

O diálogo: fusão de horizontes: para uma fundamentação gadameriana da antropologia pedagógica

3

*Dialogue: fusion of horizons:
for reasons of pedagogical anthropology gadameriana*

Teresa Arbeláez Cardona*

Resumo: A pergunta pelo ser do homem é a origem da antropologia tanto filosófica quanto pedagógica. Neste horizonte, pode-se resumir a resposta à pergunta dizendo: o ser humano não só é efeito do diálogo, mas humaniza e se humaniza por meio do diálogo. Quando se planeja ambientes orientados a desenvolver as potências anímicas do diálogo em todos, e em cada um dos participantes da cena pedagógica, igualmente se está tanto em meio a uma antropologia pedagógica quanto a uma didática antropológica. Esta foi a tradição que Christoph Wulf (2008), na segunda metade do século XX e no começo do século XXI, sistematizou. Dentro desta corrente de pensamento se enquadra a investigação intitulada *Diálogo: condição de formação*. Assim, pode-se afirmar que este projeto se baseia na tradição alemã que põe a *Bildung* no centro, como uma categoria que, ao mesmo tempo, tem uma fundamentação filosófica e alguns efeitos tanto na concepção quanto na ação pedagógica.

Palavras-chave: Diálogo. Antropologia pedagógica. Christoph Wulf. Gadamer.

Abstract: The question of the being of man is the source of much philosophical as pedagogical anthropology. In this background, one can summarize the answer to the question by saying: the human being is not only effect the dialogue, but humanizes and humanizes through dialogue. When planning environments for developing dialogue's psychic powers in all and each of the participants in the educational scene, also if you are both in the midst of a pedagogical anthropology as an anthropological

* Professora Associada na Universidad de San Buenaventura – Bogotá – Colômbia. E-mail: teresaarbelaezcardona@gmail.com

teaching. This was the tradition that Christoph Wulf (2008), in the second half for the twentieth century and early twenty-first century, systematized. Within this current of thought fits research entitled *Dialogue: formation condition*. Thus, it can be said that this project is based on the German tradition that puts *Bildung* in the center as a category at the same time has a philosophical foundation and some effects both in design and in the pedagogical action.

Keywords: Dialogue. Pedagogical anthropology. Christoph Wulf. Gadamer.

Introdução

Na tradição hermenêutica, tanto Heidegger quanto Gadamer recorrem à expressão poética de Hölderlin segundo a qual “somos humanos desde que somos uma palavra em diálogo”. Os três autores, em última instância, respondem à pergunta: “Que é o homem?”, Que sintetiza as três perguntas precedentes de Kant: “Que posso conhecer?, Que devo fazer?, que posso esperar?”

Em resumo, a pergunta pelo ser do homem é a origem da antropologia tanto filosófica quanto pedagógica. (VARGAS, 2004). Nesse horizonte, pode-se resumir a resposta à pergunta dizendo: o ser humano não só é efeito do diálogo, mas humaniza e se humaniza por meio dele. Quando se planejam ambientes orientados a desenvolver as potências anímicas do diálogo em todos e em cada um dos participantes da cena pedagógica, igualmente se está tanto em meio a uma antropologia pedagógica quanto em meio a uma didática antropológica.

Essa foi a tradição que Wulf (2008), na segunda metade do século XX e no começo do século XXI, sistematizou. Dentro dessa corrente de pensamento se enquadra a investigação intitulada *Diálogo: condição de formação*,¹ Assim, se pode afirmar que esse projeto se baseia na tradição alemã que põe a *Bildung*² no centro, como uma categoria que, ao mesmo tempo, tem uma fundamentação filosófica e alguns efeitos tanto na concepção quanto na ação pedagógica.

¹ Sobre esse assunto versa a Tese Doutoral da autora, da qual este texto faz parte.

² No texto se torna claro que não se traduz *formação* somente como *cultura*, dado que esse termo, em português, significa também conjunto de realizações objetivas de uma civilização, à margem da personalidade do indivíduo culto, e essa suprassubjetividade é totalmente alheia ao conceito de *Bildung*, que está estreitamente vinculado às ideias de ensino, aprendizagem e competência pessoal.

O diálogo exige encontrar a estrutura primordial tanto do *tato* quanto do *sensus communis*, o descobrimento da *mesmidade* – subjetividade, personalidade, *suidad* (como a chama X. Zubiri) – como da *generalidade* – a espécie, o gênero, a humanidade. Essa tradição, como se disse, parte de Kant, porém Gadamer a filtra pelas concepções filosóficas, antropológicas e pedagógicas tanto de Hegel quanto de Schleiermacher e Herder. Todos esses autores contribuem para resolver o paradoxo que Kant chamou “sociável insociabilidade”, isto é, o fato de que cada um vive a sua experiência de mundo a partir de seus interesses mais egoístas. Porém, para a sua realização, os outros são a condição de possibilidade para levar a cabo o desenvolvimento de nosso ser-no-mundo. Desse modo, a singularidade de cada um exige ser conduzido³ pela mediação *com e por meio dos* outros para descobrir o sentido mais radical e autêntico do humano. Tal mediação que parte do singular passa pelos outros e se enraíza no sentido abstrato e universal da humanidade que implica formação.

A recepção do diálogo

Ao revisar as bases de dados, encontra-se que a hermenêutica gadameriana não somente afetou a filosofia, que é o seu solo natal, mas que também há uma série de impactos nas ciências da saúde, particularmente nas ciências do cuidado e, concretamente, na enfermagem. (BOHÓRQUEZ, 2004; PARRA, 2004). De fato, o que está em jogo são duas interpretações de dois horizontes: o do paciente e o do profissional, como um e outro vivem com base em prejuízos que têm de ser movidos ou removidos como condição de possibilidade tanto para a compreensão quanto para a cura do paciente.

Outro aspecto que a literatura a respeito indica é que a hermenêutica gadameriana também é uma contribuição notável ao desenvolvimento do que genericamente se pode chamar *diálogo intercultural*. Esse, nas distintas perspectivas ou distintas compreensões culturais idiossincráticas, tem princípios, critérios ou formas de validade que não se preservam ao estar em diálogo com os outros. Não obstante, aparecem novos horizontes de compreensão nos quais se validam e se fundamentam formas de entendimento a partir do diálogo: precisamente abrindo-se à *pluralidade de horizontes*. (MARI, 2013; PULIDO et al., 2008; RODRÍGUEZ, 2003).

³ Sair de seu próprio ego ou de seu próprio egoísmo e tratar de adotar a posição do *outro*.

Também é relevante ver como há uma aplicação da hermenêutica para entender a cultura e, dentro dela, os processos educativos: como aparecem diferentes estruturas dialógicas, diferentes formas de intercâmbio simbólico, diferentes formas de valoração da experiência própria e coletiva. Observa-se como há estudos sobre os nativos digitais para os quais o *jogo* é uma dimensão estrutural, enquanto para os adultos aparecem papéis pré-classificados, predefinidos, preestabelecidos que, de certo modo, já são enclausurantes de seu horizonte. Por outro lado, aos jovens, em vez de fechá-los, permite-lhes abrirem-se a outros horizontes. Assim, então, aparece uma vertiginosa forma de intercâmbio de sentidos que se abrem não só à comunicação intercultural, mas também à *comunicação intralinguística e multilinguística*. (LOZA, 2011).

Com o objetivo de entender o diálogo como condição de possibilidade para a formação, é preciso revisar como foi a recepção da hermenêutica gadameriana (1), a ética da alteridade (2) e a maiêutica na educação (3). Nessa perspectiva, o diálogo foi abordado como um assunto *prático* (1), que apoia reflexões dos professores, dos estudantes, da experiência mútua; e se o tratou como um aspecto mais da didática. Do mesmo modo, observa-se como se privilegia a maiêutica como método que propicia melhores aprendizagens aos estudantes; (2) e, por outro lado, vários estudos se centram em mostrar o uso do poder dos professores sobre os estudantes, solapando-se num falso sentido de participação, de democracia, de “dar a palavra” (3). (VILANAU; TORRANO, 2005; ARDILES, 2009; MONTEAGUDO, 2013).

Estas são algumas das direções temáticas e metodológicas que a literatura revisada oferece. Assim, se pode afirmar que o diálogo é um terreno fértil para as filosofias fenomenológicas e hermenêuticas, com correlatos em investigação nas ciências sociais e, especificamente, na investigação educativa. Nessa última, o diálogo se oferece como condição de possibilidade de formação e contribui para o esclarecimento da questão que se pode chamar *antropologia pedagógica*. Não obstante, essa é somente um campo emergente na bibliografia revisada.

A formação como ascenso à generalidade: a naturalização

A concepção que Gadamer tem da formação está baseada em Hegel (GADAMER, 2003, p. 41) segundo o qual o homem não é por natureza o que deve ser nem o que é, mas em seu devir vai sendo. A formação é um progresso constante e contínuo que permite o ascenso à generalidade.

Essa busca, por fim, à conversão de cada indivíduo em um ser espiritual geral. Destaca-se, assim, o sentido histórico ínsito da formação, pois essa mostra em cada fenômeno como o homem chegou a ser o que é. O que se busca, cada vez mais, com a formação é a naturalização, isto é, nascemos humanos, porém cabe tornarmo-nos humanos, e isso se consegue graças aos processos de formação: é no contato com o entorno, pela relação de uns com os outros, que nos fazemos humanos, isto é, que nos “naturalizamos como humanos”.

A ideia é que, enquanto a pessoa adquire um “poder” ou uma habilidade, ganha com isso um sentido de si mesmo. Em outras palavras, permite-lhe um progressivo ascenso à generalidade, adquire um poder. É um poder entendido como desenvolvimento de uma capacidade, um *eu posso*, um fazer-se e sentir-se capaz de algo. Assim, a formação é o processo de empoderamento que está no ser humano, isto é, nesse sentimento de si ganho pela consciência, estão todos os momentos que constituem a essência da formação. (GADAMER, 2003).

Na formação tudo se incorpora, e isso faz com que o sujeito ganhe este *poder de si*, isto é, que alcance um *eu posso*, que desenvolva um fazer-se capaz; portanto, o resultado da formação não se produz ao modo de objetivos técnicos, mas surge do processo interior da constituição e conformação; e se encontra, por isso, em constante desenvolvimento e progresso. A formação não conhece objetivos que lhe sejam exteriores. Portanto, deve-se desconfiar da expressão e o que ela refere: “objetivos de formação” (GADAMER, 2003, p. 40), dado que a formação não pode ser um verdadeiro objetivo. Ela não pode ser querida como tal, mas é uma temática reflexiva, permanente do educador. O conceito *formação* vai além do mero cultivo de capacidades prévias. Cultivo é uma disposição, é o desenvolvimento de algo dado. Na formação, alguém se apropria por inteiro daquilo *no qual e através do qual* se forma. Nessa medida tudo o que ela incorpora integra-se a ela, porém o incorporado na formação não é como um meio que tenha perdido a sua função. Na formação alcançada, nada desaparece; antes, tudo se guarda. Portanto, formação é um conceito genuinamente histórico e é precisamente desse caráter histórico da conservação que se trata na compreensão das ciências do espírito. (p. 40).

Assim, então, a generalidade não é alcançada de maneira inata ou conatural, pelo contrário, exige processos de formação; só que o projeto abstrato de determinada humanidade é apropriado ou internalizado por todos e cada um dos sujeitos e, por sua vez, é alterado, enriquecido

ou potencializado. Desse modo, a formação não é um caminho de uma só via introjetiva do universal sobre o singular, mas um caminho de dupla via, onde o universal, ao ser apropriado pelo singular, é, por sua vez, transformado. No trajeto percorrido pelas gerações, se desdobra uma mescla de tradição e ruptura: os sujeitos se apropriam do dado na cultura e o transformam entre si mediante rupturas que, por sua vez, são entregues às gerações dos predecessores, como crítica, e à dos sucessores, como legado.

O diálogo é uma estrutura de formação, posto que enlaça os sujeitos entre si, enlaça as gerações. Um e outro enlace, respectivamente, formam tanto a subjetividade quanto a cultura na passagem daquela à generalidade e na introjeção da generalidade por parte de todos e de cada um dos membros da cultura.

Da relação e diferença entre conversação e diálogo

Para Gadamer, em *A incapacidade para o diálogo* (2004), “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do ser humano” e, concretamente, “a linguagem se dá somente em diálogo”. Além disso, acrescenta: “a linguagem só existe na conversação”. (p. 203). Aqui, entretanto não se traçou uma clara diferença entre os termos *diálogo* e *conversação*. Se são equivalentes ou diferentes é um assunto que tem de ser esclarecido.

O que o autor indica é que, em última instância, quando se aborda a conversação, o diálogo e a linguagem, alude-se diretamente à *essência do humano*. Isso implica que se remete a uma *antropologia*. Na medida em que se relaciona tal *antropologia* à *formação*, então, se transforma em *antropologia pedagógica*.

Apesar de o texto mencionado datar de 1971 (em sua primeira versão alemã), a descrição preserva alguns elementos de atualidade. Nessa época, todavia, não estava em força a tecnologia, como acontece hoje, no relativo à internet e redes sociais. Não obstante, o autor menciona as tecnologias, particularmente no relacionado à conversação telefônica. (GADAMER, 2004, p. 204). Acerca dela, afirma que induz à perda de um aspecto essencial que parece inerente tanto ao diálogo quanto à conversação, a saber, a presença de corpos. Nessa linha de ideias, pode-se dizer que não somente se menciona a conversação como uma troca de palavras entre pessoas, como também uma troca de gestos e atitudes entre elas.

Gadamer (2004, p. 204) julgou que a relação numa conversação telefônica limita-se ao acústico. Entretanto, o diálogo tem de ser muito mais que uma troca de palavras ou um fio do acústico. Para o autor, o diálogo é comunhão humana. O ensinamento autêntico que os encontros humanos irradiam é, precisamente, que aqueles que interagem estão atravessados pelo diálogo, como essa experiência ativa que não é somente de palavras, mas de gestualidade e expressão corporal.

Gadamer insiste que o diálogo se dá, primeiramente, na espontaneidade viva da *pergunta* e a *resposta*, do dizer e do deixar-se dizer. Dessa forma, encontram-se dois conceitos que começam a ter aparentemente relação. Seguramente também há diferença entre eles. Parece, pois, que a estrutura do diálogo oscila ou se apoia nesses dois polos. Um e outro são ativados, em distintos momentos, pelos diversos interlocutores.

Também é preciso estudar profundamente as palavras *conversação* e *diálogo*. “A conversação tem a particularidade de que sempre tem algo aleatório em si. Entretanto, no diálogo há uma ou várias perguntas que vão guiando ou que servem de enlace entre as partes que estão na conversação”. (GADAMER, 2004, p. 205). Para o mesmo autor, o diálogo é “a razão que é comum a todos e capaz de detectar o que é comum”. (p. 206).

Embora haja proximidade entre os conceitos *diálogo* e *conversação*, diferenciam-se e se complementam. *Dialogar é entretecer-se mediante perguntas que abrem a indagação, porém conversar é aceitar que o outro tem uma versão diferente de mundo*. Gadamer (2004) diz que falar e contestar alguém é o que chamamos de conversação. (p. 210). O entendimento entre as pessoas cria uma linguagem comum e vice-versa. O distanciamento entre as pessoas se percebe no fato de que já não falam, já não possuem a mesma linguagem. É aqui que se põe o assunto de que efetivamente conversar, dialogar e “linguajar” são a essência do humano. Portanto, o diálogo sempre implica uma conversação. Porém, nem toda conversação tem de ser forçosamente diálogo, embora possa chegar a sê-lo. Na conversação não há um compromisso comum com a compreensão de algo, com esclarecer seus motivos e razões; no diálogo, sim.

Na direção do ambiente formativo, Gadamer (2004) defende que no professor há uma incapacidade para o diálogo (p. 207), posto que a estrutura da ciência e da teoria moderna é monológica. Dessa forma, então, o professor se situa em *um saber prefigurado* para ensiná-lo. Desse

modo, quem ensina não está autenticamente aberto, digamos, ao inédito, ao não sabido, ao não conhecido, mas, pelo contrário – segundo Gadamer – está dogmaticamente instalado num lugar que se considera a verdade. *Encontrar como se restitui a condição autenticamente dialógica na formação e, por conseguinte, autenticamente dialógica em si mesma é a coisa mesma da antropologia pedagógica.*

Por isso, para falar dialógica e inclusive conversacionalmente, Gadamer (2004) menciona que é necessário superar as resistências do *outro* e defender que a condição decisiva é que se saiba ver o *outro*, como *outro*, ou seja, que a primeira condição do diálogo, e mais ainda da conversação, é que se passe de um cenário de homogeneização a um de diferenciação ou de individuação. (p. 209).

Outro aspecto fundamental tanto para a conversação quanto para o diálogo, diz o autor, é *saber escutar*. Saber escutar implica saber autolimitar-se, isto é, nenhum dos interlocutores pode tentar intimidar o *outro* com o que se diz. É preciso dar espaços ao *outro*, e cada um dos intervenientes tem de saber pôr limites tanto às suas intervenções quanto às suas pretensões na interação. (GADAMER, 2004, p. 208). Nesse sentido, exige-se saber que o *outro* tem *outro logos* e tem *outra interpretação* e *outro sentido* das coisas. Gadamer insiste que se deve curar a incapacidade para o diálogo.

Assim, se pode afirmar que a incapacidade para o diálogo não é da essência do humano, mas que, de certo modo, deve-se advertir com Gadamer (2004), que é uma espécie de enfermidade ou uma desorientação da essência do próprio humano. Por isso, alguém que não vê essa incapacidade em si mesmo, mas no *outro*, é uma pessoa que já não está aberta ao diálogo, isto é, se alguém nessa interação supõe que escuta corretamente e não vê as suas patologias em relação à fala, em relação à autolimitação, instala-se na incapacidade para o diálogo. (p. 209).

A tensão entre a capacidade para dialogar e as patologias que impedem de ver o *outro*, ou que o desconhecem, são solucionáveis. Segundo Gadamer (2004), tornar-se capaz de entrar em diálogo, apesar de tudo, é o que manifesta a verdadeira humanidade do homem. A essa mesma ideia chega Habermas (1983, p. 26) quando diz que a comunicação é um móvel que persistentemente se trava porque, em algum momento, nos fechamos à escuta, exercemos violência contra o *outro*. É por isso que a restauração permanente do diálogo e da conversação é não somente o que humaniza cada um, mas o conjunto dos que estão na interação dialógica.

Pois bem, o mais polêmico – que este texto indaga – é a acusação sofrida pela pedagogia porque normalmente tira do meio tanto o diálogo quanto a conversação. Parece que o diálogo só é possível em relações simétricas, entre pares: professores com professores, estudantes com estudantes. Permanecem, portanto, várias perguntas: O que acontece quando há assimetria marcada pela experiência, a posição ou o papel que se exerce nos processos de formação? Como se gera uma condição melhor de diálogo e/ou de conversação entre professor e aluno nos processos de formação? Quais são as condições nas quais mais se propicia o diálogo?⁴ Quais são as condições nas quais mais se propicia a conversação? Tudo isso é indicativo de que se necessita dar um passo da conversação ao diálogo como dispositivo pedagógico.

A hermenêutica: fusão de horizontes: o diálogo

Gadamer, embasando-se em Hegel, encontra uma expressão que encarna o sentido antropológico de sua leitura desse autor: “Reconhecer no estranho o próprio e torná-lo familiar, [...] cujo ser não é senão o retorno a si mesmo a partir do ser outro”. (GADAMER, 2003, p. 43). Em si, a relação com o estranho, o seu reconhecimento, implica pôr-se no lugar do outro, isto é, a superação da condição egocêntrica do horizonte da própria compreensão e a sua relativização ao tomar em consideração a perspectiva do *outro*. Esse primeiro passo não só é um avanço em direção à fusão de horizontes, como também põe em movimento o desenvolvimento da humanização, a radicalização antropológica da formação. Da mesma maneira, pretende-se preservar todo o compromisso com o pedagógico⁵ como relação intersubjetiva que promove o acompanhamento e a criação dentro de cada cultura dos modos de falar, de se entender e de compartilhar o mundo. Se na vida cotidiana encontro, por exemplo, ao entrar na estação rodoviária um idoso pedindo esmola, posso seguir meu caminho apressada sem dar atenção ao seu ser-no-mundo, ou posso deter minha atenção – pondo-me no lugar dele – para tratar de compreender a sua situação. Nesse exemplo, observa-se como a fusão de horizontes aparece no descentramento.

⁴ Segundo Gadamer (2004, p. 208-209), há três formas autênticas, isto é, individualizadas de diálogo: a negociação, o diálogo terapêutico e a interação familiar.

⁵ Neste estudo, o conceito de pedagogia se refere ao sentido amplo da palavra, não se restringe à aula; indica a arte de formar e nos formarmos com outros, os atos, as ações, as atuações que nos permitem a relação com os outros como momento de crescimento e formação com outros.

Como se sabe, nenhuma pessoa nasce com uma linguagem ou um idioma como parte de sua dotação genética. Pelo contrário, um a um os membros da espécie humana têm de aceder a essas estruturas de comunicação. Isso implica uma ruptura com a *natureza* para, em rigor, dar o passo ou aceder à *cultura*. Esse processo é, em si, a formação; por isso mesmo o acesso à humanização.

Cada indivíduo que ascende a partir de seu ser natural ao espiritual encontra no idioma, costumes e instituições de seu povo uma substância dada que deve tornar sua de um modo análogo a como adquire a linguagem. [...] Neste sentido o indivíduo se encontra constantemente no caminho da formação e da superação de sua naturalidade, já que o mundo no qual vai entrando está conformado humanamente na linguagem e nos costumes. (2003, p. 43).

A formação não é um assunto que ocorra ou aconteça isoladamente. Chegar a diversos níveis de formação só é possível por estar em relação com os outros, por realizar processos nos quais cada um se constitui tornando próprio o que aparece como legado na cultura: linguagem, costumes e instituições. Desse modo, torna-se evidente que a antropologia tem implicações na pedagogia, posto que aquela estuda e concerne ao humano. Porém, só é possível que cada um chegue a tornar próprio o comumente dado na cultura por meio de processos de formação, isto é, pela ação pedagógica.

O legado cultural é um horizonte que se entrega como dotação a todos e a cada um dos sujeitos que entram no mesmo. A seu turno, os neossujeitos, todavia sem sabê-lo, levam a sua própria perspectiva. A fusão de horizontes está implicada na relação do dado, da tradição ou do legado com o novo, isto é, com os impulsos, as tendências, e motivações de cada um dos indivíduos que entram na cultura enriquecendo-a. Próxima da ideia anterior parece estar a abordagem de Piaget (1968) na qual expressa que a criança se apropria do mundo, ou o conhece, graças aos processos de *assimilação* e *acomodação*.

A antropologia pedagógica de base gadameriana mostra como esse processo de humanização exige a linguisticidade, o ser palavra em diálogo. Mediante o tecido de gestos, de atitudes corporais, de palavras, de discursos, de textos, de documentos, de monumentos, enfim, de obras de arte, age a objetivação do espírito. A *Bildung* não só oferece o detalhe

de como os sujeitos agem nesta continuidade, de rupturas e transformações de si mesmos na cultura, mas também da paisagem, da própria cultura como cenário ou mundo, como perspectiva e horizonte, enfim, como mundo da vida.

Cada um, como pessoa, significa um horizonte. A interação entre as pessoas, sua humanização mediante o diálogo, leva à fusão de horizontes. Esses, entretanto, não só têm fusão pela interação entre dois indivíduos particulares, mas também pela interação das comunidades, das etnias, das línguas, enfim, das culturas. Na fusão de horizontes, aqueles que interagem representam uma perspectiva similar, que se enriquece com as dos demais numa abertura infinita que tende à generalidade ou ao universal. Entretanto, paradoxalmente, a universalidade não leva à destruição do singular, mas à realização de sua potencialidade. Ao falar com os outros, ao estabelecer o diálogo, se potencializa a realização de cada um: “Partindo do lema de que em princípio compreender significa entender-se uns aos outros, compreensão é, para começar, acordo”. (GADAMER, 2003, p. 233).

Nesse sentido, a fusão de horizontes implica compreensão. Contudo, tal fusão não é suficiente para que aconteça a compreensão, nem tampouco para que, de antemão, se estabeleça o acordo sobre o “quê” e o “para quê” nos entendermos uns aos outros – condição do diálogo. Pelo contrário, é necessário que exista ou haja interpretação: desejo de saber o que o *outro* quer dizer, isto é, mais do que uma mera compreensão. Na interpretação se dá a autêntica fusão de horizontes e o desejo de compreender, de compreender-nos *a partir e pelo outro*. Todos esses elementos estão implicados na fusão de horizontes: a compreensão, a interpretação, o deslocamento do próprio ponto de vista para o ponto de vista do outro, etc. Por brevidade, aqui somente ficam indicados esses elementos.

A fusão de horizontes em pedagogia

Na tradição pedagógica, tem-se uma infinidade de dispositivos, inclusive didáticos, que dão conta desses processos de fusão de horizontes. Somente como exemplo, muito provisório, cabe lembrar o que Freinet (1982) chamou de *métodos naturais*, em especial no relativo à aprendizagem da língua. A criança chega a um *contexto linguístico* no qual há não só um idioma, mas também uma entonação; pode-se falar, inclusive, que se chega ao espírito de uma língua. Começa por apropriá-la do modo mais espontâneo por balbúciação, sons monossilábicos,

repetição, até que, progressivamente, se dá com o rabisco, primeira forma para Freinet da língua escrita. A criança não só aprende nomes próprios, mas os varia. Muitas vezes essas chamadas “corrupções da língua” transformam a fala familiar e, em alguns casos, a social.

Também na pedagogia de Freinet há evidências de fusão de horizontes infantis-escolares e adultos-sociais. Exemplos paradigmáticos disso são tanto a imprensa quanto a correspondência escolar. Mediante esses dispositivos, o pedagogo francês mostrou uma maneira de enlaçar o mundo da escola com o mundo da vida e vice-versa. (VARGAS, 2006, p. 246-255). A imprensa, por exemplo, a seu modo, era o desenvolvimento tecnológico por antonomásia da cultura herdeira da Revolução Francesa até o auge socialista da época do autor. Pôr em contato as crianças com a imprensa era, por sua vez, relacioná-las com o mundo tanto da produção quanto dos meios de comunicação; tanto com a escrita e a leitura quanto com as comunidades às quais dirigiam seus impressos. Tratou-se, pois, da fusão dos horizontes histórico-culturais como dos subjetivo-pessoais de cada um dos aprendizes. A seu modo, a correspondência escolar procurou a relação entre crianças de diferentes escolas, de diferentes localidades, de diferentes países. Esse processo levou à fusão de horizontes de todos e de cada um dos indivíduos, da humanidade abstrata, conhecida então pelas crianças por meio da mediação cultural da escrita e da correspondência.

Não se quer fazer um enlace simplificador no qual a *Bildung* alemã já estivesse presente nos *métodos ativos* da pedagogia de Freinet. Quer-se, em troca, mostrar que a essência do ato pedagógico é a fusão de horizontes. De certo modo, onde há ato pedagógico há diálogo, e onde há diálogo as perspectivas dos distintos sujeitos singulares se projetam no horizonte do universal. Quanto mais qualidade tem um ato pedagógico, dentro de um sistema escolar, tanto mais propícia será a expressão dialógica de todos e de cada um dos participantes em função da conquista das formas mais abstratas do pensamento: a arte, a ciência, a filosofia, a cultura, a vida comunitária, os processos sociais, as organizações, as instituições, o Estado, a política.

Em última instância, a formação combina as estruturas mais singulares de cada um e os processos mais abstratos da arte, da ciência, da filosofia, das leis, da organização social, do Estado e da política. Só que esses não são entes acabados, cuja essência esteja completa, mas que a *Bildung* os mostra a todos eles como produtos históricos, que podem

ser uma e outra vez intervenções variadas, redirigidas tanto por sujeitos quanto por coletivos culturais.

Não obstante, o diálogo não é, em si, transparente. Ele está sempre intrincado. De fato, como já se indicara, Habermas destacou que é “um móbil que persistentemente se trava”. (HABERMAS, 1983, p. 26). Por quê? Como? O diálogo, em si, também tem sido objeto de idealização na prática pedagógica. Alguns, por exemplo, têm afirmado que “por sua natureza o único poder não coagido é a linguagem”. (HOYOS, 2012, p. 49 ss). Quiçá, desse modo, se possa pensar que se substancializou tanto o diálogo quanto a linguagem, que se cai numa espécie de ingenuidade. De fato, conhece-se a crítica à presunção de que o diálogo é o modelo de interação comunicativa, visto que, como observou em sua crítica Menón a Sócrates: ou sua maiêutica parte de algo sabido por ele e ignorado por seu interlocutor, e nisso o interlocutor é enganado, ou a maiêutica está diante do paradoxo de que se investiga o que não se sabe, então nunca se poderá, com certeza, saber se encontrou a verdade, (PLATÃO, 1983, 79a-b).

Para outros, como Levinas (1987, p. 189), o diálogo é impossível no cenário pedagógico, visto que parte se mantém e conclui numa situação de assimetria: o professor sabe, o aluno não sabe; o professor ensina, o aluno aprende, o professor avalia, o aluno é avaliado. Como se supera essa assimetria? Em síntese, o diálogo é impossível no cenário pedagógico, posto que ele exige condição de igualdade.

Como refutar essas críticas ao diálogo, sempre o concebendo como estrutura de humanização? Essa é a pergunta sobre a qual se põe a investigação que a antropologia pedagógica objetiva. O problema que está lançado estruturalmente pelas objeções levinasianas é o de resolver a criação de condições de igualdade para que se efetue o desenvolvimento autêntico de cada um, isto é, a alteridade. A hipótese que se defende é que também *no cenário pedagógico há iguais*. Entre si os discípulos de um mesmo grau ou curso, em princípio, têm condições de igualdade; e se não a têm, é função do projeto pedagógico criá-la. Porém, por sua vez, os professores entre si são iguais e, se não o são, o projeto da administração escolar tem de propiciar essa condição de igualdade. Os diretores são iguais e, se não o são, a administração educativa tem de propiciar essa condição de igualdade.

A concepção de antropologia pedagógica derivada do pensamento gadameriano se beneficia da crítica levinasiana. A *Bildung* parte de uma condição assimétrica que, por sucessivos processos de alienação do

singular, o enraízam no universal, transformando-se mutuamente. Num contexto pedagógico, inicialmente, o professor não só tem maior competência verbal e linguística, bem como tem a autoridade para controlar os jogos da linguagem como válidos ou inválidos. E, entretanto, os estudantes, a partir da subalternidade, têm o poder da subcultura – seja adquirida pelos meios de comunicação, seja pelas interações verbais, pela conformação de tribos urbanas, etc. – a partir da qual atuam ou realizam, no seu horizonte, a brincadeira, a ironia, a burla, o desacato, a desobediência e outras formas de resistência que, entre iguais, servem, às vezes, de linha de fuga à linguagem do professor, da instituição e do sistema.

Também os professores entre si se reconhecem sujeitos ao regramento e às diferentes formas em que se regula a carreira docente. E, em meio às regras, reclamam maior atenção e respeito a seus direitos, por um lado, e, por outro, a partir das organizações de classe erguem-se as vozes de protesto, as lutas pela ampliação de direitos e as reivindicações.

A seu modo, os diretores nunca deixam de pertencer à categoria docente. Dessa forma, igualmente, são sujeitos de direitos docentes e responsáveis pela agência escolar. Eles também se organizam como categoria e agem organicamente.

Em cada um desses estamentos, o diálogo age internamente, sob a condição de igualdade, em simetria. Não obstante, na interação com os estamentos hierarquicamente superiores, aparecem relações assimétricas tanto de conflito quanto de reconciliação. Aqui, pode-se dizer, entre pares, a fusão de horizontes está assegurada pela condição de igualdade; entretanto, entre os diferentes níveis hierárquicos, a fusão de horizontes está garantida pelas relações de oposição.

Conclusões

Defender a tese de que o diálogo é condição de possibilidade para a formação implica, pelo menos, mostrar o vínculo entre diálogo e formação e como esse é um assunto que se funda numa antropologia pedagógica.

Para mostrar tal vínculo, com base em Gadamer, é fundamental defender duas suposições: por um lado, “o ser humano está imerso em um campo de motivação mais que um campo de determinação”(1). O homem é na medida em que constrói seu *vir-a-ser* com base em um *ter-sido*. O ser do homem não é algo dado, mas é algo que se constrói com os outros, em comunidade. Por outro lado, “o homem é um ser de

linguagem” (2), seu ser só se desenvolve na medida em que, junto com os outros, compartilha modos de sentir, pensar e agir inscritos em um sistema de códigos, signos, sinais, indicações, etc. O diálogo complementa a construção da identidade, da história, da cultura, entre outras manifestações espirituais que humanizam o homem.

Nesse marco, o objetivo da formação é introjetar a *generalidade* no sujeito. Quando um sujeito nasce, já está imerso em um conjunto de produções simbólicas que constituem o seu ser; por exemplo, já existem uns costumes, uma política, uns saberes, umas artes, etc. O homem, em seu processo formativo, se insere em todo esse conjunto de produções simbólicas, as apropria e as ressignifica. Essa ressignificação pode ter dois possíveis resultados: por um lado, o homem constrói a sua identidade com base no legado, lhe dá a ressignificação que tal requer, porém não vê a necessidade de se contrapor a ele, mas de enriquecê-lo ou fortalecê-lo. Por outro lado, o homem vê a necessidade de superá-lo, pois pensa que tal legado guarda horizontes que todavia não foram doados, visualizados e constituídos, que é preciso explorar para fortalecer a sua identidade, a sua humanidade. Não obstante, fica a pergunta: como o homem adquire tal acesso à *generalidade*? A resposta é: mediante o diálogo. O homem não se permeia da *generalidade* mediante a adaptação. Não basta que o homem nasça em tal ambiente para se apropriar de tais produções simbólicas. A apropriação dessas é possível mediante o diálogo. Quando um homem comunica e exterioriza ao outro, no diálogo, a *generalidade*, o humaniza. A formação só é possível porque todo o conjunto de produções simbólicas se põe em jogo no diálogo. O diálogo é o entorno para a assimilação daquelas, porém, também, para a modificação das mesmas.

Assim, então, o objetivo da antropologia pedagógica é criar ambientes de aprendizagem que tenham como tarefa principal propiciar o diálogo, porque esse permite que o homem, via sistemas codificados (conversação, leitura e escritura), entre na *generalidade-universalidade* e que, por sua vez, a interiorize, a ressignifique e, finalmente, a fortaleça ou a modifique. Todo esse processo de assimilação-modificação da *generalidade* é a formação e constitui o ser do homem.

Finalmente, a formação é possível pelo diálogo, pois o diálogo permite exteriorizar os horizontes que conformam o mundo da vida dos outros. O homem não se apropria da generalidade de maneira causal, mas necessita de todo um desenvolvimento de exteriorização possibilitado

pelo diálogo (arte, ciência, religião). Entretanto, como possibilitar o diálogo? Um modo é a criação de ambientes de aprendizagem que permitam a *compreensão* (1) e a *interpretação* (2) entre os interlocutores; mediante a *compreensão* porque existem horizontes comuns que podem se fundir; mediante a *interpretação* porque é necessário pôr-se no lugar do *outro* para validar ou invalidar o ponto de vista dele. Pois bem, esse diálogo acontece entre iguais? É um objetivo do Projeto Político-Pedagógico criar condições de igualdade que permita o diálogo, inclusive, entre posições hierarquizadas, nas quais, segundo o visto, acontece somente a conversação (v.g. mestre-estudante). Em suma, essa é uma via de estudo para a antropologia pedagógica porque se enlaçam duas perguntas: Qual é a essência do homem (antropologia)? e Como desenvolver tal essência (pedagogia)? De um lado, a essência do homem funda-se no fato de que é um ser que se humaniza na linguagem, pois, graças a essa pode aceder à *generalidade*; e, de outro, é necessário planejar, desenvolver e constituir estratégias e ambientes (v.g. escola) que, via diálogo, permitam ao homem seguir enriquecendo ou modificando essa *generalidade*.

REFERÊNCIAS

- ARDILES, M. Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. *Educare – Revista Venezolana de Educación*, n. 45, p. 305-310, 2009.
- BOHÓRQUEZ, F. El diálogo como mediador de la relación médico-paciente. *Revista ieRed: revista electrónica de la Red de Investigaciones Educativa*, v. 1, n. 1, 2004.
- DUBRAVKA KNEZIC, T., WUBBELS, E. y MAAIKE, H. The Socratic Dialogue and Teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 4, p. 1104-1111, 2010.
- FREINET, C. *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1982.
- GADAMER, H-G. La incapacidad para el diálogo. In: _____. *Verdad y método II*. Trad. de Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 2004.
- GADAMER, H-G. *Verdad y método I*. Trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 2003.
- HABERMAS, H. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt A.M., 1983.
- HABERMAS, H. *El discurso filosófico de la modernidad*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989.

HOYOS VÁSQUEZ, G. *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio, 2012.

HUSSERL, E. *Experiencia y juicio*. México: Unam, 1980.

LEVINAS, E. *Totalidad e Infinito*. Trad. de Daniel E. Guillot. Salamanca: Sígueme, 2002.

LOZA AGUIRRE, M. El paradigma dialógico en la formación permanente del profesorado las tertulias pedagógicas como estrategia de formación continua. In: *Conectando Redes (archivo de ordenador): Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado, organizado por el Ministerio Educación*, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 1196-1217, 2011.

MONTEAGUDO, C. A possible dialogue between two traditions. Between 'listening to the other' and the 'principle of charity'. *Arete*, v. 25, n. 2, p. 267-282, 2013.

PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral, 1968.

PLATÓN. Menón, en Platón: *Diálogos. Volumen II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. F. J. Olivieri (trad. del Menón). Madrid: Gredos, 1983.

PULIDO et al. Enseñar a ver a través del diálogo. *Comunicar –Revista Científica iberoamericana de comunicación y educación*, n. 31, 2008.

RODRÍGUEZ, M. La ética de la atención al otro como condición para el diálogo intercultural y la calidad de vida. *ESE – Estudios sobre educación*, n. 4, 2003.

USME PARRA, D. Dialogar y respetar dos buenas pautas para cuidar. *Investigación y educación en enfermería*, v. 22, n. 1, p. 78-80, 2004.

VARGAS, G. *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Saarbrücken: Académica Española, 2012.

VARGAS, G. *Kant y la pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 2004.

VARGAS, G. *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*. Bogotá: San Pablo; Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

VILANOUTORRANO, C. La formación entre la tradición y la diferencia humanismo, hermenéutica y diálogo. *Revista de ciencias de la educación – Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, n. 202, p. 255-278, 2005.

WULF, C. *Antropología: historia, cultura, filosofía*. Trad. de Daniel Barreto González. Barcelona: Anthropos, 2008.

Submetido em 19 de novembro de 2015.

Aprovado em 19 de novembro de 2015.