ainda fazia parte, no pietismo do século XVIII, da tarefa essencial de hermenêutica. Para um pastor, essa aplicação se operava na homilia que buscava aplicar o

entendimento do texto sagrado a situação real dos fiéis. Gadamer lhe confere uma amplitude sem precedentes, afirmando que o entendimento nada mais é que a aplicação de um sentido ao presente. (GRONDIN, 2012, p.74)

Com a ideia de fusão de horizontes Gadamer deixa claro que não há uma volta para o horizonte do passado. Ele nunca é acessado de forma limpa, como de fato o foi. O que acontece na realidade é um:

[...] traduzir o passado na linguagem do presente, onde se fundem os horizontes do passado e do presente. Desse modo, a fusão é tão bem-sucedida que não se consegue mais distinguir o que provém do passado nem o que resulta do presente, de onde a ideia de fusão. Mas essa fusão do presente e do passado também é, mais fundamentalmente, a do intérprete com aquilo que ele entende. (GRONDIN, 2012, p. 73)

A fusão desses dois horizontes está diretamente vinculada ao que o leitor/intérprete consegue compreender – aos seus outros horizontes de compreensão (pré-conceitos, conceitos, *etc.*).

Hermann (2002) destaca que, ao contrário do método histórico, em que se pensa a compreensão dos acontecimentos do passado a partir da reconstituição do evento histórico em questão, Gadamer afirma que não é possível reconstituir de maneira autossuficiente o que aqueles homens tinham em mente e fizeram em determinado período histórico. Qualquer horizonte dentro do qual um texto ou fato histórico está situado é sempre questionado a partir do nosso próprio horizonte (presente). Qualquer compreensão deve considerar a impossibilidade de concluir o horizonte de sentido. A fusão de horizontes não encontra a intenção originária do autor do texto ou ato histórico, mas a compreensão possível, mediada pelo presente. Os olhos que veem o passado estão enraizados no presente.

b) Bibliográfico: leitor x texto

[...] Creio que se dá uma relação muito parecida entre o texto e o leitor. Após superar o elemento estranho de um texto, ajudando assim o leitor a compreendê-lo, a retirada do intérprete não significa desaparecimento em sentido negativo. Significa antes sua entrada na comunicação, resolvendo assim a tensão entre o horizonte do texto e o horizonte do leitor. É o que eu chamo de fusão de horizontes. Os horizontes separados como pontos de vista diferentes fundem-se num. Por isso a compreensão de um texto tende a integrar o leitor no que diz o texto. É justamente aí que o texto diz aparece. (GADAMER, VMII, p. 405)

Lawn exemplifica:

Quando alguém lê um texto, fica subentendido, não simplesmente fazendo sentido das palavras na página, mas permitindo que o horizonte do texto se misture com o horizonte do leitor de tal forma que o leitor seja afetado pelo encontro com o texto. É uma experiência muito comum ser interrompido pelo efeito que o texto pode ter no leitor; muitas vezes aquilo que consideramos como absolutamente certo pode ser redefinido, mudado e reorganizado pelo ato da leitura. Gadamer fala aqui da consciência. A consciência no ato da leitura nunca está totalmente presente em si, mas pode ficar ciente das mudanças acontecendo (naquela consciência), à medida que o texto tem um efeito. (...)

A ideia de efeito é importante de uma outra maneira também. Não somente é o leitor um efeito do texto, à medida que os horizontes do leitor e do texto se fundem, mas o leitor é também revelado como parte de um efeito histórico. Todos os encontros com a tradição, que acontecem dentro de uma consciência tradicional, envolvem a experiência de uma tensão entre o texto e o presente. (LAWN, 2011, p. 95-6)

Gusmão, Palmeira e Leite (2018), no artigo intitulado *A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional*, escrevem:

As “pré-compreensões”, “pré-juízos”, “pressuposições” e “preconceitos” do intérprete não devem estabelecer coerção na análise do texto, não devem “calar” o texto. O intérprete precisa ser compassivo à “alteridade do texto” e que o texto jamais seja pretexto para que só o intérprete discorra sobre ele. O intérprete deve expressar o texto para escutá-lo, para lhe dar sentido a cada análise e, por conseguinte, estabelecer uma aproximação o mais adequada o possível da “alteridade do texto”. Trata-se de apresentar o que o texto realmente é. Com as múltiplas interpretações de textos que perpassaram séculos somos impulsionados a pensar que o autor do texto jamais tivesse em sua mente a condição de ver tais interpretações. As

interpretações vão além do que o autor aprecia, deste modo, eram ausentes de validade. Para Gadamer o autor de um texto é um “elemento ocasional”, ou seja, o autor não é o produto do texto e como aquele origina o texto e é totalmente livre. O autor tem efeitos sobre o que vem depois dele na história, mas que são efeitos que o próprio autor não poderia presumir e nem conceber; com isso, tais causalidades do texto entram em ligação com outros alvitre da cultura. Os efeitos contidos na história de um texto ininterruptamente definem mais inteiramente a sua acepção e sentido. O intérprete também acompanha a leitura na elucidação da história dos efeitos. Um cientista não assimila todas as decorrências da teoria que ele mesmo desenvolveu e criou; não as traz à luz porque não pode enxergá-las. Falta-lhe o saber necessário para elucidá-las. Sendo assim, o cientista não vê, na realidade, o alargamento histórico que sua teoria estabelece. Como hermenêuta, o historiador da ciência enxerga as teorias que o cientista desenvolveu com clareza e evidência que nem o próprio criador da teoria pode apreender. Vale ressaltar que o que foi dito sobre a teoria científica vale para qualquer forma de conhecimento humano expresso nas multiplicidades de textos. (GUSMÃO; PALMEIRA; LEITE, 2018, p. 387)

c) Diálogo: pessoa a x pessoa b

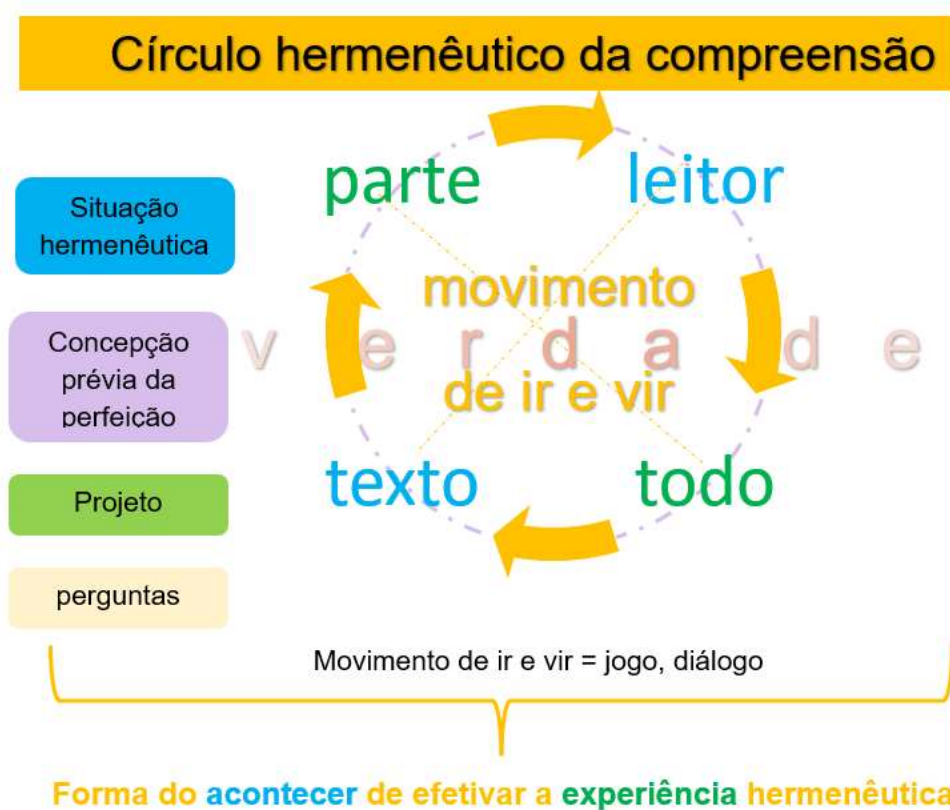
Cada pessoa ocupa um horizonte diverso. Assim, na tentativa de tentar entender alguém (e isso vale para qualquer outra coisa), precisamos estender nossos horizontes para incluir o horizonte do outro e para nos fundirmos a ele. Não é preciso aceitar o que o outro diz, mas compreender o seu horizonte, a natureza de seus argumentos. Isso se dá através do diálogo, com uma escuta atenta e respeitosa em que vamos fazendo perguntas sempre que nossas antecipações de entendimento falham e em que vamos apresentando também nossa compreensão sobre o que é dito.

A imagem da fusão sugere que os horizontes vêm juntos, e que o entendimento é visto mais como uma questão de acordo (negociado) do que um simples relacionamento entre duas pessoas sobre um determinado assunto com um objetivo específico. (LAWN, 2011, p.190)

Assim, para iniciar nosso caminho metodológico precisamos:

1. Ter uma boa pergunta	Uma boa pergunta dá sentido e direção às respostas, configura a situação hermenêutica e coloca em jogo diferentes horizontes. Uma boa pergunta não é retórica e surge de um estranhamento, de algo que queiramos compreender.
2. Armar a situação hermenêutica	a) Tornar consciente nossos pré-conceitos sobre o que queremos compreender. b) Dispor nossos horizontes (passado x presente; livro x leitor; pessoas...).
3. Ter as seguintes atitudes:	a) Tornar estranho o familiar. b) Tomar distanciamento. c) Considerar a tradição e nossa inserção nela (pertença). d) Tomar consciência da história efetual.

Depois de termos dados os primeiros passos dentro do universo hermenêutico, vamos agora explorar o **círculo hermenêutico da compreensão** e suas implicações.



Como surge o conceito de círculo hermenêutico:

Segundo Jean Grondin (2012), historicamente, a hermenêutica apresenta as seguintes conceitualizações:

a) Até Friedrich Schleiermacher (1768–1834), a hermenêutica designava a arte de interpretar textos, sendo desenvolvida nas disciplinas de Teologia (na interpretação de textos sagrados) e Filologia (na interpretação de textos canônicos). Nesse momento, ela tinha objetivo essencialmente normativo, propondo regras, a maioria vindas da retórica (arte de falar bem).

b) Com Schleiermacher, inicia-se o movimento de pensar uma hermenêutica universal. A hermenêutica torna-se condição necessária para todo o entendimento. Para Schleiermacher a tarefa hermenêutica consiste em entender o discurso tão bem e melhor que seu próprio autor. Além disso, ele atribui um aspecto psicológico à hermenêutica (que depois será revisto).

c) Com Wilhelm Dilthey (1833-1911) a hermenêutica ganha um caráter metodológico para todas as ciências humanas, em oposição ao método científico.

d) Finalmente, a hermenêutica assume a forma de uma filosofia universal da interpretação. A interpretação não consiste apenas em um método a ser usado nas ciências, mas é um processo fundamental da própria vida (autores como Heidegger (1889-1976) e Gadamer).

Schleiermacher é quem introduz o conceito de “círculo hermenêutico” em contraste com o ideal de raciocínio lógico. Nessa concepção inicial, na qual o chama de “círculo do todo e das partes”, ele se propunha a pensar até onde poderia ir a primeira condição hermenêutica (proposta por Ast), que diz que é preciso haver algo de estranho a ser entendido:

[...] isso porque ela pode ser ampliada a horizontes de sentido sempre mais englobantes: uma frase deve ser entendida a partir de seu contexto, o contexto deve ser entendido a partir do todo de um livro, todo que deve ser entendido a partir da obra e da biografia de um autor que, por sua vez, deve ser entendido a partir de sua época histórica, época que só pode ser entendida a partir da história em conjunto. (GRONDIN, 2012, p. 31)

Ele então estabelecerá uma delimitação a esse círculo de infinitas possibilidades, propondo uma abordagem objetiva e outra subjetiva. Na objetiva, a obra deveria ser entendida a partir de seu gênero literário. Na subjetiva, a obra é feita por um autor, o qual, portanto, deveria ser estudado, de forma a se compreender as intenções desse autor e a se saber mais da obra do que o próprio autor.

Schleiermacher distingue esse círculo hermenêutico do todo e da parte segundo um aspecto objetivo e um aspecto subjetivo. Tal como cada palavra forma parte do nexos da frase, cada texto forma parte do nexos da obra de um autor, e esta por sua vez, forma parte do conjunto do correspondente gênero literário e mesmo de toda literatura ponto mas, por outro lado, como manifestação de um momento criador, o mesmo texto pertence ao todo da vida da alma de seu autor. Repete em cada caso a compreensão só pode acontecer a partir desse todo, de natureza tanto objetiva como subjetiva. (GADAMER, VMI, p. 386)

Entretanto, é com Heidegger que o círculo hermenêutico ganha uma outra dimensão. Ao invés de serem descartados os preconceitos de quem interpreta, como assim o determina o método científico, e de se acreditar em uma “tábula rasa” de entendimento, Heidegger diz que o importante é a maneira com que se entra no círculo (consciente de seus preconceitos, com uma estrutura de antecipação de sentidos a partir das próprias coisas), sendo tal entrada constituída por um exercício de rigor.

Sair desse círculo, segundo Heidegger, é uma ilusão, já que somos seres finitos em um decorrer do mundo.

Além disso, com Heidegger elimina-se o aspecto psicológico da compreensão no círculo hermenêutico, pois:

Quando pretendemos compreender um texto, não nos transportamos à esfera psíquica do autor; se se quer falar de 'translado', trasladamo-nos na realidade a seu pensamento. Mas isso significa que pretendemos fazer valer a objetividade daquilo que diz o outro. Se o quisermos compreender, teremos, até mesmo, de reforçar seus argumentos. Ocorre já no diálogo, e tanto mais na compreensão do escrito, que nos movemos em uma dimensão de sentido que é compreensível em si e não motiva, como tal, um regresso à subjetividade do outro. É tarefa da hermenêutica elucidar o milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa de almas, mas, sim, uma participação no significado comum. Tampouco o lado objetivo desse círculo, descrito por Schleiermacher, capta o núcleo da coisa. O objetivo de todo entendimento e de toda compreensão é o acordo na coisa. Assim, a hermenêutica tem sempre a missão de criar um acordo que não existia, ou era incorreto. (Palmer, 1969, p.142)

Para Gadamer, o círculo hermenêutico é constituído pelo movimento de ir e vir – entre o todo e a parte, entre o leitor e o texto, entre diferentes horizontes *etc.* Esse círculo não é estático. O movimento de compreensão – dado por esse jogo de ir e vir, pelo diálogo estabelecido nesse movimento – vai configurando círculos concêntricos, nos quais a centralidade é a coisa em si mesma (o que se quer compreender), e vai sendo ampliado e refinado na medida em que vai pondo à prova seu projeto de compreensão.

A regra hermenêutica que se impõe ao círculo de compreensão é a de que “tudo deve ser entendido a partir do individual, e o individual desde o todo, procede da retórica antiga e passou, através da hermenêutica moderna, da arte de falar à arte de compreender. Em ambos os casos nos encontramos com uma relação circular” (GADAMER, 2000e, p.141). Gadamer segue dizendo:

[...] O movimento da compreensão discorre, assim, do todo para a parte e novamente para o todo. A tarefa é ampliar os círculos concêntricos, a unidade do sentido compreendido. A confluência de todos os detalhes no todo é o critério para a correta compreensão. A falta de confluência significa o fracasso da compreensão. (GADAMER, 2000e, p.141)

Alterar a leitura do todo para as partes, da estrutura para o significado, do horizonte do leitor para o do texto e seus contextos faz parte do movimento do círculo hermenêutico a que se propõe a hermenêutica.

Essa alternância pressupõe um conhecimento *a priori* do texto – os pré-juízos/pré-conceitos que são revisados continuamente e modificados à medida que as leituras e interpretações são feitas, dando camadas de significado e compreensão ao pesquisado.

O movimento de leitura das partes e do todo vem da retórica (arte de falar bem) que foi aplicada à hermenêutica (compreensão da escrita):

A regra hermenêutica, segundo a qual devemos compreender o todo a partir do singular e o singular a partir do todo, provém da retórica antiga e foi transferido, pela hermenêutica moderna, da arte de falar para a arte de compreender. Em ambos os casos, estamos às voltas com uma relação circular prévia. A antecipação de sentido, que comporta o todo, ganha uma compreensão explícita através do fato de as partes, determinadas pelo todo, determinarem por seu lado esse mesmo todo. (GADAMER, VMII, p. 72)

Nesse movimento de ir e vir – do todo para a parte e da parte para o todo – vamos ampliando nossa compreensão, ganhando horizontes e segurança em nossa tarefa.

[...] o movimento de compreensão transcorre sempre do todo para a parte e, desta, de volta para o todo. A tarefa é ampliar, em círculos concêntricos a unidade do sentido compreendido. O critério que cada vez se há de empregar para constatar a justeza da compreensão é a concordância de todas as partes singulares com o todo. A falta dessa concordância significa o fracasso de compreensão. (GADAMER, VMII, p. 71)

Sobre o círculo hermenêutico, segue a seguir o que seus leitores experientes dizem.

Hans-Georg Flickinger:

O verdadeiro diálogo tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro – e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então, no horizonte de sua própria compreensão. Com Sócrates o aprender é um permitir vir à luz – um parir – de verdade, que só nasce no duplo movimento de um dirigir-se a, solicitando, e um receber de, que corresponde àquela solicitação. Pois bem, seria justamente esse movimento circular do diálogo que Gadamer viria a designar de ‘círculo hermenêutico’. É nele, e a partir dele, que se estabelece a compreensão, isto é, o

movimento elucidativo de parte a parte. (FLINKINGER, 2000, *apud* HERMANN, 2002, p. 60)

Chris Lawn:

[...] a ideia do círculo se refere ao constante movimento de rotação entre uma parte de um texto e seus significado total. Quando fazemos sentido de um fragmento do texto estamos, simultaneamente, interpretando todo. Gadamer justifica a extensão do papel da hermenêutica, tornando-a uma característica necessária para qualquer tentativa de entendimento do mundo. (LAWN, 2011, p. 12)

Richard Palmer:

Compreender é uma operação essencialmente referencial; compreendemos algo quando o comparamos com algo que já conhecemos. Aquilo que compreendemos agrupa-se em unidades sistemáticas, ou círculos compostos de partes. O círculo como um todo define a parte individual, e as partes em conjunto formam o círculo. Por exemplo, uma frase como um todo é uma unidade. Compreendemos o sentido de uma palavra individual quando a consideramos na sua referência à totalidade da frase; e reciprocamente, o sentido da frase como um todo está dependente do sentido das palavras individuais. Consequentemente um conceito individual tira o seu significado de um contexto ou horizonte no qual se situa; contudo o horizonte constrói-se com os próprios elementos aos quais dá sentido. Por uma interacção dialéctica entre o todo e a parte, cada um dá sentido ao outro; a compreensão é portanto circular. E porque o sentido aparece dentro deste «círculo», chamamos-lhe o «círculo hermenêutico».

É claro que o conceito de círculo hermenêutico envolve uma contradição lógica; pois se temos que captar o todo antes de poder conhecer as partes, então nunca compreenderemos nada. E no entanto afirmámos que as partes tiram o seu sentido do todo. Por outro lado, não podemos certamente começar com um todo, não diferenciado em partes. Será que o conceito de círculo hermenêutico não tem validade? Não; apenas temos que dizer que a lógica não valida totalmente as tarefas da compreensão. Há como que uma espécie de «salto» no círculo hermenêutico e compreendemos simultaneamente o todo e as partes. Schleiermacher deixou lugar para um factor deste tipo quando considerou a compreensão em parte como uma questão comparativa, em parte como uma questão intuitiva e divinatória. Para actuar eficazmente o círculo hermenêutico implica um elemento de intuição. (PALMER, 1969, 93-4)

O significado do todo é um «sentido» que deriva do significado das partes individuais. Um evento ou uma experiência podem alterar de tal modo as nossas vidas que aquilo que anteriormente tinha significado pode deixar de o ter e que uma experiência passada aparentemente sem sentido pode tornar-se retrospectivamente significativa. O sentido do todo determina a

função e o sentido das partes. E o sentido é algo histórico; é uma relação do todo e das partes encarada por nós de determinado ponto de vista, num determinado tempo, para uma dada combinação de partes. Não é algo acima ou fora da história, mas a parte de um círculo hermenêutico, sempre historicamente definido. (PALMER, 1969, p. 124)

Conceitos envolvidos no círculo hermenêutico de compreensão

1. Tarefa hermenêutica

Quem se propõe a constituir um percurso hermenêutico deve considerar que “é tarefa da hermenêutica explicar esse milagre da compreensão, que não é uma comunhão misteriosa das almas mas uma participação num sentido comum” (GADAMER, VMI, p. 387). Não é uma questão de um desvelamento subjetivo e psicológico, mas de um trabalho que visa a fusão de horizontes, da tradição com o presente, de ir constituindo camadas de sentido, integrando as diversas possibilidades, com a consciência da história efetual, pois “a verdadeira tarefa da hermenêutica é a integração e não a reconstituição” (PALMER, 1969, p. 190). Não há como olhar o passado – propondo uma reconstituição do ato no seu instante de ocorrência – sem o ver impregnado com os olhos do presente. O que fazemos sempre é uma integração, uma fusão de perspectivas.

A tarefa da hermenêutica “não é desenvolver um procedimento compreensivo, mas esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão” (GADAMER, VMI, p. 391).

Tarefas e condições hermenêuticas

- a)** Explicar o ‘milagre da **compreensão**’, como opera a compreensão.
- b)** Armar a situação hermenêutica.
- c)** Executar os movimentos entre **a parte e o todo** a ser compreendido.
- d)** Longe da norma de que, para ouvir alguém ou fazer uma leitura, não se pode concordar com preconceitos sobre o conteúdo e é preciso esquecer todas as opiniões próprias, **a abertura à opinião** do outro ou do texto

implicará sempre **colocá-la em relação** com o conjunto das próprias opiniões, ou relacionar-se com ela.

- e) Não permitir que a posição prévia, a visão prévia e a concepção prévia (Vorhabe, Vorsicht, Vorbegriff) sejam impostas por intuições, noções populares ou preconceitos arbitrários.
- f) Deixar-se determinar pela **própria coisa**. Quem pretende compreender um texto está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto.
- g) Elaborar **projetos** corretos e adequados às coisas, que como projetos são antecipações que só podem ser confirmadas nas coisas, tal é a tarefa constante da compreensão.
- h) Manter a tensão entre **familiaridade e estranheza**.
- i) **Formular questionamentos** pautados na coisa em questão, já se encontrando sempre codeterminada por ela.
- j) Ir ampliando a unidade de sentido compreendido **em círculos concêntricos**, pois “a tarefa é ir ampliando a unidade de sentido compreendido em círculos concêntricos. O critério correspondente para a justeza da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo” (GADAMER, VMI, p. 386).
- k) “O objetivo de todo entendimento e compreensão é o **acordo quanto à coisa**. Dessa forma, a hermenêutica teve, desde sempre, a tarefa de suprir a falta de acordo ou de restabelecer o acordo, quando perturbado.” (GADAMER, VMII, p. 73) Podemos discordar da opinião, mas não é isso que está em questão.
- l) Estar consciente da provisoriedade de sua determinação no curso da pesquisa tanto pelo movimento que acontece ao longo dela (ao pôr à prova seus preconceitos, dialogar com a tradição, colocar novos horizontes em jogo) quanto por sermos um ser finito num mundo que continua. Renúncia da ideia de uma verdade última e incondicional.

2. A coisa em si mesma

(...) é preciso compreender um texto a partir de si próprio.
(GADAMER, VMII, p. 73)

No movimento de compreensão do que é dito/lido, importa a *coisa em si*. Se o autor pensou outra coisa ou foi compreendido de outra forma no passado, o que está em questão é o que de fato ficou no texto/no discurso e provocou efeitos de sentido os quais também podem ser alterados na medida em que ganhamos em horizontes (consciência histórica efetual). Também não são as nossas ideias e os nossos preconceitos que estão em questão, pois:

Quem quiser compreender um texto está, ao contrário, disposto a deixar que ele diga alguma coisa. Por isso uma consciência formada hermeneuticamente deve ser de antemão receptiva à alteridade do texto. Essa receptividade não pressupõe, no entanto, uma 'neutralidade' quanto à coisa, nem um anulamento de si mesmo, incluindo a apropriação seletiva das próprias opiniões e preconceitos. Há que se ter consciência dos próprios pressupostos a fim de que o texto se apresente a si mesmo em sua alteridade, de modo a possibilitar o exercício de sua verdade objetiva contra a opinião própria. (GADAMER, VMII, p. 75-6)

(...) Uma compreensão efetuada com consciência metodológica não buscará simplesmente confirmar suas antecipações, mas tomar consciência delas, a fim de controlá-las e com isso alcançar a compreensão correta a partir das coisas elas mesmas. (GADAMER, VMII, p. 77)

A tarefa hermenêutica de compreensão é constituída por um questionamento, que é pautado na coisa em questão e sempre já se encontra codeterminado por ela. Heidegger dizia que devemos fazer a "leitura daquilo que está ali" (GADAMER, VMII, p. 76). É assim que se ganha terreno firme sob nossos pés.

O que buscamos na compreensão é a *coisa em si mesma*. Esse deve ser sempre nosso balizador. "Toda interpretação correta deve resguardar-se da arbitrariedade das ocorrências e da limitação dos hábitos mentais inadvertidos, e se fixará 'nas coisas mesmas'." (GADAMER, 2000e, p. 144)

Gadamer continua:

Para o intérprete, o deixar guiar-se pela coisa mesma não é uma decisão 'valente' tomada de uma vez para sempre, mas é 'a tarefa primeira, permanente e última'. Porque é preciso fixar o olhar na coisa em qualquer

desvio que o intérprete sofra a partir de sua posição. Quem pretende compreender um texto faz sempre um projeto. Antecipa um sentido do conjunto, uma vez que aparece um primeiro sentido no texto. Esse primeiro sentido se manifesta por sua vez, porque já lemos o texto com certas expectativas guiadas por um determinado sentido. A compreensão do texto consiste na elaboração de tal projeto, sempre sujeito à revisão que resulte um aprofundamento do sentido. (GADAMER, 2000e, p. 144)

Mais adiante, diz:

[...] Assim como o destinatário de uma carta compreende as notícias que esta contém e vê as coisas com os olhos do remetente, quer dizer, considera verdadeiro o que este escreve – e não tenta compreender a opinião do remetente como tal – assim também compreendemos os textos transmitidos, partindo de expectativas de sentido que nascem de nosso próprio contexto. E assim como acreditamos nas notícias de um correspondente porque ele esteve ali ou está melhor informado, também diante de um texto transmitido estamos fundamentalmente abertos à possibilidade de que ele possua melhor informação do que possa pretender nossa própria opinião. Somente o fracasso da pretensão de ter por verdadeiro o dito leva à pretensão de ‘compreender’ o texto psicológica ou historicamente como opinião de outro. O juízo prévio sobre a completude não implica, pois, unicamente que um texto deva expressar sua opinião plenamente, mas também que, o que diz, é a verdade completa. Compreender significa, primariamente, saber a que se ater sobre ‘a coisa’, e só secundariamente isolar e compreender a opinião do outro como tal. A primeira de todas as condições hermenêuticas é, pois a compreensão da coisa, o ser envolvido na coisa mesma. Daí, determina-se o que é viável com sentido unitário e, com isso, a aplicação da antecipação a completude. Assim, cumpre-se o sentido do pertencimento, isto é, o momento da tradição no comportamento histórico-hermenêutico, em virtude da comum unidade de alguns preconceitos fundamentais e subjacentes. (GADAMER, 2000e, p. 147-8)

3. Projeto prévio de sentido

Pois bem, já vimos que, ao tentar compreender algo, temos que armar uma situação hermenêutica e deixar que a obra/a coisa em si mesma possa falar por meio da tradição, no movimento de ir e vir no círculo hermenêutico. Para isso é muito importante termos um projeto.

Toda compreensão pressupõe uma pré-compreensão, que é feita por meio de uma projeção que antecipa o sentido.

[...] Assim, compreender um texto ou uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos até

que opiniões equivocadas sejam superadas. Portanto, nunca temos uma compreensão desde já fechada. Há uma necessidade de se abrir à opinião do outro (expor-se), entregar-se ao texto, essa receptividade é incompatível com uma autoanulação do intérprete; ao contrário, uma consciência hermenêutica pressupõe a incorporação das opiniões prévias e preconceitos, por meio dos quais se modula a historicidade. (HERMANN, 2002, p. 44-5)

No processo do círculo hermenêutico de compreensão, é preciso ir sempre revisando o projeto feito, colocando-o à prova. E:

[...] cada revisão do projeto pode abarcar um novo projeto de sentido; que os projetos em disputa podem contribuir conjuntamente para uma reelaboração, até fixar com mais clareza a unidade do sentido; que a interpretação começa com preconceitos que devem ser substituídos por conceitos mais adequados: todo este constante redesenho que constitui o movimento da compreensão e da interpretação é o processo que Heidegger descreve. Quem pretende compreender está exposto a confundir-se pelas opiniões prévias que não estão adequadas às coisas mesmas. Por isso é dever permanente da compreensão elaborar os esboços corretos e adequados, ou seja, aventar hipóteses que terão que contrastar 'com as coisas'. Não há aqui outra 'objetividade' que a da elaboração da opinião prévia para contrastá-la. Tem seu sentido afirmar que o intérprete não aborda o 'texto' a partir de sua inserção no preconceito prévio; e sim, que põe expressamente à prova o preconceito no qual está instalado, isto é, põe à prova sua origem e validade. (GADAMER, 2000e, p.144-5)

4. Constituição prévia da perfeição

Quer dizer que somente é compreensível o que apresenta uma unidade de sentido perfeita. Fazemos tal pressuposição de perfeição quando lemos um texto, e é só quando essa pressuposição se mostra insuficiente, ou seja, quando o texto não é compreensível, que duvidamos da transmissão e procuramos adivinhar como pode ser corrigida.

[...]

A concepção prévia da perfeição que guia toda nossa compreensão demonstra também ela ter em cada caso um conteúdo determinado. Não se pressupõe somente uma unidade imanente de sentido capaz de guiar o leitor, pressupõe-se que a compreensão deste seja guiada constantemente também por expectativas de sentido transcendente, que surgem de sua relação com a verdade do que é visado. (GADAMER, VMI, p. 389)

Mais adiante, Gadamer aponta:

[...] nós compreendemos os textos transmitidos sobre a base de expectativas de sentido que extraímos de nossa própria relação precedente com o assunto. [...] É só o malogro da tentativa de admitir verdadeiro aquilo proposto que foi dito no texto que gera o esforço de 'compreender' o texto como a opinião de outro, psicológica e historicamente. O preconceito da perfeição, além da exigência formal de que um texto deve expressar perfeitamente sua opinião, pressupõe também que aquilo que ele diz seja uma verdade perfeita. (GADAMER, VMI, p. 389-90)

É só quando o que lemos, vemos e vivemos rompe com o sentido esperado que nos colocamos no círculo hermenêutico. É a pergunta pelo sentido, a incompreensão que faz com que nos coloquemos no movimento da compreensão.

No segundo volume de *Verdade e Método*, Gadamer escreve:

O sentido fundamental do círculo entre o todo e a parte, base para toda compreensão, pelo que me parece, precisa ser completado por uma outra determinação, que chamo de concepção prévia da perfeição. Com isso estamos formulando uma pressuposição que guia todo compreender. Significa que só é compreensível aquilo que realmente apresenta uma unidade de sentido completa. Pressupomos essa completude, por exemplo, quando lemos um texto. Somente quando esta pressuposição se mostra inverificável, isto é, quando o texto se torna incompreensível, é que a questionamos e duvidamos, por exemplo, da transmissão e procuramos corrigi-la. Aqui podemos deixar de lado as regras que seguimos na execução dessas reflexões de crítica de texto. Importa neste caso que para o seu emprego a legitimação não pode se desvincular da compreensão do conteúdo do texto.

A concepção prévia da completude, que guia toda nossa compreensão mostra-se ela mesma cada vez determinada por um conteúdo. Não está pressuposta apenas uma unidade de sentido imanente, que direciona o leitor, também o entendimento do leitor está sendo constantemente guiado por expectativas de sentido transcendentais, que brotam da relação com a verdade do que tem em mente. Quem recebe uma carta compreende suas notícias vendo imediatamente as coisas como as viu o remetente, ou seja, considera verdadeiro o que o outro escreveu, sem procurar, por exemplo, compreender a opinião do remetente sobre o assunto. Assim também nós compreendemos os textos transmitidos a partir de expectativas de sentido, extraídas de nossa própria relação para com a coisa. E, assim, como acreditamos nas notícias transmitidas por um repórter, porque ele esteve no local ou porque ele está mais a par do assunto, também frente a um texto que nos é transmitido estamos fundamentalmente abertos à possibilidade de que ele está melhor informado do que a nossa opinião prévia o pretenderia. É só com o fracasso da tentativa de tomar por verdadeiro o que é dito que surge a pretensão de compreender - psicológica ou

historicamente - o texto como a opinião de um outro. O preconceito da completude implica, portanto, não só que um texto deva expressar plenamente sua opinião, como também o que é aquilo que diz é a verdade completa. Compreender significa primeiramente entender se na coisa e, só em segundo lugar, apartar e compreender a opinião do outro como tal. A primeira de todas as condições hermenêuticas permanece sendo, assim, a compreensão da coisa, o ter de haver-se com a mesma coisa. A partir disso, determina-se o que se pode realizar como sentido unitário e com isso o emprego da concepção prévia da completude. Assim completa-se o sentido da pertença, isto é, o momento da tradição no comportamento histórico-hermenêutico pela comunhão de preconceitos fundamentais e sustentadores. (GADAMER, VMII, p. 79)

Também encontramos a concepção prévia da perfeição como ANTECIPAÇÃO DE COMPLETUDE no texto de 1959:

[...] eu estimo que o sentido interno do círculo entre o todo e a parte, que está na base de toda compreensão, deve ser completado com uma determinação ulterior que eu denominaria 'antecipação da completude'. Refiro-me a um pressuposto que orienta toda compreensão. De acordo com este pressuposto, só é compreensível o que realmente constitui uma unidade de sentido acabada. Quando lemos um texto pressupomos a sua completude. Se este pressuposto não for verificável, isto é, se o texto não for compreensível, questionamo-lo e duvidamos, por exemplo, da transmissão e tentamos remediá-la. (GADAMER, 2000e, p.146-7)

5. Antecipação do sentido

Gadamer (VMII, p. 72; 2000e, p. 141) diz que “a antecipação de sentido, que comporta o todo, ganha uma compreensão explícita através do fato de as partes, determinadas pelo todo, determinarem por seu lado esse mesmo todo”.

Na concepção prévia da perfeição, fazemos antecipações de sentido que são constantemente postas à prova no movimento de ir e vir do todo e da parte. Quando vamos assistir a um filme de terror, por exemplo, antecipamos algumas cenas e sentidos, mas essas antecipações vão sendo reconfiguradas na medida em que as partes vão sendo mostradas.

Na hermenêutica filosófica, não há a tentativa de afastar todos os preconceitos do pesquisador nem de apenas procurar confirmá-los, pois “uma compreensão,

guiada por uma intenção metodológica, não buscará confirmar simplesmente suas antecipações, mas sim tentará tomar consciência delas para controlá-las e obter, assim, a reta compreensão a partir das coisas mesmas” (GADAMER, 2000e, p. 146).

Sobre o círculo hermenêutico ser um círculo vicioso, preso a si mesmo,

[...] HEIDEGGER escreve: “Embora possa ser tolerado, o círculo não deve ser degradado a círculo vicioso. Ele esconde uma possibilidade positiva do conhecimento mais originário, que evidentemente, só será compreendida de modo adequando quando ficar claro que a tarefa primordial, constante e definitiva da interpretação continua sendo não permitir que a posição prévia, a visão prévia e a concepção prévia (*Vorhabe*, *Vorsicht*, *Vorbegriff*) lhe sejam impostas por intuições ou noções populares. Sua tarefa é, antes, assegurar o tema científico, elaborando esses conceitos a partir da coisa, ela mesma”.

O que Heidegger diz aqui não é em primeiro lugar uma exigência à prática da compreensão, mas descreve a forma da realização da própria interpretação compreensiva. A reflexão hermenêutica de Heidegger tem o seu ponto alto não no fato de demonstrar que aqui preza um círculo, mas que este círculo tem um sentido ontológico positivo. [...] Toda interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para as coisas elas mesmas [...]. Esse deixar-se determinar assim pela própria coisa, evidentemente, não é para o intérprete uma decisão heroica, tomada de uma vez por todas, mas verdadeiramente a tarefa primeira, constante e última. Pois o que importa é manter a vista atenta à coisa através de todos os desvios a que se vê constantemente submetido o intérprete em virtude das ideias que lhe ocorrem. Quem quiser compreender um texto, realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto, prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido.

Essa descrição é, naturalmente uma abreviação rudimentar. O fato de toda revisão do projeto prévio estar na possibilidade de antecipar um novo projeto de sentido; que projetos rivais possam se colocar lado a lado na elaboração, até que se estabeleça univocamente a unidade do sentido; que a interpretação, comece com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados; justamente todo esse constante reprojetar que perfaz o movimento do sentido do compreender e do interpretar é o processo descrito por Heidegger. Quem busca compreender está exposto a erros de opiniões prévias que não se confirmam nas próprias coisas. Elaborar projetos corretos e adequados às coisas, que como projetos são

antecipações que só podem ser confirmadas nas coisas, tal é a tarefa constante da compreensão. Aqui não existe outra objetividade a não ser a confirmação que uma opinião prévia obtém através de sua elaboração. Pois o que é que caracteriza a arbitrariedade das opiniões prévias inadequadas senão o fato de que no processo de sua execução acabam sendo aniquiladas? A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais inicia não forem arbitrárias. Por isso, faz sentido que o intérprete não se dirija diretamente aos textos a partir da opinião prévia que lhe é própria, mas examine expressamente essas opiniões quanto à sua legitimação, ou seja, quanto à sua origem e validade. (GADAMER, VMI, p. 355-6)

Gadamer prossegue mais adiante:

Também aqui se coloca o problema de **como escapar ao círculo fechado** das próprias opiniões prévias. De modo algum podemos pressupor como dado geral que nos é dito em um texto se encaixe sem quebras nas próprias opiniões expectativas. Ao contrário, o que me é dito por alguém, numa conversa por carta num livro ou de outro modo encontra-se por princípio sob a pressuposição de que o que é exposto é sua opinião e não a minha, da qual eu devo tomar conhecimento sem precisar partilhá-la. Todavia, essa pressuposição não representa uma condição que facilite a compreensão; antes, representa uma nova dificuldade, na medida em que as opiniões prévias que determinam minha compreensão podem continuar completamente despercebidas. Se elas motivam mal-entendidos, como seria possível percebê-las, por exemplo, frente a um texto, onde não há contraobjeções da parte do outro? Como se pode proteger um texto previamente frente a mal-entendidos?

Mas, examinando-o mais de perto, reconhecemos que também as opiniões não podem ser entendidas de maneira arbitrária. Da mesma forma que não é possível manter por muito tempo uma compreensão incorreta de um hábito de linguagem, sem que se destrua o sentido do todo, tampouco se pode manter, às cegas, as próprias opiniões prévias sobre as coisas, quando se busca compreender a opinião de um outro. Quando se ouve alguém ou quando se compreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura para a opinião do outro ou para a opinião do texto. Mas essa abertura implica sempre colocar a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas. [...] aqui existe um critério. A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa em questão, e já se encontra sempre determinado por esta. Assim, o empreendimento hermenêutico ganha um solo firme sob seus pés. (GADAMER, VMI, p. 357-8)

Outra questão a destacar é a de que, como a compreensão se dá em um círculo, não há um ponto inicial:

A circularidade da compreensão tem outra consequência de grande importância para a hermenêutica: não há realmente um verdadeiro ponto de partida para a compreensão, pois toda a parte pressupõe as outras partes. Isto significa que não há compreensão “sem pressupostos”. Todo o acto de compreensão se dá num determinado contexto ou horizonte; mesmo nas ciências, apenas explicamos “em termos de” um contexto referencial. A compreensão nos estudos humanísticos toma a “experiência vivida” como o seu contexto. E compreensão que não tenha relação com a experiência vivida não é adequada aos estudos humanísticos (Geisteswissenschaften). Uma abordagem interpretativa que ignore a historicidade da experiência vivida e aplique categorias intemporais a objectos históricos, só ironicamente pode pretender chamar-se “objectiva” pois desde o início que deturpou o fenómeno.

Visto que compreendemos sempre a partir do nosso próprio horizonte, fazendo este parte do círculo hermenêutico, nada pode ser compreendido de um modo não posicional. Compreendemos por uma constante referência à nossa experiência. A tarefa metodológica do intérprete não é portanto a de mergulhar totalmente no seu objecto (o que de qualquer modo seria impossível) mas sim a de encontrar modos de uma interacção viável entre o nosso horizonte e o horizonte do texto. Como demonstraremos, Gadamer dá um relevo considerável a esta questão: como é que, dentro do nosso horizonte, poderemos conseguir uma abertura ao texto que não imponha previamente sobre ele as nossas próprias categorias. (PALMER, 1969, p. 26)

Quanto a usar o círculo hermenêutico apenas como um método a ser empregado nas ciências humanas, Gadamer nos diz que o círculo não é um procedimento metodológico a ser empregado, mas o próprio acontecer da compreensão:

O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é objetivo nem subjetivo, descreve, porém a compreensão como o jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão do texto, não é um ato de subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Mas, em nossa relação com a tradição essa comunhão é concebida como um processo em contínua formação. Não é uma pressuposição sob a qual sempre já nos encontramos, mas nós mesmos vamos instaurando-a na medida em que compreendemos, na medida em que participamos do acontecer da tradição e continuamos determinando-o a partir de nós próprios. O círculo da compreensão não é, portanto, de modo

algum, um círculo 'metodológico'; ele descreve antes um momento estrutural ontológico da compreensão. (GADAMER, VMI, p. 388-9)

Palmer (1969) nos lembra que embora o sentido

[...] seja constantemente uma questão de relação e de contexto, isto não significa que ele “paire no ar”, como uma construção artística flutuante. Não é algo que se feche em si mesmo e que se coloque contra nós, como um objecto; é aquele algo não objectivo que nós objectificamos parcialmente ao tornarmos explícito um sentido. Diz Dilthey: “O significado surge essencialmente a partir da relação da parte com o todo que se baseia na natureza da experiência vivida”. Por outras palavras, o significado está imanente na textura da vida, isto é, na nossa participação na experiência vivida; é em última instância a categoria restrita fundamental a partir da qual captamos a vida. Tal como foi afirmado antes, “a vida” não é algo metafísico mas sim “experiência vivida”. De um modo muito característico, Dilthey fala-nos deste dado básico, “a vida é o elemento ou facto básico (Grundtatsche) que deve constituir o ponto de partida para a filosofia”. (PALMER, 1969, p.125)

Daí decorrem outros dois conceitos muito importantes para se compreender a hermenêutica filosófica: **experiência** e **acontecimento** (que são abordados dentro da Tese, ficando fora deste texto).

Pensando o círculo hermenêutico na leitura de nossos textos:

As diretrizes propostas por Gilhus (2016) são as seguintes: ler o texto lenta e detalhadamente, relendo-o várias vezes, marcando-o e procurando novas informações a cada leitura; explorar tudo o que se sabe sobre a linguagem e o contexto do texto; buscar a possibilidade de comparações culturais; estar consciente de que significados textuais estão sempre num fluxo; perguntar: de quem são os interesses promovidos no texto?; e formular novas perguntas ao texto.

Tais diretrizes são colocadas em ação no círculo hermenêutico:

Conforme o modelo do círculo hermenêutico, o leitor se aproxima do texto trazendo seus próprios preconceitos e projeta nele seus significados. O conhecimento obtido pela leitura inicial modifica os preconceitos e o texto vai ganhando interpretações cada vez mais ricas a cada leitura subsequente. (GILHUS, 2016, p.146)

Na perspectiva do círculo hermenêutico, o leitor: (1) inicia a leitura do texto munido de seus pré-conceitos; (2) lê o texto minuciosamente, buscando interpretar seu significado e colocando em jogo seus pré-conceitos, estando aberto ao diálogo dos argumentos do texto e considerando o gênero e o contexto em que foi escrito; (3) revê seus pré-conceitos à medida que os vai confrontando com o texto; (4) tem uma interpretação revisada do texto, que pode ser refeita, renovada, alterada à medida que se coloca nesse círculo novamente. O texto sempre nos convida a buscar mais informações para melhor interpretá-lo. Fazer-se perguntas enquanto se lê, perguntas que vão refinando e aprofundando a sua compreensão, se faz necessário. Perguntar-se sobre o contexto em que foi escrito, a época, a língua, o gênero, o conteúdo, a forma como se manifesta, perguntar-se sobre suas bases textuais e seus contextos são ações que ajudam a capturar sentidos passados despercebidos inicialmente.

Textos podem ser estudados tanto em relação à sua origem quanto a como diferentes comunidades os usaram ao longo do tempo. Pode-se perguntar em primeiro lugar: por que um texto foi criado? A quais questões devia responder? Quais as intenções de seu autor? Pode-se perguntar, ainda, o que o manteve vivo? Essa última questão leva a abandonar a busca do autor original e a concentrar-se sobre os leitores e seus contextos históricos e sociais. Textos canônicos, como a Bíblia ou o Alcorão, acumularam camadas de significados à medida que comunidades interpretadoras os foram comentando ao longo do tempo. (GILHUS, 2016, p. 147)

Mas como saber se nossa interpretação é válida? Gilhus dirá:

Estaremos no caminho certo, quando verificarmos que tudo o que foi dito no texto foi levado em conta, e que as diversas partes da interpretação são consistentes entre si bem como com aquilo que já sabemos. A aprovação da comunidade científica é o teste externo da validade de uma interpretação: uma interpretação que poucas pessoas além do seu autor consideram convincente é provavelmente falha. Uma interpretação deve ser mais provável do que outra, fornecendo, por exemplo, melhores respostas a certas questões. Mas, assim como não existe uma leitura definitiva, não existem verificações definitivas e não há normas transcendentais. (2016, p. 148)

Elenco aqui alguns pressupostos que devem ser considerados ao se pensar uma pesquisa na perspectiva hermenêutica, segundo Gadamer (2015) e seus leitores experientes (GILHUS, 2016; FLINCKINGER, 2019; GRONDIN, 2012; PALMER, 1969). São apenas apontamentos que merecem um texto mais aprofundado:

a) Renúncia da ideia de uma verdade última e incondicionada. Tornar transparente o caráter provisório de nossas certezas. Ir ampliando nossos círculos de entendimento sobre o assunto, mais e mais.

b) Campo primordial: a experiência ontológica do encontro com o outro e a linguagem que se efetua no diálogo. A busca da verdade concretiza-se na ida e vinda das considerações e no raciocínio de seus integrantes, lembrando que cada um traz consigo uma visão de mundo particular baseada em seus pré-saberes. É justamente dessa diferença que nascem as perguntas.

c) Contra a neutralidade do sujeito na pesquisa. “A pertença do sujeito ao mundo por ele investigado não deixa o próprio sujeito imune diante dos resultados da investigação. Em outras palavras, o sujeito não é soberano no que se refere a esse processo.” (FLINCKINGER, 2010, p. 37) Estamos sempre implicados no que pesquisamos, sempre compreendemos algo dentro da tradição em que estamos inseridos. A questão é tornarmos conscientes nossos pré-conceitos/pré-juízos ao iniciarmos a pesquisa.

d) Relevância do pré-entendimento, dos pré-conceitos.

“Entender é ter parte com aquilo que entendo. Entender é, sobretudo, apreender uma possibilidade de existência. Essa possibilidade de existência está no centro do problema da hermenêutica. Se manifesta nos dois polos do entendimento, que tornam a partir daí uma questão de diálogo: entendo sempre a partir de minha existência. E aquilo que entendo é também uma possibilidade revelada pelo texto. (GRONDIN, 2012, p. 58)

Vamos ampliando nossa compreensão a partir do que já compreendemos, a partir de nossos entendimentos prévios. Negar esses entendimentos prévios é obstruir nossa capacidade de reflexão, de compreensão mais ampla/profunda ou de negação/reconstrução. Não aprendemos a partir do nada, sempre vamos estabelecendo pontes, articulações, comparações, refutações entre o que ali está em jogo e o que já temos.

e) A importância da pergunta. “tomar o texto como oferta de possibilidade de sentidos, isto é, como algo que nos provoca por vir ao nosso encontro.” (FLINCKINGER, 2019, p. 35) O texto pretende dar-nos algo a conhecer, e é preciso fazer-se perguntas para descobrir esse algo.

[...] inversão de perspectiva que faz do intérprete [...] uma pessoa desafiada pelo texto, impedindo-se que o texto se transforme em mero objeto. É o próprio texto que nos leva a colocar-lhe perguntas adequadas; que conseguem abri-lo à nossa compreensão. Por isso mesmo, a pergunta adequada é mais importante e difícil que a resposta certa. [...] É a arte de perguntar que definirá as respostas encobertas no texto. (FLICKINGER, 2019, p. 36).

f) Considerar que ler um texto hermeneuticamente, conforme Gadamer

[...] é considerar a experiência de choque (ou estranhamento) que ele nos causa, percebendo as diferenças no uso da linguagem e localizando-as historicamente, de modo que os preconceitos sejam vistos, desconstruídos e/ou reconfigurados em um outro contexto. No caso deste horizonte metodológico, o pesquisador deve se perguntar em que sentido as teorias e ações pedagógicas foram (des/re)contextualizadas. (SIDI; CONTE, 2017, p. 1949)

Sem a abertura para o texto, a compreensão da coisa em si inexiste.

Propor-se a trilhar um percurso metodológico guiado pela hermenêutica filosófica é tornar consciente o movimento que sempre fazemos em busca da compreensão, o qual inclui ser interpelado pelo outro (texto, pessoa, objeto, situação), despertar uma pergunta (a busca pelo sentido) e ter um projeto prévio de perfeição de sentido, baseado em pré-conceitos pensados dentro de determinada tradição, os quais vão sendo redefinidos ao serem confrontados com a coisa em si. É no jogo de vaivém – em um diálogo – entre o horizonte estabelecido pelo outro e o nosso que, no movimento de fusão desses horizontes, a verdade acontece, sendo ela fruto dessa experiência.

Nesse sentido, pensar uma metodologia a partir da hermenêutica filosófica é partir de uma pergunta que definirá a situação hermenêutica a ser estudada, fazendo sempre aproximações entre o familiar e o estranho, o próximo e o distante, procurando uma unidade de sentido que seja confirmada tanto na parte quanto no todo do texto. É ter bem claro seus pré-conceitos e estar aberto ao diálogo com a coisa em si a ser estudada, procurando fazer-se novas perguntas para ir ampliando os horizontes colocados em jogo no movimento da compreensão.

Referências:

- CONTRERAS, José; PÉREZ, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; PÉREZ, Nuria (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez Editora, 2019.
- GADAMER, Hans-Georg. O círculo da compreensão. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000e.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: complementos e índice**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – **SIPEQ**, 2. ed., 2004. Anais II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, Universidade Sagrado Coração: Bauru, São Paulo
- GILHUS, Ingvild Saelid. Hermenêutica. **REVER** · Ano 16 · Nº 02 · Mai/Ago, 2016.
- GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- GUSMÃO, José Lucas Omena; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; LIMA, Walter Matias. A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.10, n.2, p.379-405, maio./ago. 2018.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MILLS, Charles Wrigth. **A imaginação sociológica**. 6ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1969.
- PLANELLA, J.: Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Ibero Americana*. Vol 36, num.12, 2005.
- ROHDEN, Luiz. Hermenêutica metodológica e hermenêutica filosófica. **Filosofia Unisinos**. Volume 4, nº6, 2003.

SARAMAGO, José, **Memorial do convento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SIDI, Pilar Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**. Vol.12, n.4, out/dez, 2017.

SILVEIRA, Felipe Arruda Aguiar Ferreira da. Gadamer, a verdade e a compreensão nas ciências do espírito. **Conteúdo Jurídico**, 2016 Disponível em: [Conteúdo Jurídico | Gadamer, a verdade e a compreensão nas ciências do espírito \(conteudojuridico.com.br\)](http://conteudojuridico.com.br)