

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**DIÁLOGOS ENTRE HERMENÊUTICA E GESTÃO
DEMOCRÁTICA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Jolair da Costa Silva

Santa Maria, RS, Brasil

2009

DIÁLOGOS ENTRE HERMENÊUTICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

por

Jolair da Costa Silva

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova
a Monografia de Especialização

DIÁLOGOS ENTRE HERMENÊUTICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Elaborada por
Jolair da Costa Silva

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Dr. - UFSM
(Presidente/Orientador)

Liliana Soares Ferreira, Dra - UFSM

Clóvis Renan Jacques Guterres, Dr. - UFSM

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dra – UFSM
(Suplente)

Santa Maria, 21 de janeiro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho somente aconteceu porque as pessoas que estão a minha volta souberam me acolher, me ajudar e incentivar. Por isso meus sinceros agradecimentos àqueles que dialogaram comigo e juntos aprendemos durante esta pesquisa. Agradeço em especial...

... à Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de estar num ambiente que acolhe e incentiva a busca de saber mais;

... ao amigo, professor e orientador Celso Henz que não desistiu de mim mesmo quando eu não conseguia produzir nada no decorrer da minha pesquisa. Mas quando a escrita começou a fluir ele colaborou e enriqueceu o trabalho com sugestões de leitura e de escrita, feitas com autoridade de quem lia com carinho e atenção o trabalho feito. Demonstrando-se sempre disposto em ajudar;

... à minha esposa Cristiane que me ajudou muito no decorrer do trabalho, seu incentivo e ajuda foram fundamentais;

... à minha cunhada Claudécira, professora de Português, que leu meu trabalho e colaborou com sugestões para que a escrita se tornasse mais clara e bela.

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

DIÁLOGOS ENTRE HERMENÊUTICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Autor: Jolair da Costa Silva
Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Santa Maria, 21 de janeiro de 2009.

Esta pesquisa, qualitativa e do tipo bibliográfica, investigou o diálogo entre hermenêutica e gestão democrática, oportunizando o encontro da hermenêutica com a educação. Levando em conta as reflexões *gadamerianas* acerca do conceito de experiência na hermenêutica filosófica, foram constadas contribuições deste pensador para que a gestão democrática se concretize efetivamente nas escolas. Verificou-se, na reconstrução do conceito de experiência, a perigosa aproximação da educação formal com o método científico; que objetiva as relações. Este afasta os sujeitos educacionais, privilegiando o método, que tende a objetivar, transformando as relações (um sujeito que sabe e outro que nada sabe). Para tanto, verificou-se que a pergunta e a experiência da finitude são o ponto de partida da experiência hermenêutica, trazendo grandes contribuições para a relação professor-aluno e a gestão democrática. Ficou claro que os elementos da pergunta, que geram o diálogo-reflexivo, e os da finitude fazem perceber os seres humanos como finitos e inconclusos, pertencentes a uma historicidade e tradição que condicionam, mas não determinam; assumir estes dois componentes é essencial para a hermenêutica filosófica e a gestão democrática, na perspectiva de educar cidadãos autônomos, flexíveis, dialógico-crítico-reflexivos, participantes ativos da escola e da sociedade onde estão inseridos. Portanto, este diálogo democrático e participativo, tão caro para a hermenêutica e para a gestão democrática, gerará alternativas que questionarão as posições autoritárias, excludentes, que possam aparecer no contexto escolar e neste mundo globalizado e competitivo.

Palavras-chave: hermenêutica, gestão democrática, conceito de experiência, diálogo-reflexivo.

ABSTRACT

DIALOGUES BETWEEN HERMENEUTICS AND DEMOCRATIC MANAGEMENT

Author: Jolair da Costa Silva
Adviser: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Santa Maria, January 21, 2009.

This research, qualitative and of the bibliographical type, investigated the dialogue between hermeneutics and democratic management, presenting the meeting of the hermeneutics with the education. Taking in account the *gadamerianas* reflections concerning the concept of experience in the philosophical hermeneutics, they had been consisted contributions of this thinker so that the democratic management if materialize effectively in the schools. It was verified, in the reconstruction of the concept of experience, the dangerous approach of the formal education with the scientific method; that objective the relations. This moves away the educational citizens, privileging the method, that tends to objectify, transforming the relations (a citizen that it knows and another one that nothing it knows). For in such a way, it was verified that the question and the experience of the finitude are the starting point of the hermeneutic experience, bringing great contributions for the relation teacher-pupil and the democratic management. It was clearly that the elements of the question, that generate the dialogue-reflexive, and of the finitude make to perceive the human beings as finite and inconclusive, pertaining to a history and tradition that condition, but do not determine; to assume these two components is essential for the philosophical hermeneutics and the democratic management, in the perspective to educate independent, flexible citizens, dialogical-critical-reflexives, active participants of the school and the society where they are inserted. Therefore, this democratic and participatory dialogue, so expensive for the hermeneutics and the democratic management, will generate alternatives that will question the authoritarian positions, exculpatory, that they can appear in the pertaining to school context and this globalized and competitive world.

Keyword: hermeneutics, democratic management, concept of experience, dialogue-reflexive.

SUMÁRIO

RESUMO.....	04
ABSTRACT.....	05
INTRODUÇÃO.....	07
1 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	11
2 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM GADAMER.....	21
3 RELAÇÃO ENTRE HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO.....	29
4 APROXIMAÇÕES ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA, HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E A SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DIALÓGICA.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
BIBLIOGRAFIA.....	47

INTRODUÇÃO

Com o surgimento da gestão democrática, passa a haver uma maior preocupação com o envolvimento de todos os atores educacionais na formação deste conceito, onde tudo se desenvolve tendo em vista a participação, o diálogo, a problematização reflexiva, a construção coletiva, a horizontalidade nas relações educacionais. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário desconstruir muitos conceitos e metodologias que não são democráticas, mas que estão presentes no cotidiano da educação formal.

Com este intuito, recorda-se que tais conceitos ainda dominam o agir pedagógico, onde professores e alunos têm um olhar objetivador, conceitual, uma relação dominante–dominado, onde há “aquele que sabe” e “aquele que não sabe”, sendo essa uma relação vertical entre os agentes educacionais. Isso tudo cria um ambiente de “verdades puras e transcendentais”, totalmente desligadas da realidade, que devem ser absorvidas tanto por professores quanto por alunos.

A proposta da gestão democrática é a reconstrução do conhecimento em uma relação dialógica entre os sujeitos da educação formal. E, para tanto, esta investigação buscará averiguar as contribuições da Hermêutica Filosófica para esta reconstrução. Em busca disso, far-se-á uso de reflexões *gadamerianas* sobre o conceito de experiência e sobre a vinculação da experiência ao método científico, que, segundo este autor, encurta o alcance e a profundidade verdadeira da experiência.

Sabe-se que, atualmente, ainda ocorre o processo de educação bancária, combatido por Paulo Freire, onde o professor ou a escola são detentores da sabedoria e os alunos ou a comunidade escolar, são aqueles que precisam buscar essa sabedoria, aprendê-la. Neste sentido, é possível comparar este processo de educação ao método científico, que busca isolar seu objeto de estudo da realidade que o cerca para dissecá-lo e transformá-lo.

No entanto, também é importante recordar como ocorre o processo de educação dialógico-reflexiva, na qual professores e alunos, como comunidade escolar, aprendem juntos,

dialogando, respeitando às diferenças, uns aprendendo com os outros, cada qual com a sua especificidade.

Em termos de realidade escolar, embora esses dois processos educacionais ocorram, a Gestão Democrática se identifica com a segunda opção de escola. Isso, porque a primeira concepção, baseia-se no treinamento, na repetição, no autoritarismo de “quem sabe” e na submissão de “quem não sabe”, e compreende os seres humanos como *seres determinados*. Sabe-se, entretanto, que os seres humanos são *condicionados* pelo seu mundo vivido, pela tradição, pelos preconceitos e prejuízos, mas *nunca determinados*. Então, em uma educação bancária, acrítica, pode-se deixar nas entrelinhas a mensagem de que somos *determinados*, e que não é possível fazer nada em relação a isso, a não ser curtir a frustração da descoberta.

Uma Gestão Democrática, ao contrário da Educação Bancária, tem outra concepção de ser humano e de educação, pois entende, como preconiza Freire (1996, p. 22-23), que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Tal perspectiva freireana, gera seres humanos **humildes**, por reconhecerem não saber tudo; **curiosos**, por serem instigados a procurar, a participar, a buscar respostas; **persistentes**, por serem elogiados, desafiados, estimulados; e **criativos**, por serem convidados a fazer sempre diferente e melhor, não apenas repetindo o óbvio.

Percebe-se, portanto, que a gestão democrática apresenta o desafio de repensar a prática educacional.

No presente trabalho, buscar-se-ão respostas para a seguinte questão problematizadora: “Diante da realidade escolar em que se vive, é possível, esse diálogo entre a hermenêutica e a educação?”, através das reflexões *gadamerianas* acerca do conceito de experiência na hermenêutica filosófica, investigando quais as contribuições da teoria desse pensador, para a gestão democrática se concretizar efetivamente nas instituições de educação formal.

Far-se-á isso, levando-se em conta a necessidade de abertura ao diálogo, a importância de que os “atores educacionais” dêem-se conta dos “pré-conceitos” e “pré-juízos” históricos, também da limitação da finitude humana - do saber que não se sabe tudo. Isso porque esses elementos são essenciais para a experiência hermenêutica e também para a gestão democrática. Então, qual o benefício de uma educação democrático-dialógica?

Esta reflexão terá como base teórica as investigações gadamerianas acerca do conceito de experiência na obra “Verdade e Método”, especificamente, no capítulo que trata da

“Análise da consciência da história da efetuação”, buscando evidenciar a relação professor-aluno, através de um exemplo concreto de gestão democrática.

Em se tratando da palavra “experiência”, que remete à ciência, não se pode esquecer do deslumbramento científico que a humanidade vive e das suas vastas influências e conquistas. Neste trabalho também se pretende trazer presente o conceito de “experiência” da hermenêutica filosófica de Gadamer, suas críticas à ciência e a seu método, pensando nas relações entre professores e alunos, as possíveis influências do método científico para esta relação e as contribuições da discussão hermenêutica sobre este assunto.

Portanto, pretende-se investigar e analisar as contribuições da hermenêutica filosófica para a gestão democrática; reconstruir os aspectos principais da argumentação gadameriana referentes à análise da estrutura do conceito de experiência; perceber as possíveis contribuições do conceito de experiência para a gestão democrática, essencialmente, na interpretação das relações entre professores e alunos; verificar a relevância do conceito de finitude da experiência hermenêutica para a relação entre professores e alunos; entender porque a pergunta e a experiência da finitude são o ponto de partida da experiência hermenêutica; e verificar em que aspectos esses conceitos auxiliam na relação professor-aluno, na Gestão Democrática.

Metodologicamente o presente trabalho constitui-se em uma pesquisa bibliográfica baseada no método hermenêutico. A hermenêutica preocupa-se em dar expressão àquilo que não é dito ou compreendido, desejando compreender o que não pode ser simplesmente dito (TIBURI, 2000).

A compreensão hermenêutica permite que o agir pedagógico olhe para dentro de si, pois, “[...] a ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica que, na compreensão de algo ou alguém, produz-se uma autocrítica” (HERMANN, 2002, p. 86).

Então, faz-se necessário averiguar as conseqüências da ação dos preconceitos e prejuízos na compreensão de algo ou alguém. Principalmente porque aquele que compreende tem a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, para assim verificar seus próprios preconceitos e prejuízos. Não se podem negar os condicionamentos históricos de toda experiência. Conforme Gadamer (1997, p.532), “Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob eles”.

Desta forma, para o processo de compreensão hermenêutica acontecer é necessário levar-se em consideração a importância da dialogicidade, uma vez que a hermenêutica e o diálogo andam de mãos dadas, sendo que “o diálogo é uma condição própria da hermenêutica

[...] Assim, aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 90).

A “experiência” hermenêutica leva em conta os elementos subjetivos, a historicidade, a limitação e a finitude humana, tornando assim a experiência processo de alguém que conhece seus limites; que sabe-se não sabedor de tudo, que leva em conta as contingências históricas e reconhece que pode conhecer mais, pode conhecer melhor e de formas diferentes. Assim, através do método hermenêutico pretende-se investigar as aproximações possíveis entre a hermenêutica e a gestão democrática.

1 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O mundo atual passa por várias transformações. São vários acontecimentos que afetam a educação. Esse mundo globalizado onde se vive hoje, exige um perfil do ser humano bem mais flexível, polivalente; um trabalhador diferente do que até então se apresentava. Não é mais possível formar um ser humano para, apenas, cumprir ordens.

Nesta sociedade da comunicação, a escola não está mais sozinha na tarefa de informar ou ensinar, “a instituição escolar, portanto, já não é considerado o único meio ou o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnico-científicos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas para a vida prática” (LIBÂNEO, 2003, p. 52).

Por isso, a escola vai descobrindo outras responsabilidades, que antes não se dava por conta, serem suas, pois os meios de comunicação, a televisão, o computador também ensinam e, às vezes, com mais facilidade que o professor ou a escola. O ensino escolar nos tempos atuais deve “[...] desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; formar cidadãos éticos e solidários” (LIBÂNEO, 2003, p. 53).

Assim, nos tempos atuais, percebe-se uma centralidade da educação, pois, não há lugar na sociedade para pessoas desqualificadas, sem autonomia, com dificuldade de assimilar novas tecnologias, pessoas incapazes de dizer aquilo que sabem fazer, enfim, pessoas que não conseguem, continuamente, aprender.

Todo esse avanço tecnológico, exige o nascimento de uma nova sociedade e, portanto, de novos seres humanos, que saibam dialogar com estas inovações. “Verifica-se, então, que o novo processo de trabalho requer flexibilidade funcional e novo perfil de qualificação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2003, p.110).

Desta forma, percebe-se que a educação não fica isenta aos impactos desta revolução tecnológica, que se vive no mundo atual. Diante disso tudo, cabe questionar: *que resposta a educação vai dar às exigências da sociedade atual? Ela servirá apenas para acelerar e*

concretizar os ideais de produção e acúmulo de riqueza da mentalidade neoliberal, ou a educação vai propor outro tipo de objetivo?

Segundo Libâneo, (2003, p.114),

[...] Nesse sentido, os impactos da revolução tecnológica no campo da educação podem e devem ser absorvidos, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa e solidária, o que, evidentemente, não deve significar a aniquilação da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e de habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, afim de não ensejar novas formas de divisão social, mas a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo.

Verifica-se então, que esta globalização econômica, exige que a escola pense em cidadãos que possam dialogar criticamente com estas mudanças, e não apenas aceitá-las e promovê-las. A escola não mais se preocupará, apenas, em formar cidadãos que integrem o mercado de trabalho, mas buscará formar cidadãos que transformem essa sociedade, quando a justiça e a solidariedade não estiverem sendo levadas em conta no processo de produção e desenvolvimento econômico.

[...] daí a necessidade de a escola preocupar-se com o desenvolvimento de competências sociais como relações grupais e intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomadas de decisões, capacidades sócio comunicativas, de iniciativa, de liderança, de responsabilidade, solução de problemas, etc (LIBÂNEO, 2003, p. 120).

Neste sentido, compreende-se que a escola estará promovendo o desenvolvimento de cidadãos que sabem dialogar com senso crítico, interagir com o meio em que vivem e não apenas absorver a sociedade onde estão inseridos, conformar-se com ela, aceitando-a. Desta forma, nasce o diálogo crítico entre os sujeitos e com o meio em que eles vivem.

Tendo em vista esta realidade de mudanças tecnológicas, globalização, na qual se vive, buscar-se-á agora, tratar da gestão escolar. Para isso, partir-se-á do que preconiza Libâneo (2001, p.20) ao dizer que, “todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual”; ou seja, a escola passa a ser vista como um ambiente de participação e formação, que é feita por todos aqueles que a compõem.

Esta perspectiva traz à tona as concepções de gestão escolar que podem ser assumidas pelos agentes educacionais.

Pode-se falar em uma “gestão” sem a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, onde as decisões são tomadas por uma pessoa e os outros têm a tarefa de apenas cumprir as orientações. Tal forma de “gestão” ainda pode ser percebida nos meios da educação formal, onde, “[...] os objetivos, os processos, o resultado e os critérios de avaliação

tendem a ser definidos, exaustivamente, por instâncias (atores sociais ou instrumentos) externos. O papel do professor fica reduzido ao de adestrador e, portanto, ele só deve ser adestrado” (IMBERNÓN, 2000, p. 184).

Destaca-se que esta visão isola os agentes educacionais; o professor fica restrito a sua ação em sala de aula. Esta concepção também pode ser chamada de técnico-científica (Libâneo, 2003, p.323), e nela “[...] prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários.”

Embora, até aqui, se recorde essa forma de gestão, é válido salientar que não se trabalhará tendo em vista uma postura teórica centralizadora, técnico-científica ou, ainda, bancária; ao contrário, buscar-se-á ressaltar a concepção democrático-participativa na gestão educacional, onde as decisões dentro da comunidade escolar acontecem coletivamente, envolvendo assim, todos os agentes educacionais - professores, alunos, pais, funcionários e comunidade escolar.

Por isso, destaca-se a percepção de que uma escola que se entende como comunidade de aprendizagem, se torna um ambiente educativo. Nela, “não são apenas os professores que educam. Todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual (LIBÂNEO, 2003, p. 295).

Esta perspectiva alarga os horizontes da escola, uma vez que ela não é mais autoritária e centralizadora; e, ainda mais, começa a ensinar seus educandos a dialogar com o mundo, formando assim cidadãos “[...] como sujeitos políticos, para uma democracia substantiva que os exige protagonistas, ativos e organizados: formar governados que possam ser governantes” (IMBERNÓN, 2000, p. 189).

Desta forma a escola estará colaborando para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde os cidadãos se preparam para participar da vida pública e não apenas ser meros expectadores.

Tendo por base esta concepção de escola, nota-se que também mudam os papéis dos atores desta, e que a comunidade escolar começa a redescobrir suas funções nesta comunidade de aprendizagem, neste ambiente educativo. O professor não é mais, somente, o transmissor de conhecimento, o mediador, o normatizador; ele se transforma conforme Giroux (*apud* Imbernón, 2000, p. 191) “[...] no intelectual transformador, crítico e emancipador [...]”.

Tal concepção, democrático-participativa, aqui ressaltada e defendida, entende que dentro da comunidade escolar existe uma organização orgânica, onde todos têm voz e vez na

tomada de decisões, na busca de objetivos. Ela é orgânica, viva, pois é composta, essencialmente, por seres humanos. Por esse motivo a escola democrático-participativa, deve preocupar-se com as relações humanas, já que estas devem acontecer democraticamente, pois,

[...] as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (LIBÂNEO, 2003, p. 294).

Esta organização chamada escola, feita essencialmente por e para seres humanos que precisam aprender a interagir e formar-se humanamente, é, então, distinta de todos os outros tipos de organizações empresariais que existem. E, nesta organização viva, democrática, destacam-se alguns conceitos importantes. Dentre eles, é necessário perceber que, para a gestão escolar democrática acontecer é preciso dar ênfase ao conceito de autonomia, isto é, à capacidade de as pessoas conduzirem e determinarem sua própria vida. A gestão somente vai ser democrática se as pessoas dentro da instituição escolar forem autônomas.

Conforme postula Libâneo (2001, p.116) “[...] a autonomia precisa ser gerida, implicando uma co-responsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, os resultados de sua atividade [...]”. E, esta autonomia na escola somente vai dar frutos se for acompanhada pelo diálogo entre pais, alunos, professores e comunidade escolar.

Tem-se ainda que esta autonomia é essencialmente necessária para fomentar a participação na comunidade escolar. Sem participação autêntica não acontece uma gestão democrática.

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2003, p. 329).

Esses elementos humanos que formam a comunidade escolar, em uma gestão democrática, participam ativamente, criando assim um clima de aproximação entre professores, alunos, funcionários e pais, promovendo assim uma intervenção de uns para com os outros. Esta participação faz com que todos possam saber dos reais objetivos e metas da escola, de seu funcionamento, de sua dinâmica. Desta forma a escola deixa de ser “[...] uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade para conquistar o status de comunidade educativa que interage com a sociedade civil” (LIBÂNEO, 2003, p. 329).

A participação autêntica, que nasce desta valorização da autonomia de cada participante da comunidade escolar, faz com que todos se sintam mais responsáveis pela escola e por toda vida que acontece nela. Sendo assim, percebe-se que a troca de idéias, de forma coletiva, o diálogo, a reflexão, a participação, o respeito à autonomia, são essenciais para uma gestão ser democrática.

Ao voltar o olhar para o processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que a escola deve alcançar a realidade social, assim como o mundo globalizado, que também chega até ela. Além disso, deve-se ter consciência que este ambiente escolar influencia o comportamento e as atitudes dos alunos, dos professores, dos funcionários, dos pais...

No que tange a essas questões, é importante considerar todas aquelas coisas implícitas, ocultas, os valores, os modos de convivência, que fazem parte da escola e que são passados aos alunos, professores e comunidade escolar.

Neste sentido, Libâneo (2003, p. 297), afirma:

Com efeito, a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. [...] isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos [...].

Percebe-se, então, que a escola não pode mais ser pensada isolada dos contextos, das realidades econômicas, políticas e culturais. Ela é algo integrado ao mundo. Portanto, educar não é apenas passar informações, matérias. Na verdade, na escola, os educandos, deveriam “[...] atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade” (LIBÂNEO, 2001, p. 41).

Para isso, é preciso levar-se em conta, também, que nunca estamos completos e prontos; estamos sempre em formação, aprendendo e ensinando, a prática ensina a teoria e vice-versa; que existe, na verdade, uma relação entre teoria e prática, pois,

[...] não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que é especialista (LIBÂNEO, 2001, p. 27).

Assim, a Gestão Democrática somente poderá ser entendida, quando forem levadas em conta todas estas relações, que se completam e dialogam. Desta forma deve-se considerar que, “[...] a escola se insere num contexto sociocultural e político mais amplo, cuja influência na organização escolar é determinante” (LIBÂNEO, 2001, p. 86).

Esta perspectiva de gestão democrática participativa, procura valorizar a interação da comunidade escolar nas decisões e levar em conta as influências do meio em que se vive, quando se tomam quaisquer decisões. Afinal de contas, não se entende os seres humanos isolados do mundo social e não se pode transformar a escola em uma instituição isolada, fora da realidade. Então, destaca-se a importância desse diálogo reflexivo, que permeia todas estas realidades, fazendo acontecer a interação e fugindo desta forma de isolamento.

Por esse motivo, concorda-se com Libâneo, (2003, p. 299):

Será, portanto, muito útil aos objetivos da gestão participativa que os professores compreendam os processos de tomada de decisões do Estado e do sistema educativo, entendendo que a escola não está isolada do sistema social, político e cultural. Ao contrário, não só ela depende das estruturas sociais, como também as práticas de imposição normativa podem estar retirando dos professores a autonomia e a liberdade de assumir suas próprias decisões.

Então, é de fundamental importância para os agentes da comunidade escolar, conhecer a realidade que os cerca, para que assim seja possível dialogar com essa realidade e não, simplesmente, ser dominados por ela.

Para que aconteça a gestão democrático-participativa, não se pode esperar por decretos, e sim, deve-se construí-la coletivamente. Inicialmente, deve-se construir coletiva e democraticamente o Projeto Pedagógico. Neste tópico é que se constrói o objetivo da escola, o rosto da escola.

Este processo de construção democrática é bastante recente, pois a escola estava acostumada a receber tudo pronto, determinado. Ultimamente, o exercício da construção coletiva está acontecendo, mas, para que ele dê certo, é fundamental que haja respeito à individualidade, acolhimento ao diferente, diálogo. Sem essa construção, a instituição escola está fadada à ruína. “[...] o sucesso de qualquer instituição e pessoa está vinculado a um planejamento criterioso e à prática do planejado” (HENGEMÜHLE, 2008, p. 29).

A maneira autoritária e centralizadora de se organizar a escola, e de os professores organizarem suas aulas, não são mais compatíveis com os desafios da sociedade atual. Antes, bastava o aluno aprender a repetir fórmulas e devolver conteúdos decorados, sendo que eles eram preparados para desenvolver tarefas simples e a escola se preocupava em transmitir informações acabadas.

Os tempos atuais não aceitam mais esse tipo de mentalidade, pois, nossa sociedade se encontra em um dinamismo que jamais foi visto anteriormente. Acontecem mudanças muito rápidas, várias inovações tecnológicas, informações, das mais variadas, acumulam-se. Isso tudo exige do ser humano:

(...) criatividade, capacidade de adaptação a novos ambientes e situações, abertura de espírito, constante atualização, além de estar preparado para, em seu cotidiano, ser um exímio solucionador de situações complexas da vida (HENGEMÜHLE, 2008, p. 32).

Então, é cabível questionar: *será que a escola que oferece tudo pronto aos seus professores e à comunidade escolar, onde o professor é o detentor do conhecimento, prepara seus alunos para a realidade?*

Entende-se que tal questionamento é válido, à medida que, esta sociedade exige cidadãos preparados para questionar e para resolver situações extremas adequadamente. Essa preocupação somente terá resultado quando a escola se der conta que é composta por seres humanos, por cidadãos que estão se preparando para viver.

E mais, que tais cidadãos carregam um universo individual, têm suas vivências particulares, bastante importantes, têm desejos, vontades, medos. Por isso, questiona-se: *Estariam, então, as práticas pedagógicas nas escolas preparadas e pensadas levando em conta os seres humanos – alunos?*

Conforme Hengemühle (2008, p. 36), “Não se pode pensar em sucesso didático se não respeitarmos a natureza do ser humano.” Mas, *qual seria essa natureza de ser humano?* A natureza do ser humano envolve tudo o que os alunos e professores têm e são, mas muitas vezes não é levado em conta - a afetividade, as emoções, os sentimentos.

Então, a escola autoritária dos detentores do saber não tem nada a ver com ser humano. Ela distancia-se da humanidade dos participantes da comunidade escolar, por estar preocupada com as informações isoladas, frias; onde o professor as passa, os alunos aprendem, decoram e depois devolvem para o professor na prova.

Na perspectiva democrático-participativa o aluno é visto como um ser humano que já sabe alguma coisa, com quem essa interação reconstrói conhecimentos e gera a aprendizagem, tanto do professor como do aluno. Em todos os momentos nos quais esses conhecimentos, que os alunos já têm, não são levados em conta, surge aquilo que é conhecido como indisciplina. Os alunos não são mais dóceis e passivos, eles não aceitam mais a repetição e, por isso, se revoltam contra essa metodologia.

A escola não é mais o lugar de repetição e memorização de conteúdo, ela é lugar de desenvolvimento de habilidades. A escola, segundo Delors (*apud* Hengemühle, 2008, p. 42), é lugar para:

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades

humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

A escola que definir estas características como suas, inevitavelmente, terá que abandonar a maneira autoritária e centralizadora de ser, que ensina somente a comodidade e a passividade - alguém que transmite o conhecimento, ensina; alguém que aprende.

Nesta realidade democrática, educando e educador buscam significado para o conteúdo, procuram compreender o sentido e a finalidade daquilo que estão aprendendo. Desta maneira, acontece o enfrentamento dos problemas e ambos, alunos e professores, aprendem a resolvê-los. Assim, a sala de aula colaborará para a construção de seres humanos aptos a conviver com situações difíceis, e a buscar soluções respeitadas coletivas, dialogando sempre com o diferente, respeitando opiniões.

Isso ocorrerá, certamente, porque na sala de aula o educando foi ouvido; porque houve diálogo com ele, porque respeitaram suas opiniões e partiram do seu entendimento para construir conhecimento. Um ambiente assim empolga qualquer um, envolve educador e educando, tem sentido, é dinâmico e produtivo. Desta forma, passa-se entender aquilo que Hengemühle, (2008, p. 49) diz: “(...) saber não é algo que alguém (mestre) transmite à pessoa que aprende (discípulo).”

Neste sentido, o saber se constrói no diálogo frutífero entre educador e educando, diálogo este que é afetivo, questionador, respeitoso, envolvente, dinâmico, diálogo carregado do mundo vivido e de realidade. Foge-se, assim, da passividade, da repetibilidade, do monólogo daquele que sabe para aquele que não sabe.

Desta maneira a escola e o professor vão assumindo outro perfil, adquirindo outras características, outros papéis. Na verdade, diante dessa nova postura não é mais possível preocupar-se com os saberes prontos e acabados. Há um entendimento de que se deve “ensinar” os educandos a perceber, a criar, a adquirir estes saberes na sua realidade, na sua ação prática do dia a dia, no diálogo com o meio em que vivem.

Somente se aprende a ser adepto ao diálogo, quando, no meio em que se vive, se ensina a dialogar. Somente há respeito pela individualidade, se, no meio onde se vive, há respeito entre os membros do grupo. Isso significa que uma educação apenas bancária, não consegue dar esse passo e, desta forma, não contribuirá para formar cidadãos que saibam viver neste mundo globalizado e cheio de informações, com rápidas mudanças.

Na atualidade, precisa-se de outro modelo educacional para auxiliar na formação de cidadãos, pois, conforme Sanny Rosa (*apud* Hengemühle, 2008, p. 58),

Hoje uma educação de qualidade significa oferecer instrumentos para que os indivíduos possam desenvolver-se e ampliar sua autonomia, que tenham capacidade de autogerir-se, de pensar com a própria cabeça, fazer escolhas e responsabilizar-se por elas.

Desta forma, percebe-se que há uma estreita ligação entre os saberes escolares e os saberes da vida do educando e que essas duas realidades precisam integrar-se. Ou seja, os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam estar ligados e interligados com a vida prática do educando.

Segundo Hengemühle (2008, p. 85), “Em qualquer atividade da vida, quando sabemos por que vamos fazer aquilo que fazemos, a auto-estima, a motivação se elevam”. Então, o saber que o educando traz consigo, para a sala de aula, é de vital importância. Quando ele é levado em conta, o aluno envolve-se, fica motivado, por descobrir o sentido de estar ali.

Neste capítulo pôde-se perceber que, dentro de uma proposta democrático-participativa, todas as relações que ocorrem na comunidade escolar educam. Além disso, que a forma de gestão desta escola também educa. E mais, que um ambiente autoritário, transmissor de conteúdos, vai gerar um tipo de cidadãos, enquanto que um ambiente dialógico, reflexivo, que defende as autonomias dos sujeitos que fazem parte do processo educacional, vai, certamente, formar outro tipo de cidadão. Isso porque entende-se a educação como organismo vivo, e sendo assim, não aprende somente com o discurso mas com as atitudes. Então, entende-se que,

[...] todas as ações e ocorrências de uma escola têm caráter eminentemente pedagógico. As escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Por outro lado, também a organização escolar aprendem com as pessoas, uma vez que sua estrutura e seus processos de gestão podem ser construídos pelos próprios membros que a compõem (LIBÂNEO, 2003, p. 296).

Em uma gestão democrático-participativa compreende-se a escola como uma instituição que fomenta a aprendizagem cognitiva dos alunos, e que também preocupa-se em formar cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Desta forma,

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso (LIBÂNEO, 2003, p. 344).

Neste ponto da reflexão, percebe-se, novamente, a importância do diálogo entre os atores educacionais, a troca, onde um aprende com o outro. Igualmente percebe-se também a coletividade, já que, ninguém constrói sozinho a comunidade escolar.

Neste capítulo buscou-se traçar um quadro sobre a gestão democrático-participativa, sobre como ela se constrói e quais os elementos fundamentais para que ela aconteça. No próximo buscar-se-á apresentar como a reflexão hermenêutica pode contribuir para a gestão pedagógico-democrática.

2. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM GADAMER

O conceito de experiência é retomado por Gadamer com a intenção de fazer justiça à historicidade da compreensão, já que, segundo ele, "[...] a experiência é aqui algo que faz parte da essência histórica do homem" (GADAMER, 1997, p. 525).

Neste sentido, procurar-se-á mostrar a tese gadameriana da fragilidade do conceito de experiência na Ciência, sendo que, para ele, a ciência encurta o conteúdo do conceito de experiência.

Na ciência percebe-se que "[...] uma experiência só é válida, na medida em que se confirma; nesse sentido sua dignidade repousa na sua reprodutibilidade" (Gadamer, 1997, p. 513); sendo este critério, da reprodutibilidade, quem determina a validade ou não da experiência científica.

Inicialmente, na concepção da ciência, tem-se que os critérios da reprodução, comprovação e controle fazem parte da experiência na ciência, e que, para a experiência científica acontecer, ela deve estar livre dos elementos históricos, subjetivos, dos preconceitos e prejuízos. Entende-se que esta preocupação, seja necessária para deixar os resultados livres dos prejuízos e preconceitos subjetivos, que deturpam a experiência.

Gadamer (1997), não aceita esta tentativa da ciência de liberar a experiência destes elementos que fazem parte do seu momento histórico. Segundo ele, é esta tentativa que encurta o conteúdo do conceito de experiência. As experiências acontecem em meio aos preconceitos, os prejuízos subjetivos do ser humano.

Então, verifica-se que o autor não concorda com este método, uma vez que a experiência passa a carregar consigo a vida do sujeito. Do mesmo modo, não é mais possível a repetibilidade de uma experiência, segundo as mesmas condições, de forma controlada, como sugere a ciência.

Percebe-se assim a impossibilidade de retirar a experiência de sua realidade natural, criando condições artificiais controláveis, que possibilitem sempre a reprodutibilidade e a comprovação das experiências.

Gadamer afirma:

Face à experiência que se faz em outro objeto, se alteram 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 sobre o anterior (1997, p. 524).

Esta é a experiência da consciência invertida, a qual reconstrói a relação sujeito-objeto de maneira relacional, onde o saber do sujeito e o seu objeto mudam. Trata-se de uma maneira de encarar a experiência, revelando a historicidade da mesma, isto é, a experiência é transitória e não está fundada em verdades eternas e transcendentais. E a experiência, enquanto conversão da consciência, permite a constatação da impossibilidade de se fazer duas vezes a mesma experiência, pois a consciência altera-se após tal conversão, por isso a experiência é única e histórica.

Para Gadamer (1997), este estatuto histórico da experiência ainda não fora valorizado, até o presente momento. A ciência, e a extrema preocupação com o método e todos aqueles que orientaram-se pelo mesmo, não perceberam a dimensão da historicidade. Com isso, o autor pretende fazer justiça a esta consciência histórica; e, para isto, faz uso do conceito de experiência, que, segundo o mesmo, é constituinte da essência histórica do homem.

Além disso, esclarece que uma experiência somente é superada quando torna possível uma nova experiência. Então, "a dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência" (GADAMER, 1997, p. 525).

O autor entende a experiência como parte da essência histórica do homem, levando até as últimas conseqüências o caráter processual da experiência. Considera, assim, o sujeito da experiência e os limites da própria finitude humana. Por esse motivo, a essência da experiência encontra-se na finitude e na negatividade, isso porque,

[...] é experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano (GADAMER, 1997, p. 527).

Desta forma, a característica de abertura da experiência hermenêutica remete à sua negatividade sempre fecunda, pois o homem experimentado é alguém sempre aberto às novas experiências, não é alguém que sabe tudo.

Partindo-se dessa constatação *gadameriana*, tem-se o nascimento da essência antidogmática da experiência. Ou seja, a grande e verdadeira experiência é o dar-se conta da historicidade, pois nisso os seres humanos se percebem finitos e limitados, afetados pela

história e pela tradição, dando-se conta de que pode conhecer-se melhor e sempre de formas diferentes.

A finitude é revelada também na dinâmica da pergunta, uma vez que, "em toda experiência encontra-se pressuposta a estrutura da pergunta" (GADAMER, 1997, p. 534). A pergunta revela também a negatividade produtiva da experiência, ou seja, aquele que pergunta reconhece que não sabe, reconhece-se carente e necessitado. Por isso, pode-se afirmar que, "[...] teremos, pois, que nos aprofundar na essência da pergunta, se quisermos esclarecer em que consiste o modo peculiar de realização da experiência hermenêutica" (GADAMER, 1997, p. 534).

A pergunta, que tem na sua essência a busca de sentido e pedido de orientação, revela a experiência da finitude e a consciência de pertencimento a uma realidade lingüística e histórica. Por isso, ela torna-se o ponto de partida da experiência hermenêutica.

A experiência hermenêutica tem como característica a abertura, e a negatividade, que deixa sempre aberto o espaço para novas experiências, possibilitando ao homem experimentado a consciência de sua limitação. Este diálogo não significa simbiose, ou anulação, pois aqueles que dialogam não precisam estar sempre de acordo. Significa, sim, abertura.

Os autores Freire e Faundez (1985, p. 45) afirmam que "[...] é profundamente democrático começar a aprender a perguntar." Esta abertura ao perguntar, também é uma necessidade da gestão democrática, e da educação libertadora e emancipatória. Mas, ao que parece, as instituições escolares estão ensinando respostas. Pensando desta maneira,

[...] o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário (FREIRE E FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Então, este perguntar desperta o diálogo entre os atores educacionais. Um diálogo que é carregado da vida destes interlocutores. Neste diálogo das perguntas e respostas se parte da realidade e não de idéias-modelo, conceitos prontos da ciência positivista, da razão instrumental; assim, vão-se construindo e fazendo com a realidade, os conhecimentos, os saberes. Ninguém detém o poder da sabedoria, ou a verdade, por completo. Elas se encontram com o diálogo entre educadores e educandos,

[...] sempre nos defrontamos com essa certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar. Essa sombra é tão forte, tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem

ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz (FREIRE E FAUNDEZ, 1985, p. 44).

Esta pergunta, que produz diálogo, emerge de uma curiosidade. E mais, somente tem curiosidade aquele que é instigado a pensar; quem é valorizado no seu mundo vivido; quem é respeitado na sua historicidade. Em muitos momentos esta curiosidade pode ser castrada por um professor autoritário, que se sente ameaçado com a curiosidade do estudante, a curiosidade pode “[...] abalar a certeza do professor” (FREIRE E FAUNDEZ, 1985, p. 44).

Esse diálogo é frutífero e gera a democracia nas relações educacionais, fugindo assim ao autoritarismo, pois,

O educador que não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão, em torno do que propõe, por parte do educando. No fundo, isto tem que ver com o quase mistério que envolve a prática do educador que vive firmar os educandos. É esta posição, a da radicalidade ou da substantividade democrática, que se contrapõe, de um lado, ao autoritarismo e, de outro, ao espontaneísmo (FREIRE E FAUNDEZ, 1985, p. 45).

Mas estas perguntas e respostas, esse diálogo precisa ter um horizonte de sentido, precisa estar ligado à realidade, às ações já feitas ou que poderão ser praticadas, “[...] é preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE E FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Então, perceber a existência humana desta forma é assombrar-se com ela. Somente pergunta, verdadeiramente, quem é tocado pela realidade e assombrado por ela, quem deseja compreender e transformar, esse se arrisca na busca do conhecimento.

Aquele que aprende, somente, a adaptar-se à realidade, a buscar respostas prontas e acabadas, vai fugir do risco, vai buscar certezas e verdades prontas. Assim, vai calar e não perguntar, vai negar a abertura e a negatividade do ser humano. Perdendo assim a capacidade de reinventar e fugindo do risco “[...] é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana” (FREIRE E FAUNDEZ, 1985, p. 51).

Verifica-se, entretanto, que o ser humano não é acabado, não é um conceito. É ele quem vai se fazendo, no encontro da realidade histórica, lingüística. Ele vai perguntando e perguntando-se. Este pertencimento, por parte da pergunta, a uma realidade lingüística e histórica, revela que toda pergunta faz parte de um horizonte de sentido e, por isso, pertence a uma tradição e sempre estará marcada historicamente.

A experiência hermenêutica tem a ver com a tradição. É esta que deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que se pode conhecer e dominar pela experiência, mas é linguagem, isto é, fala por si mesma, como faz um tu (GADAMER, 1997, p. 528).

Esta posição *gadameriana* apresenta um sujeito histórico, que se encontra em meio a uma tradição. Esta última, por sua vez é a própria linguagem, que se mostra como um "tu". Desta forma, a experiência *gadameriana* pode ser descrita como sendo a relação entre sujeito e objeto, mediado pela tradição e sua linguagem. Na relação sujeito-objeto, ambos são afetados, isto é, na experiência hermenêutica, o sujeito que conhece e o sujeito que é conhecido formam uma relação de dois "tu", e esta relação acontece em meio aos preconceitos e prejuízos que são a condição de toda experiência possível. Assim, acontece aquilo que a hermenêutica chama de fusão de horizontes; quando os dois interlocutores, são considerados como dois "tu", dialogam e aprendem mais e melhor, modificam-se, nesta fusão. Não se anulam, mas colaboram entre si, cada um com seu próprio mundo vivido.

Por isso, não se pode negar os condicionamentos históricos de toda experiência. "Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob eles" (GADAMER, 1997, p. 532).

As conclusões *gadamerianas* não aceitam as posições que defendem uma experiência livre dos preconceitos e prejuízos, onde o sujeito e o objeto, imbricados no processo da experiência, não se afetam mutuamente. A experiência, como concebe o autor, também só é experiência enquanto conservar o caráter de abertura a sempre e mais novas experiências.

Hegel (apud Rohden, 2002, p. 75) afirma,

O princípio da experiência contém a determinação infinitamente importante de que, para a aceitação e presunção da verdade de um conteúdo, o próprio homem tem de estar nele, ou, mais precisamente, tem de encontrar este conteúdo unido e em unidade com a certeza de si mesmo.

Esta perspectiva quer superar a relação técnica instrumental da ciência positivista, onde se apresenta um sujeito que sabe e um objeto para ser conhecido. Aqui, é necessário tomar parte, fazer um experiência que afeta a vida, quando se pretende conhecer.

A razão, que foi instrumentalizada pela ciência positivista, é ampliada, com a hermenêutica filosófica. Assim, o esquema sujeito-objeto é reconstruído "[...] num nível relacional, situado historicamente, onde os pólos são conservados e ampliados, sem supremacia de um ou outro" (ROHDEN, 2002, p. 77).

Desta forma, a experiência não se apresenta mais, na hermenêutica filosófica, como uma acumulação de conceitos e conclusões, ou como armazenamento de conhecimentos científicos; e sim, como algo que surge da vida prática, do encontro entre dois "tu", na fusão de horizontes, já que os envolvidos no processo de conhecimento relacionam-se, aprendem juntos, ensinam juntos, dialogam. Os dois horizontes se fundem, se escutam e aprendem coisas novas; ambos saindo modificados, diferentes, sabendo mais e melhor, e, o mais

importante, não se anulando. A experiência nesta perspectiva hermenêutica, tenta corrigir um falso saber, “[...] trazendo uma apreensão mais adequada da realidade” (ROHDEN, 2002, p. 100).

A reflexão hermenêutica também leva em conta que,

Desde sempre fomos e somos afetados pela história, pela tradição; por isso podemos dizer que sempre chegamos tarde demais quando pensamos que estamos começando a compreender, assim como a coruja de minerva só pode levantar vôo ao entardecer do dia. Mas, como o galo que aguarda ansiosamente o amanhecer do novo dia, a hermenêutica assume a atitude de abertura ao que está por vir (ROHDEN, 2002, p.101).

Esta característica da abertura da hermenêutica, mostra que não se pode buscar um conhecimento definitivo, concludente, pois, outras pessoas podem compreender de modo diferente. Fazer a experiência do conhecer é dar-se conta que ela está em volto das tradições, dos preconceitos, do mundo vivido, da cultura. E a experiência, aqui, não desaparece quando chega-se ao conceito, pois este evoca novas experiências.

Esta fusão de horizontes, citada anteriormente, acontece devido à abertura ao diálogo, esta fusão de dois “tu”, que dialogam, pois, “[...] somente quando nos expomos à possível concepção oposta, temos chance de ultrapassar a estreiteza de nossos próprios preconceitos” GADAMER (apud ROHDEN, 2002, p. 179).

A experiência hermenêutica autêntica é dialógica, fazendo aparecer, assim, o diálogo que somos, o diálogo que mantemos com alguém. Desta forma, percebe-se que a existência é dialógica, pois este não está separado do ser humano, mas faz parte do humano, “[...] é isso que sustenta o fato de que o diálogo é um modo de ser e, enquanto postura, é ontológica” (ROHDEN, 2002, p. 183).

A modernidade, a razão instrumentalizadora dos conceitos prontos e acabados, a própria tecnologia moderna de comunicação, podem atrapalhar o verdadeiro diálogo, tornando-o um monólogo. Rohden (2002), apresenta alguns empecilhos para o acontecer do diálogo: **dificuldade em ouvir; alienação social e política; o dogmatismo e o ceticismo.**

Vive-se hoje em uma sociedade de falantes. Os meios de comunicação apenas falam, os professores precisam falar para ensinar seus conteúdos, os pais falam para orientar os filhos, todos querem falar. Mas, será que alguém sabe escutar? Alguém pára para escutar?

Nota-se que diante do quadro atual, muitos também se acomodam e não dialogam mais, pois escondem-se atrás de chavões, tais como: “*Não adianta!*”, “*eu sempre fiz assim!*”, “*as coisas sempre aconteceram desta maneira...*” Há também os que ainda acham que sabem

tudo, e não buscam saber mais nada, ou acreditam que não é possível conhecer mais nada. Com relação a isso, Rohden, afirma,

Quem não se dispõe a mudar seu ponto de vista – e inclusive sua ação – não pode dialogar. No máximo, como no caso das ditaduras, só fala, só comanda, só diz ou só obedece e executa as ordens (2002, p.189).

No entanto, o diálogo verdadeiro, como propõe a hermenêutica, a gestão democrática e a educação libertadora, é transformador, porque ele deixa marcas. Os interlocutores deste diálogo permanecem com algo diferente. “No diálogo hermenêutico não se impõe a opinião própria sobre a do outro, nem se monopoliza, tampouco se agrega a opinião de um à do outro ao modo de soma, mas o dialogar transforma ambos” (ROHDEN, 2002, p.199).

Esta transformação não é apenas troca de informações, mas algo que nasce com o diálogo. Algo que nasce com a fusão de horizontes. Neste encontro do outro como um tu. Isso porque o mais importante no diálogo é “[...] o parceiro nele envolvido [...] os parceiros do diálogo” (ROHDEN, 2002, p.197).

A palavra “parceiros” aqui, refere-se aos sujeitos envolvidos na ânsia e busca por conhecer mais, melhor e de outras formas. Sujeitos estes, que se afastam dos interlocutores indiferentes ou ditadores, passivos, que não se envolvem.

Ser parceiros do diálogo implica não exigir provas matemáticas de todos os assuntos do outro. Significa entregar-se e envolver-se no diálogo, aprender com o outro e revisar os próprios pontos de vista, descobrir-se ao longo dele, acompanhar as perguntas e respostas que os parceiros vão colocando sob a regência do Princípio da Caridade (ROHDEN, 2002, p. 208).

De acordo com Rohden, o Princípio da Caridade “aplicado ao diálogo hermenêutico, implica a maximização do acordo com relação à pessoa e à opinião do outro pautado pela comunhão da paixão pelo saber” (2002, p. 208). Então, no diálogo hermenêutico não há vencedores e vencidos, conhecedores e aqueles que não sabem nada; as opiniões são respeitadas e valorizadas na busca do conhecimento.

Para tanto, é necessária uma comunhão entre o ouvir e o falar, o perguntar e o responder, calar e assimilar, para todos poderem assimilar o que o outro diz ou quer dizer. Então, o diálogo hermenêutico é autêntico quando,

[...] acontece entre parceiros de diálogo e não entre meros espectadores. No termo parceiros estão incluídos atributos como: aquele que ouve o outro, aquele que se compadece com o que o outro diz, aquele que não entrava o diálogo, aquele que não pretende possuir a última palavra, aquele que é capaz de conceder razão ao outro. Os parceiros entram no jogo, no espírito do diálogo, independentemente do tema sobre o qual dialogam, e, no final, ambos – de alguma forma- são afetados e transformados (ROHDEN, 2002, p. 220).

Assim, tendo em vista esta preocupação *gadameriana*, pode-se recordar a perigosa aproximação da educação formal com a relação sujeito-objeto do método científico, empírico, positivista, que colaborou com o reducionismo da razão moderna e contemporânea.

Tal concepção de sujeito-objeto, provinda da ciência positivista, certamente influenciou na relação entre professores e alunos, encurtando assim o alcance e a profundidade desta relação. Colaborou, quem sabe, para uma educação simplesmente bancária, como nos apresenta Paulo Freire.

3 RELAÇÃO ENTRE HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO

Conforme a hermenêutica *gadameriana*, pode-se refletir que é necessário promover uma libertação da educação formal das amarras conceituais que são impostas pela visão científico, que objetiva (torna objeto) as relações na educação.

No entanto, segundo Hermann (2002, p. 10) “[...] educar pressupõe abertura ao outro”, e para isso acontecer é necessário um vínculo de diálogo entre os participantes do processo educacional, e não de pertença. Visto desta forma, vislumbra-se na hermenêutica um abrir de horizontes no campo educacional, essencialmente na relação professor-aluno.

Esta proposta hermenêutica auxilia na desconstrução dos parâmetros científicos da modernidade, que alicerçam sua busca de conhecimentos na aplicação de um método que produz uma concepção onde as relações se dão como sujeitos e objetos. E ainda mais, a concepção hermenêutica tenta derrubar a idéia de que somente existe um único caminho para se chegar à verdade, e que a relação entre os envolvidos no processo educacional não precisa ser de “alguém que sabe” e “outro que nada sabe” (sujeito-objeto).

Por isso, de acordo com Hermann (2002, p.10), “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende, numa clara evidência de que os envolvidos no processo de educar devem permanecer abertos e dispostos a aprender um com o outro”. Assim, a compreensão hermenêutica tenta nos afastar das verdades absolutas e do domínio de um sujeito sobre o processo educacional, chegando à conclusão de que a verdade não se encontra somente com um método; outras formas de conhecer a realidade podem existir e se mostrar quando estamos abertos ao diálogo.

Isso significa que compreender a realidade não é mais dominá-la, mas sim aprender com ela, pensar com ela. “Portanto, nunca temos uma compreensão desde já fechada. Há necessidade de se abrir à opinião do outro (expor-se), entregar-se ao texto” (Hermann, 2002, p. 44-45). Então, não há necessidade de domínio e plena concordância, mas de diálogo aberto e frutífero, gerador de conhecimento.

Desta forma a reflexão hermenêutica conduz à reflexão sobre o sentido de educar, sobre a ligação da educação com a historicidade e tradição dos elementos que estão envolvidos neste processo; sobre o mundo vivido, os preconceitos e prejuízos que orientam nossa experiência educacional.

Neste sentido, concebe-se um ser humano mais aberto, em formação, uma vez que os preconceitos devem sempre ser postos à prova, interpretados não de maneira definitiva. A partir daí pode-se inferir, em acordo com o pensamento de Gadamer (*apud* Hermann, 2002, p. 51) que, “[...] a interpretação se transforma na expressão do ir mais além dos fenômenos e dados manifestos”

No entanto, tal interpretação não se dá definitivamente, já que os envolvidos no processo educacional são finitos, assim como o conhecimento também é finito. Esta dinâmica é muito ativa e envolvente, pois, “[...] aquele que sabe não se limita apenas a constatar fatos, mas é imediatamente afetado por esses fatos, fica envolvido em uma ação” (HERMANN, 2002, p. 52).

Portanto, a compreensão se dá à medida que os envolvidos no processo se jogam para dentro dele e não conseguem separar o compreendido do seu mundo vivido, sendo que uma coisa está imbricada na outra. Então, a ação do compreender acontece na historicidade finita, onde se reconhece o outro, o estranho. “Assim, a experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro; ou seja, para reconhecer que o outro pode ter razão” (HERMANN, 2002, p. 56).

Estas compreensões, que acontecem no processo educativo, não são objetos determinados, prontos, acabados, mas sim desenvolvidas a partir de um processo de superação, onde se conhece sempre melhor e de forma diferente. No seu desenvolvimento, não acontece uma relação autoritária, pois se reconhece o outro e não se tenta dominá-lo, mas sim, entrar em diálogo com ele. Compreender é conversar, e conversar levando-se em conta os preconceitos que fazem parte deste processo de compreensão.

Nesta etapa da reflexão, percebe-se que há uma fuga do dogmatismo científico e um reconhecimento da alteridade. Não existe a soberania de um sujeito dominante, mas sim o reconhecimento de que não se sabe tudo. Desta forma nasce a importância do perguntar; aquele que pergunta verdadeiramente, ou seja, a pergunta que não tenta derrubar o outro, vencer, que não conhece de antemão sua resposta. É esta pergunta que produz o verdadeiro diálogo, aquele que faz nascer a compreensão, o conhecimento.

Para isso acontecer de verdade é necessário uma atitude horizontal entre os participantes do processo; se um se julgar superior se fecha esta abertura ao outro,

interrompendo desta forma o diálogo verdadeiro e a experiência hermenêutica. Hermann afirma que,

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 (2002, p. 60).

Então, os participantes do processo educativo compreendem que, sempre existem coisas que não se sabe, ou que são diferentes do que se pensa. Além disso, que a linguagem, o diálogo, faz com que se entre em relação com esses elementos envoltos na historicidade, na tradição, nos preconceitos e prejuízos. Entende-se dessa forma, que,

[...] o universal da hermenêutica filosófica é o reconhecimento da nossa finitude, é a consciência de que nossa compreensão depende da linguagem que se realiza no diálogo. Somente no encontro com outras pessoas que pensam de outra forma podemos superar nossos próprios horizontes interpretativos (HERMANN, 2002, p. 74).

Percebe-se, assim, que a relação sujeito-objeto da ciência moderna positivista vai perdendo sua centralidade, pois o outro não é mais objetivado, normatizado; desconstruindo as relações de poder ou as formulações técnicas que condicionam a busca da verdade.

Nesta perspectiva chega-se à afirmação de Gadamer (*apud* Hermann, 2002, p. 85) de que, “[...] educar é educar-se”. Isto é, reconhecer a vulnerabilidade, exposição ao risco, aprender com os erros, enfim, enquanto compreende-se algo, também compreende-se a si mesmo; e ainda, sempre colocando à prova uma suposta verdade, o que gera, nos atores educacionais, um forte estranhamento.

Para Hermann (2002, p. 87), “uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo”. Percebe-se aqui a importância de dar-se conta desta realidade e o grande vínculo que a hermenêutica faz entre aprender, compreender e dialogar.

Desta maneira, o diálogo vai sendo a principal fonte do aprendizado e tudo aquilo que impede este diálogo radical, onde um sujeito se educa com o outro, e ninguém é superior ao outro é deixado de lado, pois lembra o monólogo da ciência positiva, onde existe um transmissor de conhecimento e um receptor, ambos desconectados, distantes um do outro.

É preciso ter consciência disso, pois, Benincá e Caimi (2004, p.36-37) alertam:

Essa concepção da relação pedagógica como uma relação “sujeito-objeto” não só está fortemente nas práticas pedagógicas em nossas escolas, como também na construção da ciência pedagógica nos meios acadêmicos [...]. A

relação sujeito-objeto estabelece-se não só entre professor-aluno, mas entre direção-professor e, mesmo, entre professor-professor.

Assim, diante das reflexões *gadamerianas*, referentes ao conceito de experiência, pode-se contribuir para as relações entre professores e alunos, afastando-se da aproximação perigosa com o método científico, da relação sujeito-objeto, e aproximando-se dos ideais de Paulo Freire na “Pedagogia da autonomia” que diz,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (2004, p. 23).

Assim, as conclusões da hermenêutica filosófica, que mostram a experiência em meio aos preconceitos e prejuízos, bem como, a condição finita e limitada do ser humano que é afetado pela história e pela tradição, podem de certa forma se aproximar destas afirmações de Freire: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além deles” (2004, p. 53). E ainda, “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 2004, p. 63).

Em função disso, esta perspectiva hermenêutica educacional vai mostrando, cada vez mais, esta interação com o mundo, que deve acontecer também no meio escolar; os homens e as mulheres que participam deste meio escolar vão se humanizando, nesta vinculação com o mundo e uns com os outros, pois “[...] tudo o que é humano precisa ser aprendido, precisa ser constituído” (HENZ, 2003, p. 23).

Desta forma, percebe-se que a ciência que tenta com seu método abarcar tudo o que é humano, não conseguirá, ou seja:

Não basta uma razão cognitiva-técnico-instrumental, porque a vida é mais e maior, precisando de outras referências [...] para nos ajudar a descobrir as pessoas e as coisas na sua intergralidade e dentro de uma totalidade maior. Trata-se de resgatar a poesia, o encantamento, a imaginação, o sonho, a reflexão, enfim, a razão como um todo, mergulhando na intimidade das coisas, dos fatos, dos seres humanos, para ir além do puramente convencional e superficial e fazer emergir o pensamento como manifestação da razão de ser de cada coisa, de cada ser. (HENZ, 2003, p. 25)

Para tanto, é necessário perceber que educação é mais do que fórmulas prontas, monólogos individuais, regras, autoritarismos, que, muitas vezes, apresentam-na como algo distante da realidade e tornam a escola um ambiente isolado do mundo vivido. Educação é buscar os porquês das coisas, é questionar criticamente a realidade, é entender que somos

seres humanos que estamos em processo de formação e por isso não somos acabados, não sabemos tudo e precisamos dialogar com o outro e com o mundo para nos fazermos sempre mais humanos. Desta forma a educação vai partir “[...] da realidade para ressignificá-la e tomá-la nas próprias mãos; tomando consciência do instituído que condiciona, mas não determina fatalisticamente [...]” (HENZ, 2003, p. 45).

Isso acontecerá quando a educação der-se conta de que ela é essencialmente humana. Pois, a verdadeira educação é,

[...] mais que repetir palavras e teorias mecanicamente, apresentadas como respostas mágicas, importa criar um ambiente onde as perguntas, as problematizações, a curiosidade, o diálogo, o respeito e o carinho abram uma infinidade de horizontes para pensar/agir/sentir reflexiva e criticamente (HENZ, 2003, p. 57).

Nesta perspectiva dialógica, da curiosidade, o perguntar, o questionar são fundamentais, mas não são abertas as possibilidades para simples questões, tais como perguntas meramente ilustrativas, para testar o conhecimento de alguém. As perguntas, nessa perspectiva, são existenciais, ontológicas, que expressam sonhos, preocupações, são “[...] carregadas de cultura, história, posição de classe, sentimentos, denúncias, esperanças, saberes” (HENZ, 2003, p. 61).

Destaca-se também, que esse aspecto somente se desdobrará verdadeiramente se abandonarmos as características bancárias da educação, ou técnico-instrumental, provindas da ciência positivista, que privilegia sempre mais a resposta do que a pergunta. Sábio é aquele que responde; por isso, na sala de aula, inteligente é aquele que sabe a resposta, mesmo que ele tenha decorado tudo e nem saiba onde usar na vida real esta resposta.

Desta maneira, castra-se qualquer possibilidade de envolvimento do educando na educação, pois a resposta fria e seca anula a curiosidade e “por não aguçar a curiosidade, por não ensinar a perguntar, castramos a curiosidade dos(as) educandos(as) e, depois, criticamos o seu desinteresse em aprender” (HENZ, 2003, p. 74).

O verdadeiro, na prática pedagógica, o que desencadeia a curiosidade, o interesse e a vontade de saber mais e melhor é o fato de os educandos construírem seus conhecimentos com a ajuda do professor e da escola onde eles se encontram inseridos. Assim, eles sentem-se sujeitos, respeitados na sua individualidade, e autônomos, questionando, a partir de seus anseios, para aprender mais e melhor. Caso contrário, eles viverão na monotonia de ouvirem apenas conclusões tiradas por outras pessoas em outros tempos. Isso eles irão decorar para depois devolver numa avaliação. Desta forma a pedagogia da pergunta,

[...] leva à radicalidade das coisas, dos fatos, da vida e da existência de homens e mulheres, buscando a razão de ser, a essência do ser-no-mundo na concretude histórica. Mas também abre as portas para, a partir do desvelamento da realidade, sonhar novas aventuras e novas possibilidades; faz transcender as fronteiras espaço-temporais para vislumbrar um projeto de futuro com novos horizontes, novas maneiras de ser-no-mundo; faz nascer a esperança e o compromisso com a mudança, desafiando a todos(as) a construir a história de forma mais humanizadora (HENZ, 2003, p. 79).

Este desafio proposto por uma pedagogia da pergunta, em uma proposta de educação democrático-participativa, auxilia o rompimento necessário que deve acontecer entre a educação formal e o método da razão instrumental, que ainda hoje está presente na educação. Esse rompimento colaborará para a aproximação da educação com a realidade que cerca os educandos e ainda auxiliará na percepção de que a escola é feita de gente, é local de humanização, de diálogo, de respeito, onde os interlocutores se gentificam. Assim, estaremos construindo as condições para uma práxis educativa e uma gestão escolar democrático-participativa, onde todas e todos se sintam sujeitos, reconhecidos como “eus” e “tus”.

Neste sentido o “[...] o caráter dialógico e dialético, indispensável para uma racionalidade hermenêutica, traz maior radicalidade e subjetividade às pessoas e aos processos educacionais” (HENZ, 2003, p. 95). Desta forma começa a se entender as verdades e os conhecimentos adquiridos com algo imerso ao mundo e não imunes ao mundo, envoltos do próprio ser humano. Isso porque,

Enquanto produção humana, o conhecimento e a ciência sempre são decorrentes da vinculação de homens e mulheres entre si e com o mundo, num processo contínuo de compreensão e explicação da situação da humanidade no lugar e no tempo em que se encontram, buscando responder aos desafios, às necessidades e aos sonhos implicados no seu mundo da vida. (HENZ, 2003, p. 101)

Entende-se assim, que este diálogo acontece na construção do conhecimento e na gestão da escola como um todo, nesta vinculação entre homens e mulheres. Além disso, este perguntar e responder dos interlocutores no processo educacional gera um alargamento da compreensão de ambos interlocutores. Eles vão se afirmando e humanizando, produzindo aquilo que a hermenêutica chama de “fusão de horizontes”, onde os interlocutores não se anulam, mas saem diferentes desta experiência dialógica. Cada um colabora com aquilo que sabe, com suas perguntas e com o seu mundo vivido, sabendo assim, mais e melhor sobre o assunto discutido. Desta maneira, busca-se recuperar a prática libertadora e emancipadora, superando

[...] hermenêuticamente, o discurso meramente explicativo para chegar à dialeticidade da compreensão. Reiteramos que compreender significa apreender o sentido. Mas este sentido sempre se encontra num determinado

contexto; é aquilo que é “significativo” num respectivo mundo, a partir do qual a linguagem humana pode descortinar muitas significações e/ou intencionalidades dentro de uma totalidade impregnada pela história, tradição, vida cotidiana, diferentes maneiras de ver e viver a existência humana e o mundo em que ela se constitui (HENZ, 2003, p. 128).

A experiência dialógica e democrática, que acontece entre os seres humanos, e entre os seres humanos e a realidade que os cerca, gera o conhecimento. O conhecimento construído desta forma gera curiosidade, empolgação, vontade de saber mais e melhor. Assim, todas e todos se darão conta de que a escola e a vida humana, “[...] é mais do que um conjunto de teorias, [...] somos movidos(as) por sentimentos, valores, crenças, emoções, pensamentos, culturas, leis, necessidades profissionais, sonhos e projetos” (HENZ, 2003, p. 179). Pensar hermeneuticamente a educação é levar em conta todos esses elementos tão caros para uma humanização da educação, para uma escola democrático-participativa.

Tais aproximações podem refletir uma bela contribuição da hermenêutica filosófica para uma gestão democrático-participativa, onde professores e alunos interagem como organismos vivos, dialogam e aprendem junto, aproximando cada vez mais realidade escolar com o mundo vivido dos seres humanos, favorecendo a humanização pela educação, e a humanização da própria educação.

4 APROXIMAÇÕES ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA, HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E A SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DIALÓGICA

Uma sala de aula que se entende como comunidade dialógica prepara os alunos para viver criticamente o seu dia-a-dia, por desenvolverem o hábito de refletir e dialogar, tendo assim, sempre mais motivação para continuar aprendendo.

Trata-se de um lugar onde a pessoa tem lugar de destaque; sua centralidade é fundamental, pois, desta forma, acontece o diálogo entre os atores educacionais, que são autônomos e por isso se comunicam humildemente. Conversam sobre os fracassos, as alegrias, os pensamentos seus e dos outros que fazem parte deste ambiente. Acontece assim, um diálogo rico e constante. Isso porque,

a tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. [...] Servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1998, p. 72).

A estreita ligação da educação formal, com a metodologia do “sujeito que sabe” e do “objeto que precisa ser modificado”, encurtou o alcance das nossas experiências educacionais. Parece que, desta forma, a escola foi preocupando-se com as regras e as metodologias do ensinar, oferecendo tudo, demasiadamente, pronto, distante da realidade dos educandos. As teorias frias causam um desprazer e uma falta de motivação para aprender.

Na verdade, a escola preocupou-se muito em preparar para a vida e esqueceu-se da vida dentro da escola. Gadamer (1997) já dizia que a aproximação do conceito de experiência com a ciência encurtava este conceito.

Desta forma, e com esse atrelamento ao método científico, a escola não consegue acompanhar as mudanças da atualidade e não consegue atrair os alunos, pois, um lugar onde existe alguém que sabe tudo e outros que não sabem nada, não encanta, pois os conhecimentos são dados prontos, jogados para os educandos e não descobertos por eles. Eles copiam, decoram e devolvem na prova, tendo, assim, dificuldade para dialogar com o educador sobre o assunto, com ele mesmo e com o conteúdo dado.

É necessário afastar a escola deste conceito científico onde “um sujeito sabe” e “outro não sabe nada”, e transformá-la num lugar de participação, democracia, abertura às idéias do outro; onde o poder de um que ensina não seja o central, mas sim o diálogo entre os interlocutores, que se envolvem em um trabalho em conjunto, numa aprendizagem significativa. Um lugar onde se aprende a aceitar o ponto de vista dos outros. Para isso é necessário rigorosidade pois,

No nível da sala de aula, para torná-la uma comunidade de investigação crítico-transformadora, é fundamental que os(as) alunos(as) e professores(as) descubram a incompletude e a parcialidade do que é estudado, e se lancem num diálogo investigativo, capaz de suscitar intuições e imaginações, com novas hipóteses, tendo o cuidado de expressar-se através de uma urdidura lógica coerente. [...] os julgamentos criativos não podem restringir-se a meras improvisações (HENZ, 2003, p. 182).

Nesta escola que não permite se fazer qualquer coisa ou de qualquer forma em nome do diálogo e da abertura ao outro vai produzindo uma cultura onde todos se sentem atores, ninguém é apenas espectador ou ouvinte, para desta forma interagir com o mundo e as transformações percebidas nele. Esta interação envolve pais, alunos, professores, funcionários e todas as pessoas que se envolvem nesse processo educacional. Há o envolvimento daqueles que fazem parte do processo educativo, que se comunicam muito bem; e estes dialogam com a realidade social, que envolve este ambiente.

A perigosa aproximação com o método científico já mencionado, faz com que a escola apenas se envolva no treinamento de pessoas para cumprir as decisões de outros. Pessoas estas, que são meros espectadores passivos, que não se envolvem na construção do conhecimento. Assim, muitas vezes duvidando de suas próprias potencialidades, tornando-se meros cumpridores de tarefas.

Os atores da educação formal precisam entender a escola como algo vivo, onde se vivenciam valores, onde se interage, se aprende, se constrói conhecimento de maneira dialógica, envolvente, onde se aprende fazendo, sentindo, interagindo. Nesta perspectiva, as pessoas e as relações entre elas são o centro desta dinâmica. Para isso acontecer é de fundamental importância os atores educacionais pensem por si mesmos:

A expressão “pensar por si mesmo” sugere o pensar que é autônomo e independente (em oposição a controlado e dependente). Uma pessoa que pensa por si mesma é, num sentido importante, livre. Ela é capaz de refletir sobre sua própria situação no mundo. Está preparada para reavaliar seus valores e compromissos mais profundos, e mesmo sua própria identidade. [...] Pensar por si mesmo envolve uma procura por mais e mais critérios confiáveis a fim de que o julgamento possa se apoiar em uma fundação firme e sólida. Os que pensam por si mesmo são capazes de formular argumentos e conclusões que apóiam pontos de vista específicos. (SPLITTER & SHARP, 1999, pp. 28/29).

A relação dialógica que acontece entre estes atores ou agentes educacionais que “pensam por si mesmos”, não chega a um saber concludente, não pretende alcançar uma resposta universal, desligada da realidade, para ser instrumentalizada posteriormente. Não quer, também, isolar os participantes deste processo, naqueles que sabem e naqueles que não sabem, ou melhor, em sujeitos e objetos.

Isso porque esta relação dialógica é uma dinâmica “interminável”, que se baseia na interação, no envolvimento destes participantes do processo educacional, que sempre acontecerá novamente de formas diferentes, com conclusões diferentes, onde todos se modificam e aprendem.

Entretanto, é preciso tomar cuidado para não entender esta proposta como uma simbiose, onde todos se anulam, ou ainda como um espaço onde espontaneidade toma conta da reflexão, ao contrário, é uma entrega onde todos permanecem únicos, frente a frente, dialogando, conhecendo mais os outros, se conhecendo, pensando juntos, sofrendo, interagindo em busca do conhecimento.

Para isso acontecer, todos precisam ser reflexivos e não meros receptáculos; e a entrega deve ser total, exigindo confiança mútua, respeito, ajuda, partilha de saberes e conhecimentos. Desta forma a escola vai se tornando humana, viva.

A Hermenêutica Filosófica e a Gestão Democrática têm muito a contribuir para cada vez mais afastar a educação e o ambiente da sala de aula dos conceitos frios da racionalidade técnico-instrumental, que auxiliaram a transformar nossas escolas em lugares de mera transmissão de conhecimento, e não de vida.

Compreende-se que tal tarefa não é fácil, pois é preciso haver muitas rupturas para sair da ordem estabelecida e fugir dos conceitos universais, com conteúdos que acabam se tornando distantes da realidade vivida, que causam desmotivação, inflexibilidade e revolta.

Além disso, sabe-se que a sociedade moderna, globalizada, oferece aos seres humanos muitas maneiras de aprender coisas. Pois, a escola já não é o lugar central da aprendizagem. Atualmente, têm-se acesso a muitos meios de comunicação que podem substituir uma escola ou um professor que simplesmente repassa informações.

Por isso, precisa-se hoje de uma escola que ensine os alunos a pensar criticamente, levando-os a perceberem que são importantes. Onde o ser humano, o estudante, seja centralidade na educação, e não o conteúdo a ser ensinado.

Assim, uma escola que pretende ser democrático-dialógica deve acolher e perceber as idéias de todos os agentes educacionais e também da sociedade, tendo abertura à idéia do outro. Para isso acontecer é necessário descentralização de poder, trabalho em conjunto, humildade e diálogo com o diferente. Sem diálogo não existe aceitação e nem compreensão.

Escola esta, onde os atores percebem que ela é feita de gente e para gente, e que vai aos poucos transformando suas metodologias, pois as pessoas não suportam receber ordens e informações todos os dias em forma de monólogo; gostam de ser envolvidas no processo de conhecimento e de gestão da escola; têm sentimentos e emoções, gostam de ser respeitadas. Além disso, esse “monte de gente” que forma a escola precisa aprender mais do que os conteúdos estabelecidos. Precisa e quer ser sempre mais gente, dialogar criticamente, respeitando as diferenças e formando opiniões. Desta forma se construirá uma organização escolar reflexiva, flexível e resiliente, que se afastará da concepção que Freire denomina de

“concepção bancária da educação”, enquanto “ato de depositar” em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 1998, p. 58).

O desafio para se alcançar esta escola está sempre presente e é constante. Isso porque somos filhos de uma escola conservadora, “bancária”, extremamente racional, que muitas vezes atrapalha esse processo de evolução e constante transformação. Se a escola é feita de gente, ela não pode ser estática, fria, conceitual. O humano, o ser gente implica finitude, inacabamento, condicionamentos, diálogo de quem sabe que não sabe.

Tais características são salvas quando a democracia na gestão escolar acontece, quando todos os atores educacionais participam da gestão escolar, não de forma igual, mas cada um de acordo com sua função; quando a comunidade escolar percebe que é atuante nas formulações dos objetivos da realidade que vive; quando os agentes educacionais se percebem autônomos e essa autonomia gera diálogo entre os diferentes; quando se tem coragem de fazer perguntas, porque elas levam a entender mais e melhor a realidade que os cerca, as pessoas com quem se convive e a si mesmos.

Desta forma, os cidadãos que vivem neste ambiente escolar gerido democrático-participativamente aprendem a ser protagonistas na sociedade que vivem; deixam de ser espectadores e passam a ser transformadores da sociedade. Procuram gerar, assim, uma

cultura de respeito, solidariedade, partilha, conforme pretende esta gestão. Também favorece a construção coletiva, o trabalho em equipe, o diálogo e a interação, formando seres humanos autônomos - sujeitos que vão aprender a conduzir sua própria vida, levando em conta a vida das pessoas que convivem com eles, e a sociedade que os cerca.

O diálogo entre esses elementos da gestão democrático-participativa, da hermenêutica filosófica podem contribuir em muito para a humanização da educação e a transformação da sala de aula numa comunidade dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do tema desenvolvido nesta monografia, que procurou envolver a Gestão Democrática e a Hermenêutica Filosófica, relacionando a Hermenêutica e a Educação, procurou-se destacar as possíveis contribuições destas duas realidades para a relação professor-aluno.

Pôde-se perceber que vários elementos se completam, estão interligados. Assim, quando são evidenciados o conceito de experiência de Gadamer e a perigosa aproximação que ele destaca entre conceitos científicos, percebe-se a ligação da Ciência dos conceitos claros e distintos, universais, com uma Educação “bancária”, onde o professor sabe e transmite o conhecimento ao aluno que não sabe e passivamente aceita estas informações.

Quando Gadamer leva a pensar no conceito de finitude, percebe-se a ligação entre a natureza humana e a educação. Porque somos seres humanos finitos, inacabados, carregados de um mundo vivido que sempre nos influencia, não podendo abrir mão disso na educação. Também é impossível pensar que os educandos são “tábulas rasas”, que não têm nada para contribuir; afinal de contas, eles não são frascos vazios a espera de serem enchidos com conhecimento.

Desta forma, refletiu-se que a relação professor–aluno deve fugir dos moldes sujeito-objeto, uma vez que sujeitos e objetos não dialogam entre si; um molda e o outro é moldado, um sabe e o outro não sabe. Somente acontece o diálogo quando existem dois sujeitos, dois seres que se jogam na dinâmica da vida para aprenderem juntos. O diálogo exige respeito ao diferente; quando alguém diz que sabe tudo, exclui o diálogo.

Além disso, quando alguém se reconhece objeto, não consegue formular perguntas; porém, quando se reconhece como sujeito, se sente valorizado, contribuindo no processo educacional, perguntando, questionando, aprendendo junto, postura esta que abre a porta para o diálogo frutífero.

Assim, quanto mais ocorrer distanciamento das características da racionalidade técnico-instrumental para buscar o conhecimento, mais haverá aproximação da gestão

democrática. E isso colabora para a formação de cidadãos completos, que sabem interagir com a realidade, motivados em buscar conhecer sempre mais e melhor, que sabem respeitar o diferente e ouvir o outro. Caso contrário, se continuará com o monólogo daquele “que sabe” tentando ensinar aquele “que não sabe”, que silenciosamente procura memorizar os conceitos, que exercita a passividade e a obediência. E que cada vez mais estes percebem que a educação formal não tem nada a ver com a realidade que os cerca, causando revolta e descaso, bagunça ou desmotivação na sala de aula.

Tendo em vista a hermenêutica, que afirma que somos seres condicionados por nossa tradição histórica, coube a reflexão sobre o fato de que muitas vezes, quando nos referimos à educação, as vivências são, em vários momentos, mais baseadas no autoritarismo, na reprodução de conceitos decorados, nos monólogos intermináveis que não envolvem em nada educador e educando. Podemos, sim, ser condicionados por essas experiências de educação formal, mas não somos determinados; assim, é necessário caminharmos para uma ruptura destes paradigmas.

Para tanto, a educação deve distanciar-se do poder autoritário e aproximar-se do diálogo, distanciar-se da passividade e do monólogo e aproximar-se da criticidade participativa. A escola, o professor, não são e nunca foram donos da verdade; eles devem ser facilitadores na busca do conhecimento, na ânsia de serem mais gente, mais humanos.

Então, pode-se, sim, encontrar nos elementos da hermenêutica filosófica alicerces para refletir sobre a prática na gestão democrática, onde sabe-se que a finitude está presente na realidade humana, e que além dos condicionamentos, não há determinismos, reconhecendo-se que os seres humanos não são objetos vazios de vida própria.

Propõe-se, assim, uma gestão que descubra na educação a centralidade do Ser Humano, a partir de suas experiências, com metodologias que busquem a conquista desse ser humano, e de sua motivação. Mas, para tanto, terá que entrar em contato com ele, dialogando, propiciando o encontro, a “fusão de horizontes”, onde ambos, educador e educando, saiam diferentes depois desse encontro.

Desta maneira a gestão nas escolas será sempre mais voltada à democracia, à construção coletiva, onde todos participam, cada qual na sua condição, e cria-se um ambiente motivado, onde cada membro sente-se valorizado e é capaz de partilhar, ensinar e aprender.

Sabe-se, no entanto, que estes, são desafios constantes na prática docente. Eles desacomodam de um saber constituído, determinado, para um vir-a-ser. Mas que, se vencidos, podem transformar a educação, de forma processual, sendo que os envolvidos nesse processo

vão se transformando, vão mudando suas opiniões, suas idéias, vão entendendo melhor e de forma diferente o mundo que os rodeia.

Desta forma, a educação vai se parecendo com a vida, pois ela também é um processo que, muitas vezes, vai mudando, melhorando, piorando, sofrendo e vai produzindo transformação. Um grande aliado da transformação é a pergunta, que é tão cara para a Hermenêutica e para uma Gestão Democrática. A pergunta desacomoda e, às vezes, incomoda. A pergunta faz os atores educacionais repensarem suas práticas.

O perguntar, é constitutivo essencial do ser humano e, sendo a escola composta essencialmente de seres humanos, *como podemos esquecer da pergunta? Como podemos privilegiar as respostas?* A resposta, sem pergunta, é sem sentido, não tem valor, não gera a curiosidade. A pergunta, sim, faz as mentes e os corações voarem curiosamente em busca de sentido.

A pergunta verdadeira e respeitosa, gera o diálogo frutífero, gera o encontro de horizontes, de pessoas que buscam o conhecimento e descobrem sempre coisas novas e sempre saem modificados, com novas perguntas, provocando novos diálogos. Para isso acontecer é necessário que as instituições escolares dêem-se conta que são compostas por vidas de seres humanos que vêm se constituindo historicamente.

O ser humano tem uma historicidade, uma subjetividade, uma cultura que sempre o acompanha, e que, muitas vezes o condiciona, mas, não o determina; esse ser humano faz parte de uma sociedade que o envolve. A escola também tem uma historicidade, uma cultura e também faz parte de uma sociedade. Todos esses elementos precisam entrar no círculo do diálogo. Quando esses elementos são levados em conta, quando o educador e o educando conseguirem dialogar entre si e com a sociedade que os cerca, certamente os cidadãos que estarão fazendo parte deste processo tornar-se-ão melhores, diferentes. Desta forma, a escola estará colaborando com a formação de cidadãos participativos, críticos, curiosos, que sempre buscam entender o porquê das coisas. Cidadãos que não vão se acomodar e não vão concordar com qualquer resposta, que vão questionar e, se possível, vão lutar por uma transformação.

Entender a educação como diálogo-crítico-reflexivo e a gestão escolar como democrático-participativa é tornar o universo educativo cada vez mais humano, gerando, assim, cidadãos conscientes da sua humanidade, humildes e sempre abertos ao outro, ao diferente. Assim, os cidadãos envolvidos no processo educacional não serão meros expectadores, pois também envolver-se-ão na vida social.

Portanto, o diálogo democrático e participativo dentro da escola irá gerar uma alternativa que questionará às posições autoritárias, excludentes, que possam aparecer neste

mundo globalizado e competitivo. Ou seja, uma educação meramente bancária, que privilegia as respostas, que ensina apenas a escutar a decorar fórmulas, que não leva em conta a sociedade, que não entende o estudante como ser humano, mas o trata como aluno mesmo “sem luz”, “tábula rasa”, perderá espaço. Afinal de contas, essa educação desmotiva, forma cidadãos dependentes, que não saberão enfrentar problemas e questionar a realidades. Cidadãos que se conformarão muito fácil com as determinações sociais. Cidadãos autoritários, dogmáticos, centralizadores, donos da verdade. E os cidadãos excluídos, que aprenderam na escola que não servem para nada. Principalmente, porque essa maneira de entender a educação gerará a desesperança e a acomodação.

Ao contrário, a educação do diálogo gera a curiosidade, a vontade de aprender. Então, a educação que se faz democraticamente, com a interação de todos os atores educacionais, gera a esperança, a transformação. Ela é a educação que salva aquilo que é humano no processo educacional, que luta por um mundo melhor, mais justo e solidário. Nela, os dois interlocutores estão cientes de que não sabem tudo, que não são os donos da verdade, e quando dialogam produzem vida, geram transformação, ensinam humildade e conhecem sempre mais e melhor.

Por fim, no presente trabalho constatou-se que é possível, diante da realidade escolar em que se vive, um diálogo frutífero entre hermenêutica e a educação, contribuindo com a construção de uma gestão democrático-participativa, transformando nossa educação em processo e espaço-tempo de humanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENINCÁ, Elli & CAIMI, Eloisa Flávia (Orgs). **Formação de professores um diálogo entre teoria e a prática**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25ªed. RJ: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Coleção Pensamento Humana. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva um desafio permanente na capacitação de professores**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco (Org). **A educação no século XXI os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

SPLITTER, Laurance J., SHARP, Ann Margaret. **Uma Nova Educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. Tradução de Laura Pinto Rebessi. SP: Editora Nova Alexandria, 1999.

TIBURI, Márcia. **Nota sobre hermenêutica: a linguagem entre o sujeito e o objeto**, in: Revista de filosofia Veritas. V. 45, n. 2. Porto Alegre: PUCRS, p. 273-288. 2000.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FETZ, Reto Luzius. **Expérience et histoire: la notion hégélienne de l'expérience et son interprétation par M. Heidegger et H.-G. Gadamer**, in: Revue de Théologie et de Philosophie, v.111, p. 1-12, 1979.

FLICKINGER, H.-G. **O fundamento ético da hermenêutica contemporânea**, in: Revista de filosofia Veritas. V. 48 n.2 Porto Alegre: PUCRS, p. 169-179. 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **La dialectica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos**. Colección teorema. Madrid: Cátedra, 1988.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Trad. Benno Dischinger. Coleção Focus. São Leopoldo. Editora UNISINOS, 1999.

MÜLLER, L. Marcos. **A Experiência, caminho para a verdade? O conceito de experiência na fenomenologia do espírito de Hegel** in: Revista Brasileira de Filosofia. Vol. XVII, p. 146-177. Abril-Maio-junho 1967.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TESTA, Edimarcio. **Hermenêutica filosófica e história**. Passo Fundo: UPF, 2004.