

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

**JOICE REGINA LEITE PINTO**

**HERMENÊUTICA FILOSÓFICA, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: Uma fusão  
de horizontes**

SÃO LUÍS

2024

JOICE REGINA LEITE PINTO

**HERMENÊUTICA FILOSÓFICA, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: Uma fusão  
de horizontes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Filosofia da Universidade Federal  
do Maranhão para obtenção do título de mestra em  
Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Junior

SÃO LUÍS  
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pinto, Joice Regina Leite.

Hermenêutica filosófica, educação e decolonialidade:  
Uma fusão de horizontes / Joice Regina Leite Pinto. -  
2024.

80 p.

Orientador(a): Almir Ferreira da Silva Junior.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Filosofia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,  
2024.

1. Hermenêutica. 2. Educação Decolonial. 3.  
Tradição. 4. Diálogo. 5. Intercultural. I. Silva  
Junior, Almir Ferreira da. II. Título.

JOICE REGINA LEITE PINTO

**HERMENÊUTICA FILOSÓFICA, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: Uma fusão  
de horizontes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Filosofia da Universidade Federal  
do Maranhão para obtenção do título de mestra em  
Filosofia.

Orientador (a): Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva  
Junior

Aprovado em 14/10/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Junior  
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

---

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva  
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

---

Prof. Dr. Universidade Federal do Piauí-UFPI

Dedico este trabalho a minha mãe Márcia Regina, pelo seu amor incondicional, pelas suas palavras de fé, incentivo constante e por me mostrar que não vale a pena viver em um mundo sem a sua existência.

## AGRADECIMENTOS

À Deus por seu amor, bondade e misericórdia.

Aos meus pais, Márcia e Antônio por serem o meu alicerce e sempre acreditarem nos meus sonhos.

À minha vó Marlene in memoriam, por tudo.

À Lunara Cruz, por está comigo desde o início dessa jornada, por seu amor, aconchego e por está comigo nas adversidades e quando eu alço os voos mais bonitos da minha vida.

À Loyane Ellem, pela amizade sincera, por compartilhar todos os momentos importantes, e pelo seu companheirismo que foi meu porto seguro.

Aos meus amigos Jhean Junior e Josyleya Sousa por toda compreensão e carinho.

As minhas amigas queridas Vanessa Dias e Jessica Caren pelo acolhimento, pelo privilégio de ter vivido o mestrado em suas companhias, por terem segurado na minha mão quando já era difícil crer.

À Cecília Ordonez pelo incentivo constante.

À Raquel Pereira, pela amizade, disponibilidade e leitura carinhosa.

Ao meu orientador Almir Ferreira, pelo carinho e por todo conhecimento transmitido.

Aos professores que compõem o PPGFIL-UFMA.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo - CAPES pelo apoio e incentivo na pesquisa.

Agradeço de forma carinhosa todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para a finalização desse ciclo.

“Só sabemos de onde viemos e quem somos olhando para trás; e é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo”.

Bárbara Carine

## RESUMO

Esta dissertação investiga a intersecção entre a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e a educação decolonial, buscando compreender como essa integração pode contribuir para uma educação mais inclusiva e emancipatória. O objetivo central é explorar as potencialidades da hermenêutica gadameriana para promover uma abordagem educacional que valorize a diversidade cultural e epistemológica, contrapondo-se à racionalidade tecnicista e eurocêntrica predominantemente nos sistemas educacionais contemporâneos. A pesquisa, de natureza teórica e bibliográfica, está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo examina o educacional como experiência hermenêutico-filosófica, baseando-se nos conceitos de Gadamer sobre compreensão, tradição e fusão de horizontes. O segundo capítulo investiga as consequências da racionalidade moderna para o processo formativo, relacionando-as às estruturas coloniais que a educação decolonial busca desconstruir. O terceiro capítulo propõe uma hermenêutica da educação sob perspectiva decolonial, articulando os conceitos gadamerianos com as propostas de autores decoloniais como Walter Mignolo e Catherine Walsh. O quarto capítulo explora a aplicação prática dessa abordagem integrada em contextos educacionais concretos. A fundamentação teórica para a hermenêutica filosófica baseia-se principalmente nas obras de Gadamer, como "Verdade e Método", complementadas por interpretações de estudiosos como Jean Grondin e Richard Palmer. Para a educação decolonial, a pesquisa recorre a autores como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire, entre outros. A metodologia adotada é qualitativa, com ênfase na análise interpretativa e na construção de diálogos teóricos entre os campos da hermenêutica, educação e da decolonialidade. A pesquisa realiza uma leitura crítica e dialógica das obras fundamentais, buscando estabelecer conexões e propor propriedades inovadoras. Os resultados indicam que a integração da hermenêutica gadameriana com a perspectiva decolonial oferece um potencial significativo para compensar as práticas educativas, promovendo uma educação mais dialógica, reflexiva e culturalmente sensível. A dissertação conclui que esta abordagem integrada pode contribuir para a construção de uma pedagogia que não apenas educa, mas também emancipa, valorizando a pluralidade de saberes e a riqueza das tradições culturais na formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

**Palavras-chave:** Hermenêutica; Educação decolonial; Tradição; Diálogo intercultural.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the intersection between Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics and decolonial education, aiming to understand how this integration can contribute to a more inclusive and emancipatory education. The central objective is to explore the potential of Gadamerian hermeneutics to promote an educational approach that values cultural and epistemological diversity, countering the technicist and Eurocentric rationality predominantly present in contemporary educational systems. The research, theoretical and bibliographical in nature, is structured into four chapters. The first chapter examines education as a hermeneutic-philosophical experience, drawing on Gadamer's concepts of understanding, tradition, and the fusion of horizons. The second chapter investigates the consequences of modern rationality on the formative process, relating them to the colonial structures that decolonial education seeks to dismantle. The third chapter proposes a hermeneutics of education from a decolonial perspective, articulating Gadamerian concepts with the propositions of decolonial authors such as Walter D. Mignolo and Catherine Walsh. The fourth chapter explores the practical application of this integrated approach in concrete educational contexts. The theoretical framework for philosophical hermeneutics is primarily based on Gadamer's works, such as "Truth and Method," complemented by interpretations from scholars like Jean Grondin and Richard Palmer. For decolonial education, the research draws on authors like Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, and Paulo Freire, among others. The adopted methodology is qualitative, with an emphasis on interpretive analysis and the construction of theoretical dialogues between the fields of hermeneutics and decoloniality. The research conducts a critical and dialogical reading of fundamental works, seeking to establish connections and propose innovative properties. The results indicate that integrating Gadamerian hermeneutics with the decolonial perspective offers significant potential to enhance educational practices, promoting a more dialogical, reflective, and culturally sensitive education. The dissertation concludes that this integrated approach can contribute to building a pedagogy that not only educates but also emancipates, valuing the plurality of knowledge and the richness of cultural traditions in the formation of a more just and equitable society.

**Keywords:** Hermeneutics; Decolonial education; Tradition; Intercultural dialogue;

## SUMÁRIO

<b>1 O FENÔMENO EDUCACIONAL COMO EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICO-FILOSÓFICA.....</b>	<b>13</b>
1.1 A Singularidade da Hermenêutica Filosófica.....	13
1.2 A educação como experiência hermenêutica.....	18
1.3 A educação no horizonte da compreensão.....	21
<b>2 AS CONSEQUÊNCIAS DA RACIONALIDADE MODERNA PARA O PROCESSO FORMATIVO .....</b>	<b>29</b>
2.2 A lógica da Modernidade.....	37
<b>3 POR UMA HERMENÊUTICA DA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....</b>	<b>45</b>
3.1 A Perspectiva Decolonial: Abordagem Geral .....	47
3.2 Hermenêutica e Decolonialidade.....	53
<b>4 O EU-TU DIALÓGICO EM GADAMER E SUA RELAÇÃO COM A ALTERIDADE DECOLONIAL.....</b>	<b>61</b>
4.1 A aplicação na prática Educativa .....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>

## INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios importantes, muitos dos quais estão enraizados em uma racionalidade tecnicista e conteudista que privilegia uma visão de mundo orientada pela ciência e pela técnica. Esta abordagem, fortemente enraizada na modernidade e no pensamento iluminista, tem valorizado a especialização e a eficiência em detrimento de uma formação humanista e reflexiva. Como observa Gadamer (1983) em *A razão na época da ciência*, o predomínio da racionalidade instrumental e a supremacia dos métodos científicos sobre outras formas de conhecimento levaram à marginalização da subjetividade, da tradição e das vozes plurais que compõem o saber humano.

Essa perspectiva nos convida a compensar a educação não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como uma experiência de transformação social, capaz de criar espaços de diálogo, desconstrução e reflexão crítica. Marginalizar saberes e vozes plurais significa perder a riqueza de uma educação que forma não só profissionais, mas também seres humanos com um sentido mais amplo de cidadania. Nesse sentido, a valorização da diversidade cultural e das diferentes formas de conhecimento podem enriquecer o ambiente educacional, abrindo espaço para um diálogo mais inclusivo e representativo.

É neste contexto que a integração das perspectivas hermenêutica e decolonial na educação contemporânea pode oferecer um caminho promissor para superar as limitações da racionalidade tecnicista e conteudista. Essa abordagem integrada não apenas valoriza o diálogo e a diversidade, mas também promove uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e conhecimento que moldam os processos educativos. A hermenêutica filosófica, desenvolvida por Hans-Georg Gadamer no século XX, tem suas raízes na antiga tradição de interpretação de textos, especialmente religiosos. No entanto, Gadamer expandiu significativamente o escopo da hermenêutica, transformando-a em uma filosofia abrangente da compreensão humana. Conforme Hermann (2002, p. 15) explica:

a hermenêutica filosófica de Gadamer não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas, para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga ao conjunto de nossa experiência de mundo. (Hermann, 2002, p. 15)

Essa perspectiva filosófica propõe que a compreensão não é um ato isolado,

mas algo que se dá no diálogo, na interação entre o sujeito e o objeto, respeitando as tradições e as diferentes histórias que compõem o saber humano. Assim, ao adotar uma postura hermenêutica na educação, é possível fomentar uma prática educativa mais reflexiva e humanizadora, capaz de superar o reducionismo técnico.

A hermenêutica filosófica de Gadamer enfatiza a importância da compreensão e do diálogo no processo educativo. “O ser que pode ser compreendido é linguagem” (Gadamer, 2015, p. 478), pois a construção do conhecimento se dá pela linguagem e diálogo. Esta perspectiva sugere que a educação deve ser um processo de constante interpretação e reinterpretação, onde o significado emerge através da interação entre o educando, o educador e o objeto de estudo.

O hermeneuta alemão também enfatiza a importância da tradição e da historicidade na compreensão, pois “a compreensão não é nunca um comportamento meramente reprodutivo, mas sempre também produtivo” (Gadamer, 2015, p. 392). O processo educativo deve reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e as experiências dos educandos, integrando-os ao novo conhecimento que está a ser construído.

A perspectiva decolonial, por sua vez, oferece uma crítica fundamental às estruturas de poder que permeiam o sistema educacional. Para Mignolo “a decolonialidade significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder; e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais”. (Mignolo, 2008, p. 313)

Na prática educacional, isso se traduz em um esforço para descentralizar o conhecimento eurocêntrico e valorizar saberes tradicionalmente marginalizados. De acordo com Walsh, a educação decolonial deve “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionaram de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial”. (Walsh, 2009)

A integração dessas duas perspectivas pode resultar em uma abordagem educacional que valoriza o diálogo e a compreensão mútua, reconhecendo a pluralidade de vozes e experiências no processo educativo; questiona as estruturas de poder que privilegiam certos tipos de conhecimento em detrimento de outros; promove uma reflexão crítica sobre a própria natureza do conhecimento e os processos de sua construção e legitimação. Na prática pedagógica, essa abordagem integrada pode se manifestar de várias formas: currículo inclusivo que incorpora

conhecimentos e perspectivas de diferentes culturas e tradições; metodologias de ensino que privilegiam o diálogo e a construção coletiva do conhecimento; avaliação que valoriza múltiplas formas de expressão e compreensão.

Paulo Freire em sua pedagogia crítica, já apontava para essa direção ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”(Freire,1996, p.21). A implementação dessa abordagem integrada enfrenta desafios significativos, incluindo resistências institucionais e a necessidade de formação docente adequada. No entanto, as potencialidades são igualmente significativas. Para Enrique Dussel (1995), é necessário um projeto de libertação da periferia negada desde a origem da modernidade.

Em última análise, a integração da hermenêutica filosófica e da educação decolonial oferece um caminho para uma educação mais inclusiva, reflexiva e emancipatória. Ela promete não apenas transformar as práticas educacionais, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde diferentes formas de conhecimento e experiência são reconhecidas e valorizadas.

Neste contexto, emerge a necessidade de abordagens alternativas que possam oferecer caminhos para superar as limitações da educação tecnicista. Duas perspectivas se destacam como respostas a esta crise: a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e a educação decolonial.

A hermenêutica filosófica de Gadamer, com seu foco na compreensão e no diálogo, oferece uma alternativa à educação tecnicista, promovendo um espaço formativo que valoriza a diversidade cultural e o diálogo intercultural. Por outro lado, a educação decolonial emerge como uma crítica aos legados coloniais presentes nas práticas educativas contemporâneas, questionando as estruturas de poder e os saberes eurocêntricos que historicamente marginalizaram outras formas de conhecimento.

As obras gadamerianas fornecem uma base sólida para a compreensão da evolução e dos princípios desta corrente de pensamento. Obras fundamentais como *Verdade e Método I*, destacam-se por traçar os fundamentos desta filosofia, abordando questões centrais sobre a interpretação, compreensão, a historicidade. A contribuição de Gadamer, entre outros teóricos, evidencia a importância de explorar a hermenêutica não apenas como uma metodologia, mas como uma forma de engajamento crítico com as tradições e os contextos culturais que moldam nosso

entendimento do mundo.

Diante deste cenário, a presente dissertação se propõe a investigar a seguinte questão central: Como a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer pode contribuir para a construção de uma educação decolonial, promovendo a valorização da diversidade cultural e epistemológica em contraponto à racionalidade tecnicista e eurocêntrica que ainda predomina nos sistemas educacionais contemporâneos?

Sendo assim, o objetivo central deste estudo é investigar as possíveis contribuições da hermenêutica filosófica para uma abordagem educacional decolonial, refletindo sobre como o diálogo hermenêutico, caracterizado pela “fusão de horizontes”, pode fornecer um fundamento teórico pertinente para uma educação que busca tanto a compreensão intercultural quanto uma formação humanista dos indivíduos. A relevância desta pesquisa reside na urgência de repensar as práticas educativas em um contexto de crescente diversidade cultural e desafios globais. Acreditamos que a articulação entre hermenêutica e decolonialidade oferece um caminho promissor para a construção de uma educação plural.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza teórica e bibliográfica, alinhada com a abordagem hermenêutica e decolonial proposta. Busca-se uma interpretação crítica e dialógica das obras de Gadamer e dos principais teóricos da educação decolonial, estabelecendo pontes entre estas perspectivas e sua aplicação no campo educacional. E para abordar esta questão, a dissertação está estruturada em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo explora as características educacionais como uma experiência hermenêutico-filosófica, discutindo como esta perspectiva pode oferecer uma base para superar a abordagem tecnicista. O segundo capítulo investiga as consequências da racionalidade moderna para o processo formativo, relacionando-as diretamente com as estruturas coloniais que a educação decolonial busca desconstruir. O terceiro capítulo propõe uma hermenêutica da educação sob uma perspectiva decolonial, demonstrando como a articulação entre hermenêutica e decolonialidade pode proporcionar uma nova abordagem educacional. E o quarto capítulo examina a aplicação prática dos conceitos apresentados nos capítulos anteriores, explorando como a integração da hermenêutica filosófica e da educação decolonial podem ser utilizadas em contextos educacionais.

Nas considerações finais, a dissertação sintetiza os principais resultados da pesquisa, retomando o problema central e demonstrando como os capítulos

contribuíram para respondê-lo. Ressalta-se a importância de um diálogo contínuo entre hermenêutica e educação decolonial para a construção de práticas educativas mais inclusivas e justas, apontando possíveis caminhos para futuras investigações neste campo.

Diante do exposto, esta pesquisa visa contribuir para o aprofundamento do debate sobre a relação entre hermenêutica e educação decolonial, oferecendo fundamentos teóricos para a reflexão filosófica e pedagógica contemporânea. Ao abordar a educação como um processo de compreensão e diálogo intercultural, esta dissertação propõe uma pedagogia que não apenas educa, mas também emancipa, valorizando a pluralidade de saberes e a riqueza das tradições culturais na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

# 1 O FENÔMENO EDUCACIONAL COMO EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICO-FILOSÓFICA

## 1.1 A Singularidade da Hermenêutica Filosófica

Desde o período mitológico, a hermenêutica é um termo repleto de significados e tradição. Está vinculada ao deus grego Hermes, que representava uma “voz” divina e considerado o deus mensageiro. Tinha a função de transportar e traduzir a mensagem divina de forma mais acessível ao entendimento humano. A palavra “hermenêutica” deriva do verbo grego *hermeneuein*, que pode ser traduzida como interpretar, dizer, traduzir ou explicar, e do substantivo *hermeneia*, o que significa interpretação. Assim, associando-se à figura de Hermes, a hermenêutica se estabelece como a arte da interpretação e compreensão, exercendo uma função mediadora na investigação de um tema. Seu caráter simbólico registra uma orientação formativa. A hermenêutica é carregada de entender e interpretar o conjunto de experiências do mundo, pois o ser humano, desde o período mitológico, sente a necessidade de decifrar símbolos e fornecer explicações sobre a realidade.

Sobre a concepção do termo hermenêutica, Portocarrero (2010, p.22) explica:

A palavra hermenêutica cobre, pois, já desde o mundo grego vários níveis de reflexão. Designa, fundamentalmente uma *technè* (e não uma ciência), a arte de interpretar e apropriar o sentido dos grandes textos – que fundavam, pela sua dimensão simbólica e normativa uma determinada comunidade humana – ou ainda a arte de compreender o significado latente e obscuro de mensagens que reclamavam ser entendidas. A palavra indicava, aliás, o lugar-comum da formação do homem culto greco-romano e medieval. Representava uma forma da compreensão ou experiência humana do sentido que dizia respeito à práxis da orientação no mundo ou melhor à formação da nossa capacidade de escolha por um conjunto de valores, de costumes, de usos, e crenças tradições, mediados por tradições. (Portocarrero, 2010, p.22)

A hermenêutica pode ser abordada em vários campos, dentre eles a filologia, o direito, a religião. Em cada área, ela possui sua própria tradição e modo de aplicação. Ao longo da história, a diferentes autores conferiram abordagens hermenêuticas distintas. Originalmente, seu surgimento teve como objetivo reduzir os erros na interpretação de textos, especialmente os religiosos; fase esta que foi denominada de *Hermenêutica Clássica* por certos acadêmicos.

A hermenêutica, ao longo da história, foi compreendida não apenas como uma simples técnica de interpretação, mas também como um instrumento fundamental no desvendamento de textos complexos ou ambíguos. Assim, explica Grondin:

A hermenêutica desempenhava, então, uma função auxiliar, no sentido de que vinha secundar uma prática da interpretação, que tinha necessidade, sobretudo, de um socorro hermenêutico quando tinha de enfrentar passagens ambíguas (ambígua) ou chocantes. Ela possuía um objetivo essencialmente normativo: propunha regras, preceitos ou cânones que permitissem bem interpretar os textos. (Grondin, 2012, p.12).

Inicialmente, a hermenêutica estava voltada para o estudo das línguas e estruturas literárias. Análises da linguagem, da gramática e dos significados dos termos eram priorizadas. No entanto, com Schleiermacher (1768-1834), a hermenêutica ganha um novo sentido, uma vez que, em sua perspectiva, assume caráter universal. Para ele, ela não deveria se restringir a uma área específica ou limitar-se a textos escritos; deveria abranger tudo o que estava relacionado ao entendimento humano, englobando tanto aspectos gramaticais quanto filológicos. Essa mudança de abordagem com Schleiermacher marcou uma significativa virada histórica e conceitual.

Wilhelm Dilthey (1833-1911), por sua vez, trouxe para a hermenêutica uma reflexão sobre a metodologia das ciências humanas, que se tornou essencial para a evolução da hermenêutica moderna. A partir dos trabalhos de Dilthey, centrados na metodologia das ciências humanas, localiza-se uma concepção histórica da hermenêutica. Segundo ele, a hermenêutica deveria ser vista como um método que viabilizaria a justificativa desses estudos.

Já Heidegger (1889-1976) apresentou uma abordagem que se distanciava da *Hermenêutica Clássica*. Para ele, a hermenêutica não deveria estar vinculada exclusivamente a textos, mas sim à própria existência do ser. Assim, o filósofo traz uma abordagem existencial para a hermenêutica, considerando-a não como uma questão metodológica, mas sim ontológica. Nessa perspectiva, a compreensão é entendida como um existencial, ou seja, como uma condição ontológica do ser-aí (*Dasein*) enquanto projeto de seu existir. Em relação a isso, Kahlmeyer comenta:

O autor de *Ser e Tempo* está circunspectamente comprometido com a questão do sentido do ser; não seria, portanto em outro âmbito que a hermenêutica compareceria(...)num projeto que a subsidiaria com a *hermenêutica da facticidade*, nosso fenomenólogo se apropria da ideia de compreensão, enraizando-a na vida fática enquanto contraposição a uma atividade abstrata e teórica (Kahlmeyer, 2017, p.48).

Em *Ser e Tempo*, o filósofo alemão atribui à hermenêutica a função de anunciar à existência do sentido do ser. Heidegger se propôs a investigar uma hermenêutica fenomenológica, e acabou tendo uma forte influência no pensamento gadameriano. Porém, foi com Hans Georg Gadamer que o termo ganhou aprimoramento, e passou

a ser formulada enquanto hermenêutica filosófica. Inspirado na noção heideggeriana de pré-compreensão, Gadamer escreve:

A analítica temporal da existência (Dasein) humana, que Heidegger desenvolveu, penso eu, mostrou de maneira convincente que a compreensão não é um modo de ser, entre outros modos de comportamento do sujeito, mas o modo de ser da própria pré-sença (*Dasein*). O conceito hermenêutico foi empregado, aqui, nesse sentido. Ele designa a mobilidade fundamental da pré-sença, a qual perfaz sua finitude e historicidade, e a partir daí abrange o todo de sua experiência de mundo. (Gadamer, 2015, p.16).

Gadamer se estabelece como um marco na evolução das fundamentações de uma hermenêutica filosófica, especialmente com seu trabalho mais renomado, *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica (Wahrheit und Methode)*, publicado em 1960. Essa referência será um dos principais objetos de estudo de nossa pesquisa. A obra nuclear do hermeneuta alemão foi concebida em um momento histórico marcado pelo acentuado desenvolvimento da racionalidade científica. Por isso, Gadamer buscou investigar o porquê do método e a verdade terem sido tomados como referência de análise as experiências humanas. O filósofo alemão, ao reconsiderar as ciências humanas, não apresenta um método específico para sua investigação. Em vez disso, optou por problematizá-la enquanto experiência de compreensão, cuja singularidade não deveria ser submetida à metodologia científica moderna. A respeito disso, o autor esclarece:

A hermenêutica que se vai desenvolver aqui não é, por isso, uma doutrina de métodos das ciências do espírito, mas a tentativa de um acordo sobre o que são na verdade as ciências do espírito, para além de sua autoconsciência metódica, e o que as vincula ao conjunto da nossa experiência de mundo (Gadamer, 2015, p.31).

No texto supracitado, a hermenêutica gadameriana apresenta uma crítica à constituição do saber e da subjetividade moderna, oferecendo condições para refletir e compreender as ciências como experiências hermenêuticas de verdade por meio da história e até mesmo da linguagem. Segundo Gadamer, com seu desenvolvimento, o moderno acabou se afastando da sua própria tradição e de suas ideias prévias. Esse ponto de vista torna notória sua crítica ao conhecimento moderno, proporcionando uma reflexão sobre as características de uma experiência hermenêutica. Neste cenário de desenvolvimento do saber moderno, a calculabilidade tornou-se proeminente, e as ciências humanas foram elaboradas com base nos procedimentos metódicos propostos pelas ciências naturais. Como Gadamer afirma:

É verdade que as ciências humanas procuram permanentemente apoio na filosofia contemporânea, mas não é menos verdade que, para se assegurarem de uma boa consciência científica, tais ciências continuam

atraídas pelo modelo das ciências da natureza quando elaboram seus métodos históricos-críticos (Gadamer, 2003, p.21)

Ao reformular os fundamentos de uma hermenêutica filosófica, o autor apresenta sua crítica à subjetividade moderna e, antes de apresentar tal julgamento, considera o surgimento do método como uma característica da filosofia daquele período. Nesse contexto, convém lembrar que René Descartes se tornou um revolucionário do pensamento moderno ao estabelecer um método para se alcançar uma certeza. Conforme Lawn, o filósofo francês René Descartes:

Inaugura um movimento sísmico na legitimidade; uma mudança de paradigma da autoridade de textos para a autoridade da razão. A única verdadeira autoridade a que ele se submete é a autoridade da razão, e seu breve trabalho demonstra como a orientação de um método infalível pode garantir a verdade, como aquelas verdades encontradas nas ciências naturais, deixando de lado as fundações incertas do passado literário e formal. (Lawn, 2007, p.49).

Diversos autores destacaram que, sem a contribuição filosófica de Descartes, o Iluminismo dificilmente teria prosperado. Contudo, esse movimento intelectual se distanciou da tradição, elevando a razão como meio para se obter conhecimento. Neste cenário, questionaram-se preconceitos, superstições, dogmas religiosos e políticos que não possuíam sustentação racional. Assim, o período Moderno teve como foco o desenvolvimento do conhecimento baseado exclusivamente na racionalidade, propondo, com isso, o distanciamento do conhecimento mítico.

Sabemos da grandeza dos avanços feitos pela ciência moderna, e da importância do Iluminismo como uma corrente filosófica que se potencializou em países como a França, Inglaterra e Alemanha. Nesse contexto histórico, admitimos que houve uma transformação intelectual inegável. No entanto, essa corrente, de acordo com Gadamer, acaba por abandonar a tradição e, por conseguinte, não levou em consideração a grande relevância do ser humano como ser histórico e imerso no conjunto de suas tradições.

É inquestionável que o trabalho de Descartes contribuiu para o avanço da Matemática, Física e até mesmo da Astronomia. Porém, a crítica exposta por Gadamer reside no fato de que o método aplicado nas ciências naturais possui características específicas dessas áreas, e não seria suficiente para sustentar o campo de estudo das ciências humanas. Portanto, a problemática abordada pelo filósofo alemão se dá pelo fato das investigações filosóficas não precisarem da metodologia da ciência moderna para justificar a sua validade.

A outra insatisfação de Gadamer diz respeito ao fato de que a Modernidade só considera o conhecimento como válido se passar pelo “filtro” da razão, desconsiderando a tradição e os preconceitos. A afirmação a seguir de Descartes ratifica o que foi mencionado:

Nunca aceitar qualquer coisa como verdadeira que não percebesse claramente ser tal; isto é, cuidadosamente evitar precipitação e preconceito, e não incluir nada mais em meu juízo que os apresentados clara e distintamente à minha mente, de modo a excluir toda base de dúvida. (Descartes, 2011, p.25).

Nesse sentido, Gadamer é antagônico a esse pensamento cartesiano, pois o Iluminismo negligenciou a compreensão da existência humana como intrinsecamente marcada pela historicidade e, enfatiza que sem a compreensão da tradição e dos preconceitos, o diálogo com a hermenêutica e outras formas de compreensão se tornam impossíveis. O hermeneuta considera que o resgate do valor da tradição é fundamental para a compreensão do sujeito, então julga o Iluminismo como o movimento responsável por criar uma dicotomia entre razão e tradição e, portanto, destaca a importância da consciência histórica como uma peculiaridade humano na busca por entender o presente.

Gadamer também analisa as concepções kantianas e sua relação com o Iluminismo, argumentando que “o princípio fundamental da *Aufklärung* formulado por Kant: tem coragem de te servir de teu próprio entendimento (...) se dirige contra a tradição religiosa do Cristianismo” (Gadamer, 2015, p.362). Para Gadamer, a ênfase do Iluminismo em aprovar o conhecimento apenas pelo “tribunal da razão”, questionando o poder da tradição e a validade dos preconceitos, é altamente questionável. Ele destaca que, para compreender e interpretar o mundo, são necessários fundamentos provenientes de uma experiência histórica:

Ter senso histórico é superar de modo consequente a ingenuidade natural que nos leva a julgar o passado pelas medidas supostamente evidentes da nossa vida atual, adotando a perspectiva de nossas intuições, de nossos valores e verdades adquiridos. Ter senso histórico significa pensar expressamente o horizonte histórico, coextensivo à vida que vivemos e seguimos vivendo. (Gadamer, 2003, p.18).

Destarte, ao refletirmos sobre o processo de legitimidade epistemológica das ciências humanas, a hermenêutica filosófica gadameriana propõe a reabilitação dos conceitos humanistas, e pensa o sujeito dentro da tradição. Assim, Gadamer questiona se realmente é possível obter um conhecimento verdadeiro sem a tradição, somente levando em consideração regras de um método e a razão. Para o autor,

“ignorar a tradição como um oposto da razão é ignorar que a razão pode, em si, ser uma característica da tradição (...). Nunca conseguimos escapar da tradição, pois estamos nela” (Lawn, 2007, p. 55).

Nesse sentido, a hermenêutica filosófica é, sobretudo, uma compreensão de natureza ontológica; o que significa afirmar que estamos inseridos em um universo hermenêutico, visto que compreender é o próprio modo de ser do homem, o que possibilita um diálogo com a tradição e que só se efetiva mediante a reabilitação dos preconceitos, pois compreendemos e interpretamos na medida em que atualizamos os sentidos e significados que nos remetem quando “voltarmos à tradição” e que nos tornam aptos para repensar os fenômenos do presente. Assim, “essa constante mediação do passado e do presente está na raiz da ideia gadameriana de uma fusão de horizontes” (Grondin, 2012, p.73). E tanto a tradição como os preconceitos são essenciais para a nossa experiência formativa, e desempenham um papel importante nos trabalhos do autor, pois segundo ele:

O modo como vivenciamos uns aos outros, como vivenciamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e do nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico, no qual não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis, mas para o qual estamos abertos (Gadamer, 2015, p.32).

Por fim, Gadamer (2015) enfatiza a abertura inerente ao ser humano em relação ao mundo hermenêutico. Em vez de serem limitados ou confinados por suas tradições e preconceitos, os seres humanos são abertos a eles. Esta abertura não apenas permite, mas também enriquece a experiência humana, possibilitando uma vivência mais profunda e interconectada com os outros, com as tradições históricas e com as diversas características de nossa existência. Assim, a hermenêutica, mais do que uma ferramenta de interpretação, é uma forma fundamental de existência e interação humana com o mundo.

## 1.2 A educação como experiência hermenêutica

Na primeira parte de *Verdade e Método*, ao tratar sobre o processo de autonomia das ciências humanas (*Geisteswissenschaften*), Gadamer propõe uma reabilitação dos conceitos humanistas<sup>1</sup> como recurso para pensar o processo de auto

---

<sup>1</sup> Ao tratar do problema da metodologia das ciências humanas, Gadamer justifica a sua retomada ao Humanismo. Assim, o autor analisa os quatro conceitos históricos que fazem parte da base do

evidencia das ciências humanas. Como já mencionamos anteriormente, o universo hermenêutico não é um problema de método, e um ponto que distancia as ciências humanas das ciências da natureza (*Naturwissenschaften*), é que a primeira não se adequa às diretrizes da metodologia científica aplicadas às investigações da natureza física. A hermenêutica pode ser pensada na contramão da racionalidade moderna, porque não é fundamentada pelas diretrizes de um método científico, mas sim em uma abertura dialógica sob uma estrutura de finitude e história.

Para Gadamer, é necessário um retorno aos conceitos que sustentaram o humanismo moderno. Ele enfatiza o papel essencial do conceito de formação nas ciências humanas, acreditando que isso possibilita uma elevação da humanidade. Em relação ao que foi exposto Nadja Hermann pondera:

Nosso horizonte está sempre em formação, na medida em que é necessário submeter à prova nossos preconceitos. Parte dessa prova consiste em se confrontar com o passado, com a tradição a que pertencemos. Assim compreender é sempre um processo de fusão de horizontes. O conceito de compreender como fusão de horizontes evidencia a influência de Hegel, especificamente a ideia de cada nova aquisição de conhecimento é uma mediação, ou reajustamento do passado no interior do novo, sem com isso se estabelecer uma síntese final. (Hermann, 2002, p. 50).

Nesse contexto, a hermenêutica filosófica, ao problematizar o conjunto de experiências humanas, amplia o diálogo sobre o conceito supracitado, mais precisamente o termo alemão *Bildung*<sup>2</sup>. Gadamer realiza uma análise pertinente desse sistema educacional que se desenvolveu na Alemanha no século XVIII, pois, para o autor, a ideia de formação deve estar associada a questões éticas, estéticas, políticas e religiosas, ou seja, relacionadas às questões universais do humano. Isso se deve ao fato de que vivemos em constante evolução, desenvolvendo capacidades que nos permitem abrir-nos ao diferente:

A discussão acontecida na Alemanha do século XVIII sobre a *Bildung* carrega, como o humanismo, a questão da autonomia do sujeito, de sua liberdade e de seu posicionamento ético. É importante pensar esse conceito (*Bildung*), porque ele pode ajudar a resistir a tendência no âmbito educacional preocupante, que é o instrumentalismo da linguagem pedagógica. Esse

---

Humanismo dentre eles: Formação (*Bildung*), Juízo, Gosto e *Sensus Comummis*, pois a sua hermenêutica filosófica é pensada a partir da retomada desses conceitos na contramão da racionalidade científica e, a partir dessas concepções, o autor analisa as experiências humanas de verdade. Desse modo, na presente pesquisa abordaremos com frequência o primeiro conceito que é o de formação (*Bildung*).

<sup>2</sup> O substantivo *Bildung* é oriundo do verbo *bilden*, ação que durante a história alemã trazia em si o duplo sentido das variáveis próprias do alemão antigo: *biliden*, que significava dar forma (*Gestalt*) e essência (*Wesen*) a algo, e *bilidon*, que significava imitar uma forma. (...)A imbricação desses sentidos forneceu ao vocábulo *Bildung* um teor pedagógico, assumido principalmente no século XVIII. (Nicolau, 2013, p.38).

pensamento instrumental, concebe a formação e os saberes como algo voltado para outros fins que não se relacionam com uma formação cidadã (Souza, 2022, p.72)

A formação<sup>3</sup> como elevação à universalidade é uma tarefa humana, não se limitando apenas a um processo que realiza a elevação histórica do espírito de forma universal. É também “o elemento em que aquele que se formou se move”, pois “cada indivíduo está sempre a caminho da formação e da superação de sua naturalidade, na medida em que o mundo em que está crescendo é formado humanamente em linguagem e costumes” (Gadamer, 2015, p.50). A partir disso, o conceito de experiência em Gadamer é relacionado com a consciência histórica e dialética, visto que a busca incessante do sujeito a novos horizontes traz experiências que transformam todo o seu saber.

Dessa forma, uma discussão hermenêutica sobre a *Bildung* valoriza a tradição, a pluralidade e o diálogo, possibilitando uma experiência de abertura que possui um caráter de transformação, uma vez que faz parte da essência histórica humana. A ideia de experiência está intrinsecamente ligada ao conceito de discernimento, constituindo uma experiência de linguagem e historicidade. A concepção de experiência constitui-se como um dos conceitos nucleares na hermenêutica filosófica.

Isso ocorre porque sua referência não está limitada apenas a questões científicas, ele vai além disso. No pensamento gadameriano, esse conceito nos conduz a uma discussão sobre a alteridade, uma vez que é caracterizado como uma especificidade moral, pois está relacionado com o processo de abertura para compreensão do outro. A partir disso, o conceito de experiência em Gadamer encontra-se relacionado com a consciência histórica e dialética, visto que a busca incessante do sujeito a novos horizontes traz experiências que transformam todo o seu saber, ou seja:

A ‘experiência’ é justamente a expressão com que Gadamer procura nos sugerir que temos uma possibilidade de representação ou de descrição de uma totalidade e essa totalidade é totalidade da experiência de mundo. Há, portanto, um universo fundamental no ser humano que pode ser descrito por essa experiência. (Gadamer, 1996, p. 69-70).

Sobre o conceito de experiência, Gadamer declara:

---

<sup>3</sup> Gadamer acredita que Hegel apresenta uma análise muito pertinente acerca desse conceito, pois para ambos o sentido da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. Diz o autor: “Quando em nosso idioma dizemos ‘formação’, estamos nos referindo a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto de empenho espiritual e moral e que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter.” (Gadamer, 2015, p.46)

A pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele que chamamos “experimentado” não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tantas experiências está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. (Gadamer, 2015, p. 465).

Dessa forma, se a experiência hermenêutica é uma abertura para um mundo de possibilidades e já possui em si uma experiência formativa, como pensar como fundamento para o interesse educacional ou mesmo para o agir pedagógico? Em que medida sua natureza histórico-dialética é decisiva para o processo de ensino-aprendizagem e para o exercício do *educar como educar-se* (Gadamer, 2000), tendo em vista um contexto de uma sociedade direcionada por uma racionalidade técnico-instrumental, em que muitas vezes não possibilita uma abertura para uma diversidade cultural e uma disposição para o diálogo? Tentaremos analisar essas questões no decorrer de nossa pesquisa.

### 1.3 A educação no horizonte da compreensão

Consideramos que somos seres hermenêuticos, na medida que somos seres de compreensão e interpretação, porque estamos sempre interpelados em uma necessidade de compreender os símbolos linguísticos do mundo, portanto estamos inseridos em um universo hermenêutico. Dessa forma, vivenciamos uma experiência hermenêutica em todo nosso processo de compreensão, que se manifesta como uma abertura para o novo e como modo de ser do sujeito. A experiência educativa é uma experiência de compreensão, de atribuições de sentidos, uma vez que a questão do *Ser* e do *compreender* estão imbricados.

Os termos *educação* e *formação* aparecem com frequência em nosso texto. Mas teriam eles o mesmo significado? A resposta é não. Esses conceitos não possuem o mesmo significado, porém é possível estabelecer uma conversa entre eles. Se consultarmos o dicionário, veremos que o termo *educação* é definido como:

a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (Abbagnano, 2000, p.305).

Já o conceito de formação como mencionamos é um conceito mais profundo que vai além da prática pedagógica. E nesse sentido, trataremos a educação como uma temática filosófica, pois os fundamentos sócios filosóficos são essenciais para a mesma.

Por outro lado, o conceito de *formação*, como mencionado acima, é mais abrangente e vai além da prática pedagógica. Trata-se de um conceito mais profundo, que engloba aspectos filosóficos fundamentais. A educação configura uma sociedade, e na educação contemporânea, percebemos a influência de fatores sociais, políticos e econômicos sobre o processo pedagógico. Nesse contexto, a ênfase muitas vezes recai nas habilidades técnicas e nas demandas do mercado de trabalho, enquanto uma formação centrada na dimensão humana pode não ser considerada uma prioridade principal.

É importante considerar que a prática educativa tem o potencial de transformar uma sociedade. Como afirmou Jaeger:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação (Jaeger, 1985, p.3).

Iniciando uma discussão sobre a relação entre hermenêutica e educação, percebemos que essa relação está intrinsecamente ligada à ideia de que o ser humano é um ser de compreensão. A compreensão pode ser abordada de maneira ontológica, linguística e como uma experiência interativa ligada aos processos educativos (Molino, 2017).

Nesse sentido, “a hermenêutica mergulha nos problemas puramente filosóficos da relação da linguagem com o Ser, com a compreensão, a história, a existência e a realidade”, como observado por Palmer (1969, p. 52). Assim, pensar a relação hermenêutica, compreensão e educação significa pensar uma relação interpelada pela linguagem, pelo diálogo e por uma alteridade. Conforme aponta Leiviska<sup>4</sup>:

A hermenêutica de Gadamer abre uma perspectiva filosófica esclarecedora sobre a educação como uma prática que está profundamente preocupada com o futuro e as perspectivas da humanidade e, em última análise, com o ‘bem’ da vida humana. Portanto, a hermenêutica de Gadamer também permite o reconhecimento de que a educação requer concepções

---

<sup>4</sup> As citações em língua estrangeira foram traduzidas pela autora da presente dissertação.

convincentes de racionalidade e verdade, a partir das quais se obtém sua justificativa e orientação e sobre as quais se baseia a crítica filosófica das práticas educacionais. (Leiviska,2016 , p.68)<sup>5</sup>.

Diante disso, observa-se que a hermenêutica de Gadamer oferece uma perspectiva filosófica esclarecedora sobre a educação, enfatizando sua preocupação com o futuro e as perspectivas da humanidade, bem como com o “bem” da vida humana. Isso sugere que a hermenêutica gadameriana não apenas se limita a uma interpretação textual, mas abrange uma reflexão mais ampla sobre as experiências que integram o fenômeno humano, inclusive a natureza da educação e sua importância para a formação humana.

Um dos desafios a serem destacados é que Gadamer o hermeneuta alemão não desenvolveu uma teoria da educação de forma explícita, mas trabalhou refletiu sobre essa experiência humana a partir dos fundamentos de sua hermenêutica filosófica, o que pode ser observado em, ensaios e conferências, dentre as quais a Conferência *“Educação em crise: Uma oportunidade para o futuro”* (Gadamer, 2000),

Uma hermenêutica filosófica da educação adverte que o processo de aprendizagem ocorre no médium da linguagem, no âmbito da conversa e, no exercício do diálogo. A criança começa a se educar ao aprender a repetir palavras pronunciadas por outras pessoas, destacando a importância da linguagem e do diálogo na formação humana. Essa linha de pensamento se assemelha com os estudos de Leiviska sobre a preocupação da hermenêutica gadameriana com o “bem” da vida humana, pois a formação humana é vista como um processo contínuo de aprendizado e crescimento.

A proposição de Gadamer, *“Educar é Educar-se”* (2000), põe em relevo o caráter dialógico e reflexivo da formação humana, ou seja, de que a educação não é um processo unidirecional, mas sim uma relação dialógica entre o educador e o educando, onde ambos estão constantemente em formação. Essa visão é coerente com a perspectiva hermenêutica, que valoriza a compreensão e a interpretação como processos fundamentais para a construção do conhecimento.

A linguagem se realiza plenamente pelo diálogo e a compreensão, pois Gadamer entende que a educação deve ser uma prática que valorize a linguagem e

---

<sup>5</sup> “That Gadamer’s hermeneutics opens na illuminating philosophical perspective on education as a practice that is deeply illuminating philosophical perspective on education as a practice that is deeply concerned about the future and the prospects of humanity and ultimately aboutthe ‘good’ of human life. Therefore, Gadamer’s hermeneutics also allowsrecognizing that education requires cogent conceptions of rationality and truth from which to derive its justification and orientation and upon which to base the philosophical critique of educational practices.” (Leiviska,2016, p.68)

o diálogo como meios de compreensão e formação. Essa abordagem é essencial para a crítica filosófica das práticas educacionais, pois permite uma reflexão mais profunda sobre a natureza da educação e sua justificativa.

Portanto, uma perspectiva hermenêutica na educação se torna um processo criativo que possibilita a compreensão e interpretação do mundo por meio da tradição, levando em consideração o encontro de preconceitos historicamente formados que influenciam nosso processo de compreensão. A hermenêutica filosófica é, sobretudo, uma filosofia de aplicação e possui uma dimensão ética intrínseca. Assim, quando a educação é vista sob a perspectiva da hermenêutica filosófica, implica que o educador e o educando se reconheçam como sujeitos participantes de uma ação pedagógica, e, ao adotarem a postura ética do diálogo hermenêutico, rompe-se com as relações de dominação que podem se reproduzir em diversos espaços educacionais (Gacki, 2012, p. 130).

Na concepção de Gadamer, por meio de uma  *fusão de horizontes*, os preconceitos históricos nos ajudam a compreender o mundo através da relação eu-tu. Nesse sentido, quando Gadamer afirma que *a educação é um educar-se*, estabelece uma experiência de aproximação do indivíduo consigo mesmo e com a realidade que o cerca através de sua conversa com o mundo. A linguagem, desde o início, é o meio no qual vivemos como seres sociais e, portanto, é a base de tudo que constitui o homem e a sociedade na condição de seres históricos. No entanto, a linguagem não é apenas um dos aspectos atribuídos ao homem que está no mundo, mas também serve como base fundamental para que os seres humanos atribuam sentido ao mundo, uma vez que a linguagem é uma condição essencial para a experiência hermenêutica. Nesse contexto, falar não pertence a esfera de sujeito isolado, mas sim sociável, e esse ato de falar apresenta-se um diálogo. O hermeneuta defende a ideia de que uma das características fundamentais da linguagem, enquanto local de mediação da experiência do mundo, é o seu caráter dialógico, onde a linguagem é vista como a estrutura subjacente ao entendimento hermenêutico.

O processo de compreensão e interpretação se manifesta no âmbito da linguagem, e, portanto, desenvolvemos as características hermenêuticas por meio da conversa com o mundo. Por esse motivo, é necessário considerar a experiência formativa do ser humano vinculada à experiência hermenêutica da linguagem, pois, como afirmado por Kahlmeyer (2017, p. 150), “a linguagem é o que faz com que o

espaço hermenêutico-fenomenal que o mundo constitui já se descerra com sentidos e significados”.

Gadamer é incisivo ao investigar o caráter linguístico sendo um objeto de estudo da hermenêutica; em razão disso dedicou toda a terceira parte de *Verdade e Método* uma discussão acerca da linguagem. A linguagem enquanto condição da experiência hermenêutica é imprescindível na vida do homem, por isso recebe destaque na hermenêutica gadameriana, e honra lhe seja feita, ela não é somente um meio de transporte do pensamento ou uma mera transmissão do que é pensado para aquele que recebe o que está sendo transmitido, vai além disso. Por meio dela o mundo é mundo para nós, pois é pela linguagem que podemos compreendê-lo e interpretá-lo. O “estar-aí do mundo é constituído pela linguagem” (Gadamer, 2015, p.571). Para o autor de *Verdade e Método*, o ser é constituído linguisticamente e a linguagem auxilia na compreensão da experiência humana. Estamos inseridos na linguagem assim como estamos no mundo:

Gadamer dedica toda a terceira parte de *Verdade e Método* a uma discussão sobre a linguagem, enfatizando seu caráter linguístico como objeto de estudo da hermenêutica. Ele destaca que a linguagem é mais do que um mero veículo de pensamento ou uma simples transmissão do que é pensado para aquele que recebe a mensagem. A linguagem vai além disso, pois é por meio dela que o mundo se torna significativo para nós, permitindo-nos compreendê-lo e interpretá-lo.

Para Gadamer, o ser humano é constituído linguisticamente, e a linguagem desempenha um papel fundamental na compreensão da experiência humana. Estamos imersos na linguagem da mesma forma que estamos imersos no mundo. Como ele afirma:

Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A originária humanidade da linguagem significa, portanto, ao mesmo tempo, o originário caráter de linguagem do estar-no mundo do homem. (Gadamer, 2015, p. 572).

No pensamento de Gadamer, a linguagem desempenha um papel central na compreensão humana e na hermenêutica. Ele considera a linguagem como um elemento distintivo da nossa humanidade, através da qual a verdade do ser se revela. A linguagem não apenas esclarece as especificações, mas também serve como base fundamental da nossa realidade, proporcionando um espaço privilegiado para expressarmos nossa existência no mundo. Diante das perspectivas acerca da

linguagem lançadas por Gadamer, podemos perceber o quanto há de esforço em conceituar algo tão primordial para nossa comunicação, visto que a linguagem constitui no seu pensamento uma fonte de produção filosófica, devido a sua riqueza e autenticidade. Visto que o processo de compreensão se desenvolve no *médium* da linguagem, afirma Gadamer:

A linguagem é o médium universal em que se realiza a própria compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação.[...] Todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *médium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete (Gadamer, 2015, p.503).

Em virtude da relação do eu com o mundo ser fornecida linguisticamente, “a linguagem, entendida a partir do diálogo, pode se abrir a tudo o que pode ser entendido e os outros horizontes linguísticos que venham ampliar os nossos” (Grondin, 2012, p. 76). Destarte, a experiência hermenêutica, entendida enquanto um processo de conversação com o mundo e experiência formativa, nos abre percepções para pensarmos questões que norteiam os fenômenos educacionais, e os seus desafios, como a falta de disposição para dialogar.

No ensaio intitulado *A incapacidade para o Diálogo*, Gadamer escreve:

O que é um diálogo? De certo que com isso pensamos num processo entre pessoas, que apesar de toda sua amplitude e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo [...]. O diálogo possui uma força transformadora. Onde o diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (Gadamer, 2002, p.247).

Assim, pelo fato de a linguagem na experiência hermenêutica ser uma abertura para um mundo sociável, na visão gadameriana, é inviável refletir sobre o processo de compreensão do homem sem ter em mente a condição básica do diálogo e uma experiência de abertura para o diferente. Nesse aspecto, o diálogo, pela palavra e reflexão, permite uma orientação para o processo de formação pessoal que vai muito além da mera apropriação técnica dos conhecimentos. Ao dialogar, nos formamos e fazemos uso da compreensão para atingir tal objetivo, sendo o compreender um aspecto importante na formação do homem. Na visão gadameriana, “todos os pressupostos do entendimento, da compreensão e da incompreensão, formam assim objeto da chamada hermenêutica” (Gadamer, 2011, p. 216). Assim, enfatizamos que pensar a hermenêutica na relação com a educação é pensar enquanto uma experiência de abertura que supera a relação existente na pedagogia tradicional. A

pedagogia é considerada inflexível, pois a memorização de conteúdos é colocada em detrimento da compreensão dialógica e crítica frente à realidade.

Nesse aspecto, a linguagem passa a ser importante nesse processo, uma vez que nos permite uma pré-compreensão de símbolos linguísticos, daí o porquê do diálogo ser essencial na aprendizagem, pois é diante da compreensão do sujeito com o mundo, que o homem toma posse de seu saber sobre si e sobre a realidade. Portanto, nesse ponto podemos perceber o quanto a experiência hermenêutica é imprescindível na educação, porque ela pode auxiliar na reflexão, na interpretação e nas relações dialógicas do processo formativo.

No texto *Educacion es Educarse*, Gadamer se mostra contrário a essa prática tradicional. A partir de sua fundamentação, tornam-se possíveis interligações com a prática educativa, fornecendo-nos alternativas para refletirmos sobre problemas divulgados no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo. O filósofo alemão valoriza o diálogo hermenêutico na educação como uma verdadeira experiência de compreensão e elaboração de sentidos e horizontes. Nesse contexto, a linguagem assume relevância nesse processo, pois permite uma pré-compreensão de símbolos linguísticos. Daí o porquê do diálogo ser essencial na aprendizagem: é através da compreensão do sujeito com o mundo que o homem se apropria de seu conhecimento sobre si e sobre a realidade. Portanto, percebermos quão fundamental é a experiência hermenêutica na educação, porque ela pode auxiliar na reflexão, na interpretação e nas relações dialógicas do processo formativo.

É comum nos depararmos com a falta de disposição para dialogar, o que pode dificultar as relações humanas em diversos contextos<sup>6</sup>. Segundo Gadamer: “A incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à impossibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (Gadamer, 2011, p. 244). Logo, iniciar um diálogo é desafiador, pois

---

<sup>6</sup> Por isso com frequência encontramos relatos de experiências que testemunham a incapacidade para o diálogo nas relações humanas em geral, e isso acontece devido a impossibilidade de abrir-se para o outro. Em *Verdade e Método II* Gadamer questiona: “A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que as experiências específicas de autoalienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudo entendimento dominante na vida pública?” (Gadamer, 2002, p.242).

envolve a vontade de comunicar-se, e o ato de ouvir e falar se completam no acesso à verdade.

A interação entre diálogo e compreensão só se torna viável por meio de uma dada concepção de ensino. A educação não deve ser vista como um ato unidirecional ou resultado de um esforço isolado. Em vez disso, defendemos uma perspectiva que nega a ideia de oposição entre educador, visto como detentor do conhecimento, e educando, cumpridor desprovido de qualquer saber. Contrariando os paradigmas da ciência moderna e da pedagogia tradicional, entendemos a educação como uma relação pedagógica aberta ao diferente, que inclui o aluno na construção de situações de aprendizagem elaboradas a partir da representação e do diálogo.

Consideramos que uma visão hermenêutica na educação ocupa um lugar de construção do conhecimento, permitindo que a interpretação e a compreensão possam estar em uma constante transformação com práticas educativas que privilegiem experiências de escuta do outro em sua diferença, diálogo com a tradição, e com uma diversidade de saberes. Assim, ao afirmar que “a educação é um educar-se”, Gadamer propõe uma experiência hermenêutica de aproximação do indivíduo consigo mesmo e com a realidade que o circunda por meio do diálogo com o mundo. Logo, pensar a hermenêutica da educação é enxergá-la como uma crítica social, pois resgatar uma tradição e uma consciência histórica. Analisar a educação sob essa perspectiva é observá-la enquanto experiência de compreensão, tradição e linguagem. Ambas são dirigidas pela compreensão enquanto abertura para o novo e enquanto o modo de ser do sujeito histórico.

Muitos obstáculos se colocam diante de um processo formativo autêntico e pluricultural, que promove diálogos com variadas produções de conhecimento e que reconheça epistemologias distantes do enfoque metodológico e eurocentrado estabelecido pela racionalidade moderna. Pois, conforme Gadamer pontua, “as modernas ciências experimentais transformaram nosso universo e toda a nossa compreensão do Universo” (Gadamer, 2009, p.95).

## 2 AS CONSEQUÊNCIAS DA RACIONALIDADE MODERNA PARA O PROCESSO FORMATIVO

No capítulo anterior, discutiu-se a formulação da hermenêutica filosófica, a partir de uma crítica ao saber moderno e ao Iluminismo. Além disso, abordamos as contribuições da hermenêutica ao debate educacional o que nos permitiu elucidar as interconexões entre hermenêutica e educação, com o intuito de ponderar sobre as contribuições da hermenêutica gadameriana em prol da ampliação de discussões relacionadas à necessidade de práticas educativas pluriculturais. Nesse contexto, estes segmentos da pesquisa buscam analisar como o despreço pela tradição, proposto no primeiro capítulo, pode influenciar nosso processo formativo contemporâneo. Afinal enquanto seres intrinsecamente históricos a tradição possui relevância fundamental para o processo formativo, pois “fornece um fluxo de concepções no interior do qual nos situamos e devemos estar preparados para distinguir entre pressupostos que dão fruto e outros que nos aprisionam e nos impedem de pensar e de ver” (Palmer, 1999, p. 187).

### 2.1 A resignificação da autoridade e tradição

A perspectiva gadameriana, ao reivindicar a reabilitação da tradição e da autoridade<sup>7</sup>, postula que são fontes de conhecimento específicas que viabilizam o acesso à verdade. Isto porque os preconceitos, historicamente consolidados, delinearam nossa compreensão do mundo. No que tange à nossa tentativa de conferir sentido ao mundo, tradição e autoridade estão atreladas ao reconhecimento e ao conhecimento, respectivamente:

Enquanto a validez da autoridade ocupar o lugar do juízo próprio, a autoridade será uma fonte de conhecimento. Mas isso não exclui o fato de que ela pode ser também uma fonte de verdade, o que a Aufklärung ignorou em sua pura e simples difamação generalizada contra a autoridade. (Gadamer, 2015, p.370)

Dessa forma, a consciência histórica mantém uma relação dinâmica com o passado. Não somente participamos da tradição, como também estamos imersos nela através da compreensão. Conforme abordado anteriormente, Gadamer, em *Verdade e Método*, analisa meticulosamente como as concepções iluministas sobre preconceito e tradição poderiam obstruir um genuíno acesso ao conhecimento

---

<sup>7</sup> Na verdade, a autoridade é, em primeiro lugar, uma atribuição á pessoas. Mas a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento; reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso juízo [...]. Na realidade, autoridade não tem a ver com obediência, mas com conhecimento. (Gadamer, 2015, p.371)

autêntico. Em contrapartida, Gadamer se posiciona de forma antagônica a esta perspectiva moderna, criticando sua aparente negligência para com a tradição e ressaltando a importância de sua reabilitação no contexto formativo. Consoante o hermenêuta alemão:

O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica possui uma autoridade que se tornou anônima, e nosso ser histórico e finito está determinado pelo fato de que a autoridade do que foi transmitido e não somente o que foi fundamentos evidentes, tem poder sobre nossa ação e nosso comportamento. Toda educação repousa sobre essa base, e mesmo no caso em que se alcança um estágio na educação quando a “tutela” perde a sua função com o amadurecimento gerado pela maioria, momento em que as próprias perspectivas e decisões assumem finalmente a posição que detinha a autoridade do educador, esta chegada da maturidade na história de vida não implica, de modo algum, que nos tornemos senhores de nós mesmos no sentido de nos haveremos libertado de toda herança histórica e da tradição (Gadamer, 2015, p.372)

É imperativo considerar a necessidade de conservar valores históricos. Contudo, ao analisar a historicidade moldada pela razão científica, evidencia-se que a legitimidade de certos saberes, muitas vezes marginalizados, não foi determinada unicamente pela sua validação empírica, mas também pela sua origem, muitas vezes europeia. Portanto, a autenticação de certos conhecimentos que foram socialmente marginalizados durante a evolução sociocultural do método científico ainda parece ser uma visão utópica. Dessa forma, é vital considerar a contribuição singular de cada tradição cultural, uma vez que nosso processo de compreensão é influenciado pelas tradições nas quais estamos imersos. Como seres intrinsecamente hermenêuticos e moldados pela história, dependemos dela para entender e conferir significado ao mundo. Infelizmente, a metodologia científica moderna tem, frequentemente, silenciado o conhecimento de diversas culturas, conforme elucidado por Gadamer (2015, p. 377):

O que satisfaz a nossa consciência histórica é sempre uma pluralidade de vozes nas quais ressoa o passado. O passado só aparece na diversidade dessas vozes. É isso que constitui a essência da tradição da qual participamos e queremos participar. A própria investigação histórica moderna não é só investigação, mas também mediação da tradição. Não a vemos somente sob a lei do progresso e dos resultados assegurados; nela também realizamos nossas experiências históricas, na medida em que permite que ouçamos cada vez mais uma nova voz em que ressoa o passado. (Gadamer, 2015, p.377)

Gadamer enfatiza a importância de uma consciência histórica no nosso processo formativo, considerando nossa natureza cultural. Contudo, ao observar os sistemas das instituições de ensino contemporâneos, identifica-se que uma estrutura pedagógica muitas vezes reflete condicionantes socioeconômicos, priorizando a

preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, em detrimento da formação subjetiva, sociocultural e histórica. Esta tendência resulta, implicitamente, numa hierarquia curricular, onde certas disciplinas são valorizadas em detrimento de outras. Parâmetros estabelecidos para a Modernidade podem influenciar esse enfoque educacional, especialmente quando se observa a marginalização de determinadas culturas e conhecimentos.

É inegável a força do projeto de modernização. Contudo, a Modernidade, conforme interpretada por Gadamer, caracterizou-se, em sua base científica e filosófica, pela exaltação do método científico. Evidências empíricas tornaram-se critérios determinantes para distinguir o que era considerado científico. Tomando como exemplo as ciências humanas, para serem validadas como factuais, precisaram adotar o mesmo método das ciências naturais, estabelecendo verdades e excluindo perspectivas alheias a esse paradigma. Gadamer, portanto, instiga uma reflexão sobre os objetos de estudo das ciências humanas, defendendo uma abordagem distinta dos paradigmas da ciência moderna, respaldada por conceitos humanistas como Formação (*Bildung*) e *Sensus Communis*, entre outros.

Influenciado pelo pensamento hegeliano, Gadamer pensa o conceito de formação como um aperfeiçoamento de aptidões e faculdades, como espécie de pavimento da saída do homem do aspecto de particularidade para elevar-se a uma universalidade. Tal aperfeiçoamento se dá a partir de um autodesdramatamento em que o espírito absoluto começa a interpretar a si mesmo a partir do outro, pois Gadamer leva em consideração a ideia de Hegel de que a formação é um abrir-se para o diferente. O conceito de formação sob o olhar da hermenêutica possui relação direta com o conceito de *Bildung*, conceito esse que possui uma referência educacional singular. Essa noção de formação não é apenas sobre aquisição de conhecimento, mas sobre o desenvolvimento integral do indivíduo:

Um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível entender a partir do contexto da evolução político-social da Alemanha (Bolle, 1997, p. 15).

O conceito de *Bildung*, por possuir o objetivo de formar a consciência humana, refere-se a um processo no qual “cada momento no indivíduo universal se apresenta segundo o modo com que consegue alcançar a forma concreta e sua própria

configuração” (Hegel, 1988, p.21). Falar de formação é falar de uma experiência de abertura para pontos de vista mais universais. Segundo Pereira:

Hegel afirmava que: ao formar a coisa, forma-se a si mesmo, e com isso estava afirmando que ao mesmo tempo em que se adquire uma habilidade, o homem desenvolve um sentimento de si, podendo afirmar assim, que o trabalho forma (...) Sobre a universalização, Hegel afirma este mundo nos é suficientemente estranho para produzir a separação necessária que nos aparte de nós mesmo, porém, ao mesmo tempo que nosso mundo se apresenta desta maneira, ele possui todos os pontos de partida e também possui todos os fios de retorno a si mesmo, da familiarização com Página 516 de 1781 ele e do reencontro de si mesmo, ou seja do reencontro com a essência verdadeiramente universal do espírito. (Pereira, 2014, p.49).

Seguindo por esse caminho, a ideia de formação quando pensada a partir da hermenêutica filosófica está relacionada com o aperfeiçoamento de habilidades, bem como ancorada às questões das esferas do humano, tais como, domínios éticos, políticos, estéticos, históricos e sociais:

A discussão acontecida na Alemanha do século XVIII sobre a *Bildung* carrega, como o humanismo, a questão da autonomia do sujeito, de sua liberdade e de seu pensamento ético. É importante pensar esse conceito (*Bildung*), porque ele pode ajudar a resistir a uma tendência no âmbito educacional preocupante, que é o instrumentalismo da linguagem pedagógica. Esse pensamento instrumental, concebe a formação e os saberes como algo voltado para outros fins que não se relacionam como uma formação cidadã. (Souza, 2022, p.72)

A ideia de *Bildung* está relacionada com a formação humana do indivíduo, o que não promove apenas conhecimento cientificista, mas uma capacidade de reflexão crítica, moralidade e um desenvolvimento de uma perspectiva cultural e ampla, pois a formação enquanto um conceito histórico caracteriza-se pelo processo de aquisição de habilidades, onde o homem e o seu mundo ganham sentido a partir desse processo. Para Gadamer:

Cada indivíduo particular que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual encontra no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância prévia de que deve se apropriar, como o aprender a falar. Assim, cada indivíduo já está sempre a caminho da sua formação e da superação de sua naturalidade, na medida em que o mundo que está crescendo é formado humanamente de linguagens e costumes. (Gadamer, 2015, p.50)

Já o segundo conceito apresentado pelo filósofo ainda na primeira parte de *Verdade e Método*, é o de *Sensus communis*, e lê-se não apenas como uma “[...] capacidade universal que existe em todos os homens, mas é também o sentido que institui comunidade” (Gadamer, 2015, p. 57). Gadamer aponta que esse conceito é de suma importância para a vida, na medida que diz respeito a um conjunto cultural de uma comunidade e um povo. O conceito de *Bildung* e de *sensus communis* dialogam na medida em que o nosso processo formativo se dá a partir de uma abertura para o

outro, como assim já foi apontado. O conceito de formação, além de ser humano e ético, é sobretudo comunitário.

O resgate da tradição humanista fundamenta a importância da hermenêutica nas ciências humanas e justifica por que essa tradição apresenta um conhecimento distante do tecnicismo. Ou seja, as humanidades não precisam depender de paradigmas metodológicos para nos proporcionar uma experiência de verdade. Ao discutir o *sensus communis*, Gadamer destaca as contribuições de Vico para refletir sobre esse conceito e sobre o antagonismo entre a tradição humanista e a ciência moderna. O conceito de *sensus communis* está relacionado a uma sabedoria prática, isto é, a um conhecimento comunitário, pois tal conceito refere-se ao papel que o senso de comunidade não ajuda no processo de interpretação e compreensão do mundo.

Não podemos nos distanciar completamente da tradição cultural de nossa comunidade, pois nossos preconceitos influenciam diretamente nossas vivências. Nossa formação não é unilateral, mas é moldada pelo conhecimento da comunidade com quem pertencemos. Conforme Hermann:

A hermenêutica de Gadamer tem influenciado o pensamento ético por propor uma reabilitação da filosofia prática, ou seja, a relação entre saber e agir. Sua teoria permite incluir as motivações e exigências provenientes do mundo prático, como uma forma de aplicação a uma situação concreta. É uma recuperação da *phronesis* (prudência ética) aristotélica, em que a compreensão aparece como um caso particular de aplicação de algo universal a uma determinada situação. Assim o saber moral só é possível de ser considerado, no contexto, como um modo de autoesclarecimento da consciência moral. (Hermann, 2002, p.96).

Na concepção de Gadamer, a relação dialógica do eu-tu não apresenta indivíduos com verdades isoladas. Em vez disso, há dois mundos diferentes que, por meio de uma fusão de horizontes, se aproximam e trazem consigo elementos constituintes individuais, como seus preconceitos, medos, convicções e inquietações. Essa fusão ocorre através do processo no qual cada parte contribui para a compreensão mútua, visto que o sujeito está constantemente construindo “suas verdades”. Conforme Gadamer afirma: “O ser humano se guia, em suas decisões concretas, de acordo com seu ethos, pela racionalidade prática (...). A pragmática ética pode oferecer certa ajuda para se evitar conscientemente os erros” (Gadamer, 2002, p. 367). Nesse contexto, o referido filósofo alemão em busca de fundamentação do seu pensamento recorre ao conceito de *phronesis* de Aristóteles como uma solução para a problemática.

Segundo Kahlmeyer-Mertens, “Gadamer se apropria das lições da ética aristotélica, que o levam a considerar o quanto a existência humana é prática e situacional” (Kahlmeyer-Mertens, 2017, p.142). Esta prática é descrita por decisões e autocuidado. Para Gadamer, a hermenêutica é uma filosofia e pode ser vista como uma prática que reforça a presença de uma hermenêutica filosófica não metodológica, assim como aconteceu no século XIX com pensadores como Schleiermacher, Boeckh, Dilthey e Emílio Betti (Gadamer, 2002, p. 369):

A apropriação gadameriana da filosofia prática de Aristóteles ensina, por fim, que aquilo que se obtém do empreendimento teórico não está completo sem que se conjugue esse saber o que procede dos nossos comportamentos práticos. Disso decorre que, para hermenêutica filosófica de Gadamer, a práxis do interpretar e a consciência hermenêutica do acontecimento da compreensão não podem ser dissociadas. (Kahlmeyer-Mertens, 2017, p.148).

A ética, conforme abordada por Gadamer, é formulada com base em uma consciência histórica e “[...] dessa tradição provém a intencionalidade originária da educação que se define pela busca do bem” (Hermman, 2002, p.98). É por meio da sociabilidade que se aprende a pensar com base no pensamento alheio. Portanto, o ser humano se educa com o seu semelhante, tornando-se necessária uma postura ética por parte dos envolvidos. A esse respeito, Aguilar observa:

A educação acontece como um processo recíproco natural que cada qual sempre procura entender com os demais. Quem escuta a alguém tem seu próprio horizonte. Só de escutar o outro já abre um caminho para viver uma solidariedade. Com os demais aprendemos a superar distâncias e antagonismos. Isso significa respeitar o outro, cuidá-lo e dar novos ouvidos. (Aguilar, 2003, p.4, tradução nossa)

A ética hermenêutica no processo de formação viabiliza uma abertura para a alteridade, e também a consciência do nosso passado, que é crucial para a construção da compreensão humana. A tradição promove um diálogo entre o passado e o presente. Além de outros paradigmas filosóficos, ao se abordar a formação humana, a hermenêutica contemporânea destaca-se devido ao debate que promove sobre uma crítica dirigida à racionalidade cientificista moderna em sua abordagem metodológica para compreender e interpretar experiências que integram a realidade natural e o domínio do homem. Neste contexto, a hermenêutica filosófica atribui significados e sentidos a diversas expressões humanas, originadas da formação de mundos culturais. A hermenêutica filosófica, enquanto prática formativa, está associada à compreensão por meio da linguagem, definindo-nos como seres no mundo, em relação à finitude de nossa existência e à nossa consciência histórica.

Nesse panorama, não podemos compreender, ensinar ou formar alguém fora de um contexto histórico. Os *pré-juízos* são os preconceitos que sustentam a compreensão. Portanto, ignorar a tradição é negar a identidade histórica não apenas brasileira, mas também global. Ao considerarmos a perspectiva gadameriana, é importante salientar que:

A tradição sempre é um momento de liberdade e da própria história. Também a tradição mais autêntica e a tradição melhor estabelecida não se realizam naturalmente em virtude da capacidade de inércia que permite ao que está aí de persistir, mas necessita ser afirmada, assumida e cultivada. A tradição é essencialmente conversação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas. (Gadamer, 2015, p.373)

Constatamos que somos seres hermenêuticos na medida em que interpretamos e compreendemos, e a história é intermediadora desse processo:

Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela. Muito antes de nos compreendemos na reflexão sobre o passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos, A lente da subjetividade é um espelho deformante. A autorreflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. Por isso os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica do seu ser. (Gadamer, 2015, p.368).

Gadamer, na coletânea de conferências realizadas no Instituto Superior de Filosofia da Universidade de *Louvain* e publicadas sob o título *O Problema da Consciência Histórica*, nos apresenta questões instigantes acerca da importância da nossa compreensão sobre o viés de uma consciência histórica. A citação a seguir ratifica o que foi mencionado:

É verdade que os preconceitos que nos dominam frequentemente comprometem o nosso verdadeiro reconhecimento do passado histórico. Mas sem uma prévia compreensão de si, que é neste sentido um preconceito, e sem a disposição para uma autocrítica, que é igualmente fundada na nossa autocompreensão de si, que é igualmente fundada na nossa compreensão histórica não seria possível nem teria sentido. Somente através dos outros é que adquirimos um verdadeiro conhecimento de nós mesmos. O que implica, entretanto que o conhecimento histórico não conduz necessariamente à dissolução da tradição na qual vivemos; ele pode também enriquecer essa tradição, confirmá-la ou modificá-la, enfim, contribuir para a descoberta da nossa identidade. (Gadamer, 2006, p.12)

Na prática educativa, torna-se imperativo que os envolvidos tenham uma consciência histórica. Como sujeitos, somos moldados pela nossa historicidade. A

formação do povo brasileiro, por exemplo, advém de uma cultura preexistente que, com o colonialismo, perdeu seu significado e valor simbólico<sup>8</sup>

Sob a ótica gadameriana, ao relegar a história a um plano inferior, a ciência moderna comete o erro de descartar a tradição como um veículo para a obtenção de conhecimento. Conforme mencionado anteriormente, o que era validado como conhecimento era aquilo que atravessava o filtro da razão. Nesse cenário, a ciência moderna enfatizou métodos, evidências empíricas e um viés mercadológico. Observe-se, aqui, um paralelismo com o conceito de Colonialidade. Mas, qual seria a conexão intrínseca entre Modernidade e Colonialidade?

A inter-relação entre Modernidade e Colonialidade é um tema explorado pelos estudos contemporâneos, designados como “decoloniais”<sup>9</sup>. A associação desses dois movimentos históricos se materializa por meio de uma estrutura de poder que abrange esferas econômicas, tecnológicas, sociais e culturais. Ambos são alicerçados por um projeto europeu de modernização que deu forma à estrutura de sociedades globais. Principalmente, a Colonialidade moldou aspectos culturais e sociais da sociedade, e os ecos desta prática ainda reverberam na contemporaneidade, razão pela qual surge a necessidade de uma descolonização dos saberes.

Com isso em mente, o ponto de partida desta pesquisa emergiu de uma inquietação sobre a necessidade de práticas formativas interculturais. Em resumo, é imperativo que uma abordagem da educação esteja em desacordo com os preceitos da ciência moderna. Uma pedagogia tradicional, ao omitir o diálogo, reforça os resquícios de um cenário colonial e eurocentrista. Paralelamente, os paradigmas da Ciência Moderna influenciaram profundamente o processo formativo humano. É neste contexto que a educação, enquanto experiência hermenêutica, torna-se essencial para concebermos uma educação humanista que valorize a história, o diálogo, a alteridade e o conceito *Bildung* como instrumento de desenvolvimento formativo.

---

<sup>8</sup> “Antes, compreender é sempre o processo de fusão de horizontes presumivelmente dados por si mesmos. Conhecemos a força dessa fusão sobretudo de tempos mais antigos e da ingenuidade de sua relação com sua época e com as suas origens. A vigência da tradição é o lugar onde essa fusão se dá constantemente, pois nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explícita e mutuamente.” (Gadamer, 2015, 404).

<sup>9</sup> Utiliza-se com frequência os termos decolonialidade e descolonialidade, porém vale ressaltar que os termos não são sinônimos, pois o descolonial diz muito sobre uma desvinculação do que é colonizado, ao passo que o decolonial se apresenta como uma emancipação de saber. Dito isto, assume-se o decolonial como um termo mais alinhado com a percepção dos autores utilizados na presente pesquisa, pois não temos o objetivo em somente desvincular do saber colonizado, mas oportunizar um espaço de valorizar saberes que são colocados à margem da sociedade. Portanto, caminharemos por uma abordagem decolonial.

Ao considerar as interpretações gadamerianas e ao lançar um olhar crítico sobre os paradigmas da racionalidade científica moderna, percebe-se que a intenção predominante não foi valorizar as dimensões sociais, ou promover formações que despertassem uma consciência ética e crítica. Olhando para a formação contemporânea, é evidente o afastamento dos pressupostos da *Bildung* alemã, tão apreciados por Gadamer. A aspiração de aprimoramento pessoal e transcendência à universalidade tornou-se quase utópica na educação brasileira, marcada por um sistema educacional voltado para interesses econômicos, em detrimento de uma educação transformadora e crítica.

Dessa forma, o desafio de instituir uma educação Decolonial, que visa romper com os paradigmas tanto da Modernidade quanto da Colonialidade, é inegável. A perpetuação desses paradigmas interfere no surgimento de uma formação crítica e no nosso posicionamento diante de um cenário de marginalização e desrespeito ao “outro”, ao diverso do padrão estabelecido pelo eurocentrismo. Pensar em uma educação hermenêutica sob a ótica de uma proposta decolonial significa contrapor-se à lógica da racionalidade moderna. Contudo, como a Colonialidade influenciou o processo formativo? Essa questão será abordada a seguir.

## **2.2 A lógica da Modernidade**

O ponto de partida da Modernidade foi a Europa. Durante essa fase histórica, presenciamos o surgimento de uma nova economia e uma revolução científica sem precedentes, que resultou em uma busca incessante pelo progresso econômico. e, Como consequência, houve um declínio na valorização do ser humano e uma apatia por tudo que se desviasse dos padrões estabelecidos por aquela sociedade. Frente a isso, podemos destacar aquilo que os autores decoloniais chamam de *epistemicídio* da cultura Africana e Indígena.

O período moderno desencadeou transformações nos campos social, político, econômico e cultural da humanidade. Esse período se desenvolveu difundindo uma ideia de progresso e de uma razão emancipatória. Entretanto, a Modernidade esteve ancorada em cenários de colonização, repleta de violências e exploração em esferas sociais e éticas, gerando desigualdades, já que essas práticas eram, e em muitos contextos ainda são, vistas como superiores. Nesse cenário, os pilares do eurocentrismo levaram à exclusão, à exploração cultural e epistêmica.

O processo civilizatório é marcado por profundas e intensas disputas entre os povos que, a depender do tempo e contexto histórico, estiveram mais implicados ou submetidos que outros, com intensidades e formatos distintos. A busca por alternativas de proteção, entendimentos, resistência e desejo de domínio exigiu de homens e mulheres a produção de conhecimentos e estratégias que dessem conta de responder aos desafios de cada contexto sócio-histórico. Deste modo, operar com o pensamento sobre a produção do conhecimento e as formas de sua legitimação na contemporaneidade, enquanto atividade filosófica emancipatória, requer um reconhecimento das dimensões históricas, políticas e culturais que atravessam a constituição do imaginário epistêmico brasileiro e latino-americano, profundamente marcado pela lógica dicotômica do dominado e do dominador que, em certa medida, ainda se reproduzem em processos formativos. (Pozzer, 2020, p.48)

Nesse contexto, a Modernidade e a Colonialidade estão inextricavelmente conectadas. Com o advento da ciência moderna e a tentativa de impor uma única metodologia às ciências humanas, as epistemologias não europeias foram marginalizadas. Assim, a tradição foi desvalorizada, silenciando o conhecimento de outras culturas.

Sobre Modernidade Mignolo disserta:

Uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, 'a colonialidade'. A colonialidade em outras palavras, é constitutiva da modernidade- não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de 'modernidades globais' implica 'colonialidades globais' no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais. (Mignolo, 2017, p. 2)

No trecho apresentado, observamos a íntima relação entre colonialidade e modernidade evidenciada pelo autor. Os resquícios da colonialidade no processo de ensino-aprendizagem operam na subalternização de grupos sociais. Assim, o colonialismo solidificou a desumanização, e entender a modernidade entrelaçada com a colonialidade torna-se essencial para uma interpretação crítica das relações de domínio. Tal compreensão visa esboçar processos em uma sociedade que atenua desigualdades e que favorece uma educação humanista, libertadora e emancipatória, liberando culturas e saberes anteriormente desconsiderados:

Além da mudança radical do imaginário e do ethos, o Colonialismo produziu opressão, desigualdades e dependência econômica –fatores de desumanização- interrompendo processos emancipatórios, democráticos, libertários e formativos que emergem em distintas sociedades ao longo da história, mantendo-se hoje transversalizado sob diferentes estratégias e mecanismos de colonialidade. (Pozzer, 2020, p.47)

Esse excerto enfatiza, de maneira contundente, as consequências da colonialidade em diversas esferas da vida humana. Os impactos vão além do

econômico e repercutem no âmbito cultural e identitário dos povos colonizados. Valores, estruturas e sistemas coloniais foram sobrepostos às culturas indígenas, gerando uma transformação profunda em suas percepções do mundo. A opressão e a desigualdade emergiram das políticas coloniais, favorecendo os colonizadores em detrimento desses povos, silenciando movimentos democráticos e emancipatórios.

O colonialismo foi um projeto de reflexo do processo de colonização. Discutir colonialismo é abordar uma dominação cultural, política, econômica e a imposição de um tipo de conhecimento sobre outros. Isso influencia a formação, produção e legitimação do conhecimento educacional contemporâneo. O termo “Colonialidade” foi introduzido por Aníbal Quijano em 1980. Segundo o autor, a matriz colonial teve domínio nos seguintes aspectos: econômico, de autoridade, de gênero, sexualidade, conhecimento e subjetividade. E, apesar do discurso emancipatório – ancorado em ideias de progresso da humanidade, desenvolvimento da natureza humana e da libertação de almas no sentido religioso –, um dos aspectos negativos da Modernidade foi, como destacamos anteriormente, a Colonialidade.

Compreendendo a racionalidade moderna como eminentemente europeia, houve uma imposição do domínio europeu sobre todo o resto do mundo. A colonialidade foi entrelaçada na construção dessa lógica da modernidade. A partir do processo de colonização, construíram-se identidades sociais, resultando, concomitantemente, em desigualdades raciais. Nesse cenário, evidenciam-se também as influências do sistema capitalista, caracterizado por distribuições racistas e desiguais no mercado de trabalho. Nesse contexto, o trabalho reputado como “digno” e remunerado era, predominantemente, um privilégio dos brancos.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p.117)

Para compreender essas identidades e relações sociais, levamos em consideração os aspectos históricos do colonialismo, incluindo a persistente exploração cultural que perdura na contemporaneidade, uma vez que:

Era característico do colonialismo que as potências conquistadoras vissem os povos colonizados como pessoas sem a menor relação com eles mesmos. O pressuposto dos colonizadores era o de que os colonizados eram tão diferentes física e culturalmente que não tinham nada em comum com eles: os colonizados eram os Outros. Crenças racistas foram evocadas para justificar a ampla exploração- os nativos faziam parte de uma espécie subumana e não podiam almejar serem tratados de forma semelhante aos seus senhores. (Cashmore,2000, p. 131)

Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas*, examina a relação entre a opressão colonial e a busca pela liberdade, convidando-nos a uma reflexão sobre a racialização marcada pelo racismo estrutural e o processo na construção da identidade negra, propondo uma descolonização cultural. Assim, ele problematiza os efeitos históricos e psicológicos da colonização, evidenciando “as máscaras brancas” como mecanismos de violências e imposições de padrões brancos, o que dificulta o processo de emancipação dos povos colonizados. Por isso, Fanon assim comenta:

Todo povo colonizado - isto é, todo povo cujo seio se originou em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local - se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole (Fanon, 2020, p.32).

Na história, o negro sempre foi relegado a uma posição de inferioridade, o que levou uma tentativa de embranquecimento. Tal inferiorização é evidenciada, por exemplo, no posicionamento de Kant, ao escrever em *Physische Geographie*<sup>10</sup> obra de 1791: “A humanidade existe em sua maior perfeição (*Vollkommenheit*) na raça branca. Os hindus amarelos possuem uma quantidade menor de talento. Os negros são inferiores e, na parte inferior, está uma parte dos povos americanos” (Kant, 1791, p.316).

Esse posicionamento de Kant é problemático, pois perpetua uma posição racial e fortalece uma perspectiva eurocêntrica e discriminatória. Porém, vale ressaltar que tal perspectiva reflete um aspecto do pensamento da época, marcado pelo racismo entranhado nas estruturas culturais e intelectuais do século XVIII. Muitos pensadores desse contexto intensificaram visões preconceituosas. Tal visão eurocêntrica fez parte de um processo que intensificou a relação desigual entre colonizador e colonizado.

---

<sup>10</sup> “La humanidad existe en su mayor perfección (*Vollkommenheit*) en la raza blanca. Los hindues amarillos poseen una menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos” (Kant, 1791, p.316).

Compreendemos que essa “violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados, [mas também] procura desumanizá-los” (Sartre, 1968, p.9). Contudo, tais práticas racistas e imorais, infelizmente, ainda são prevalentes na sociedade hodierna, mesmo estando alicerçadas por um projeto de emancipação.

Destarte, pavimentar diálogos sobre relações étnico-raciais, no tocante de uma ótica decolonial, requer que também seja discutido sobre as vivenciais da população indígena. O reaproveitamento não deve ser o caminho para que de fato tais conhecimentos sejam considerados como científicos, uma vez que tal aprovação intelectual se daria via um processo colonizador. Reconhecer a legitimidade dos saberes dos povos originários exige um compromisso político, social e ético. Esse reconhecimento deve distanciar-se das práticas colonizadoras. Ou seja, a validação do conhecimento preconizado pelos povos originários não deve ser fruto de uma comparação que sugere um reaproveitamento ou aperfeiçoamento destes. Tal perspectiva corre o risco de enxergar os grupos étnico-raciais indígenas como uma variável universal, ainda que seja plural. A mera reutilização não é o meio adequado para a valorização desses conhecimentos, pois esse reconhecimento, ao ser concedido através de processos colonizadores, perpetua a opressão.

Com a proposta dessa dissertação, o que almejamos não é a transferência de saberes, mas sim, reconhecer a cientificidade derivada de certos conhecimentos, os quais não exigem validação de uma ótica eurocêntrica para serem reconhecidos como científicos. Não se trata de buscar a legitimação de saberes indígenas, por exemplo, pois já estão intrínsecos a sua legitimidade, inclusive reconhecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que alerta ainda que essa não seja a única forma de reconhecer a importância dos povos originários, prestigiar seus saberes é também “[...] reconhecimento de suas identidades [...]” (IPHAN, agosto de 2015).

De igual forma, é necessário que os povos originários não sejam vistos como seres hipossuficientes ou vazios de saberes, muito menos considerados como receptores passivos de vivências que são particularmente suas. A pretensão de saber mais sobre as nuances de uma vivência que é vivida por outrem nada mais é que uma conduta de hierarquização de saberes. Esta hierarquização historicamente relega grupos minoritários à posição de detentores de conhecimentos que, na lente

colonizadora, devem ser “aprimorados”, ainda que isso seja visivelmente um cenário de apagamento de suas formas de ler o mundo.

Ao nos reportamos aos saberes dos povos originários, torna-se necessário que repetidas vezes seja apontada a pluralidade desses povos, bem como da população negra. É nessa retomada de ideias que nos tornamos compromissados em um fazer decolonial em teoria e prática, ao apresentar tais saberes com o cuidado de não generalizar tais populações por meio da escrita, assim como, de forma histórica e atual, o eurocentrismo faz. Rebelo acrescenta:

O reconhecimento (pelo menos simbólico) de “outros saberes” é o primeiro passo para que se possa falar em descolonização do conhecimento daqueles até então subjugados. Não se trata exatamente de uma colonização econômica, mas sim de uma colonização do conhecimento, que de qualquer forma saqueia o ouro alheio para fazê-lo reluzir em pomposas construções acima do tópico do equador (Rebelo, 2018, p. 9).

Descolonizar saberes implica em fomentar espaços de diálogo entre diferentes conhecimentos e culturas, promovendo a libertação, emancipação e reconhecimento histórico, pois:

ao reabilitar o preconceito, a tradição e a autoridade como condições prévias para toda a compreensão, Verdade e Método permitiu a fusão de horizontes através da resignificação do sentimento de pertença, próprio da historicidade do ser humano, primeiro passo para viabilizar o diálogo harmônico entre os saberes e permitir a substituição da colonização do conhecimento por um intercâmbio da pluridiversidade. (Rebelo, 2018, p.12)

A aquisição de conhecimento permeia-se por uma diversidade cultural através dos preconceitos, tradição e da fusão de horizontes, em prol de um processo colonizador que tornou invisíveis várias perspectivas. A hermenêutica filosófica de Gadamer nos permite dialogar com visões decoloniais. Isso porque ela se dedica à reflexão ontológica de nossa existência no mundo e nas relações eu-tu, eu-outro – sendo o “outro”, neste caso, os conhecimentos e culturas historicamente subalternos. Na compreensão dessas nuances históricas, pode ser percebida a falta de um diálogo intercultural e porque não dizer hermenêutico também. Neste panorama, Pozzer observa:

A condição de colonizado coloca o ser-homem sob uma ameaça constante. Esta condição de desumanidade não lhe permite pensar outra situação, muito menos interpretar e compreender de forma ampla e crítica o que passa em seu entorno, de modo a articular alternativas de libertação. Por isso, uma das estratégias do Colonialismo é o impedimento de qualquer objetivação de imagens, símbolos ou experiências subjetivas que fortaleçam os vínculos do Colonizado com suas origens, seu ethos. (Pozzer, 2020, p.52)

Com isso em mente, percebemos que abordagens educacionais hermenêuticas e decoloniais podem enriquecer tal debate, pois promovem diálogos com a alteridade e questionamentos sobre paradigmas dominantes. Assim, é vital refletir sobre processos educativos, ponderando se suas práticas configuram dominação ou liberdade.

Nesse sentido, se faz necessário uma educação que ensine a transgredir, ou seja, a se desvincular daquilo que o estimule a ter uma cegueira social, que capacite o indivíduo a romper com visões restritivas e estimule uma consciência crítica. A prática educativa, como argumenta Freire (1980), é um diálogo contínuo entre o ser humano e o mundo, um processo de constante autoanálise e atribuição de significado à própria trajetória.

No contexto da cultura afro-brasileira, por exemplo, é crucial cultivar um olhar de valorização e pertencimento, evitando subalternizar o que é intrinsecamente brasileiro em favor de influências estrangeiras. Esta desconexão cultural é um legado do eurocentrismo, que se perpetua em muitas práticas educativas contemporâneas.

Considerando a necessidade de uma prática pedagógica consciente e reflexiva, Gomes destaca:

E, sim, a reflexão de que as práticas pedagógicas construídas são possíveis porque há uma filosofia, um projeto pedagógico que prisma pela decolonialidade e pelo antirracismo e os faz dialogar com as orientações normativas e curriculares exigidas para toda e qualquer escola brasileira. Algo que muitos profissionais julgavam impossível. Mas não é. Trata-se de uma escolha política e pedagógica. De ter certeza do caminho que se deseja seguir para ajudar a construir uma sociedade mais democrática, mais equânime, mais justa e menos violenta. (Gomes, 2023, p.12)

Com essa perspectiva, uma abordagem hermenêutica alinhada a uma interpretação decolonial apresenta um potencial significativo para promover uma rica diversidade de conhecimentos. Esta abordagem pode criar espaços propícios para diálogos autênticos e reconhecimento de identidades históricas que foram, e ainda são, marginalizadas pelos sistemas de conhecimento dominantes.

A interpretação decolonial emerge, portanto, como uma ferramenta valiosa para fomentar experiências educativas verdadeiramente plurais e autênticas. Sua importância reside na capacidade de integrar diversas vivências, não apenas no contexto escolar formal, mas também em um ambiente que é intrinsecamente político, social e cultural. Boaventura de Sousa Santos explica ser “necessário um pensamento alternativo de alternativas” (2007, p. 241), destacando a necessidade de abordagens educacionais que transcendam os limites do pensamento ocidental hegemônico.

Destaca-se, assim, a necessidade urgente de considerar e valorizar a diversidade decolonial, que comunica de forma contundente sobre a validação de uma pluralidade cultural. Esta perspectiva desafia diretamente a visão ocidental tradicional sobre o que é considerado científico ou não, uma visão que tem sido, historicamente, excludente e limitadora. Como observa Walter Mignolo “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa”, enfatizando a necessidade de desconstruir as estruturas de poder que moldam o conhecimento. (Mignolo, 2017, p.36),

A abordagem decolonial na educação propõe uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos que têm dominado o pensamento acadêmico e as práticas pedagógicas. “A colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder” (Quijano, 2005, p. 4), ressaltando a importância de reconhecer e desafiar essas estruturas no contexto educacional.

Em última análise, esta perspectiva hermenêutico-decolonial na educação não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e capazes de navegar em um mundo caracterizado pela diversidade cultural e epistemológica. “A filosofia da libertação pretende pensar desde a exterioridade do outro” (Dussel, 1995, p.18), uma noção que pode ser estendida à educação para promover uma verdadeira pluralidade de saberes e experiências.

Dado o exposto, fica evidente que o desapareço pela tradição, aliado ao silenciamento da cultura e saberes de povos originários — consequência de um processo colonizador e de uma supremacia branca que negligencia a história e identidade de certos grupos sociais —, ainda influencia nosso processo educacional. Diante desse cenário, questionamos: como a hermenêutica gadameriana pode contribuir para o debate educacional, ampliando perspectivas sobre a necessidade de práticas educativas pluriculturais? Como nos ajuda a refletir sobre a educação como uma experiência formativa hermenêutica, evoluindo para a descolonização de saberes?

### 3 POR UMA HERMENÊUTICA DA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Nesta seção, temos o objetivo de explorar como a hermenêutica gadameriana valoriza a tradição e a história como elementos fundamentais para a compreensão e o processo formativo. Aqui, é necessário apresentar como os conceitos-chave da hermenêutica de Gadamer podem se alinhar com os objetivos da educação decolonial, e a concepção de Fusão de horizontes pode ser aplicado/a para promover o diálogo entre diferentes perspectivas culturais e epistemológicas, alinhando-se com a proposta decolonial de valorizar saberes tradicionalmente marginalizados (Gomes, 2018); a ênfase de Gadamer na abertura ao diálogo e ao reconhecimento do outro pode ser relacionada à proposta decolonial de “visibilizar e enfrentar a matriz colonial de poder” (Walsh, 2009, p.9); e a crítica de Gadamer à supremacia do método científico pode ser alinhada com a crítica decolonial ao eurocentrismo e à colonialidade do saber.

Neste capítulo, discutiremos como a hermenêutica filosófica da educação pode estabelecer uma interface com a perspectiva decolonial. Essa conexão se dá por meio de três aspectos principais:

Primeiro, o **diálogo intercultural**, que visa promover um diálogo genuíno entre diferentes tradições culturais e formas de conhecimento. Este diálogo confirma a importância da troca entre saberes diversos, criando espaços para a valorização de diferentes vozes e experiências.

Segundo, a **reinterpretação da história**, que busca revisitar e reinterpretar a história a partir de perspectivas marginalizadas. Alinhada ao objetivo decolonial de “contar as histórias que não foram contadas”, essa abordagem propõe uma revisão crítica das narrativas históricas hegemônicas.

Terceiro, a **formação crítica e reflexiva**, que contribui para a construção de uma educação que valorize o ser humano em sua totalidade e diversidade. Este ponto está em consonância com os objetivos da educação decolonial, que propõe um rompimento com visões eurocêntricas e a valorização das múltiplas identidades e subjetividades.

Esses três pilares estruturam a conexão entre a hermenêutica filosófica e a decolonialidade, oferecendo uma abordagem educativa que é ao mesmo tempo crítica e inclusiva.

Por fim, é essencial refletir sobre os desafios de implementar essa abordagem hermenêutica e decolonial no sistema educacional contemporâneo. Tais desafios incluem a resistência a mudanças paradigmáticas e a necessidade de transformar práticas arraigadas que ainda privilegiam uma visão tecnicista e eurocêntrica do conhecimento. No entanto, as perspectivas futuras para uma educação que integra essas abordagens são promissoras, pois oferecem caminhos para uma pedagogia mais inclusiva, que valorize a diversidade cultural e as múltiplas formas de saber. Ao adotar uma postura crítica e reflexiva, a hermenêutica filosófica pode fornecer uma base sólida para o diálogo com a decolonialidade, promovendo uma educação mais justa e humanizadora, apta a enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, refletir sobre a educação a partir de um viés decolonial significa reconsiderar a prática educativa com base em uma nova lógica, utilizando parâmetros epistemológicos distintos daqueles estabelecidos pela racionalidade moderna, amplamente criticada por Gadamer. Dessa forma, acreditamos que os fundamentos dessa hermenêutica filosófica podem criar espaços para escuta e reflexões que permitam a consideração de outras epistemologias, silenciadas e marginalizadas ao longo do tempo. Conforme ressalta Torres:

Existe um evento moderno planetário e suas consequências são inegáveis, de modo que não dá para 'jogar fora' ou 'abrir mão' de todo legado que chegou até nós, mas é preciso dialogar com as questões fundamentais que contribuem para o avanço da humanidade. É necessário dar voz e rosto àqueles que não tiveram na história o seu lugar. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em alternativas que não se limitem a produzir e reforçar a hegemonia europeia, que se tornou planetária. Mais precisamente, é preciso valorizar também o âmbito extra-europeu, os movimentos identitários étnicos, como as identidades indígenas, suas crenças, mitos e saberes espirituais, as identidades africanas, suas manifestações culturais e religiosas, que são consideradas como uma resistência à colonialidade. É necessário contar as histórias que não foram contadas, bem como suas repercussões (Torres, 2023, p. 156).

A hermenêutica filosófica, aplicada como uma atitude (auto)formativa, permite uma reflexão profunda sobre os processos formativos, articulando diálogos entre tradição, modernidade e contemporaneidade. Pozzer (2020) destaca a importância de integrar diferentes horizontes culturais e epistemológicos, promovendo uma fusão de horizontes que enriquece a compreensão e transforma o processo educativo.

Reconhecer que não existe apenas uma perspectiva histórica e que o mundo é multicultural torna necessária a abertura de um diálogo epistemológico com outros saberes. Este é um dos aspectos das lutas e resistências do decolonialismo, tema iniciado no capítulo anterior e que será aprofundado no presente capítulo.

### 3.1 A Perspectiva Decolonial: Abordagem Geral

A perspectiva decolonial é um movimento intelectual e político que busca desafiar e dismantelar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas pelo colonialismo. Ela propõe a valorização de epistemologias e práticas culturais marginalizadas pelas potências coloniais. A origem da perspectiva decolonial está enraizada nos movimentos de independência dos países da América Latina, África e Ásia durante o século XX, quando intelectuais e ativistas começaram a questionar as bases do conhecimento imposto pelo colonialismo. Desde os anos 1950 e 1960, com a descolonização de vários países, a perspectiva decolonial ganhou força. Frantz Fanon, com obras como *Os Condenados da Terra*, e Aníbal Quijano, com a teoria da *Colonialidade do Poder*, foram pioneiros nesses estudos. Nos anos 2000, Walter D. Mignolo e outros acadêmicos expandiram o campo de discussões, conectando-o a questões contemporâneas.

No contexto atual, a decolonialidade se relaciona com a crítica ao neoliberalismo e à globalização, buscando alternativas que valorizem outros saberes, resultando em justiça social. Esta perspectiva torna-se relevante para entender e reverter as desigualdades persistentes criadas pela história colonial. No Brasil, iniciativas como as de Paulo Freire, que enfatizavam a educação como um processo de conscientização crítica, alinham-se com os objetivos decoloniais (Freire, 2018).

A perspectiva decolonial, ao questionar as hierarquias epistemológicas estabelecidas pelo colonialismo, propõe uma reavaliação crítica do conhecimento. Nesse contexto, a decolonialidade do saber, como discutido por Pozzer (2020), desafia as estruturas monológicas e monoculturais predominantes, propondo uma inclusão mais ampla de epistemologias marginalizadas.

Nessa perspectiva, o pensamento decolonial tem como contribuição principal a desnaturalização das hierarquias de conhecimento e poder estabelecidas pelo colonialismo, promovendo uma revalorização de outros eixos epistemológicos. Essas contribuições emergiram de reflexões críticas sobre a modernidade e o colonialismo, influenciadas por intelectuais como Fanon, Quijano e Mignolo.

Na contemporaneidade, as ideias decoloniais foram ganhando espaço em várias disciplinas acadêmicas, desde a antropologia, sociologia, filosofia até os estudos culturais e a educação, questionando o eurocentrismo predominante. Na

educação, por exemplo, a perspectiva decolonial questiona o currículo tradicional, propondo uma inclusão mais ampla de vozes e histórias marginalizadas. A aplicação de metodologias participativas em pesquisa social, que valorizam o conhecimento comunitário, exemplifica essa contribuição essencial para a construção de um conhecimento verdadeiramente inclusivo e democrático.

Desse modo, a decolonialidade na educação envolve a reformulação do currículo e das práticas pedagógicas para incluir perspectivas que foram historicamente deixadas de lado. Essa abordagem originou-se das críticas aos sistemas educacionais coloniais que perpetuam desigualdades sociais e epistemológicas. Nesse sentido, a implementação de uma educação decolonial enfrenta desafios como resistência institucional e falta de recursos, mas também oferece oportunidades para uma educação democráticas. Projetos educacionais que promovem o ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras são exemplos concretos de práticas decoloniais. Como observa Ribeiro (2022), tais iniciativas são fundamentais para construir uma sociedade mais justa e consciente de sua diversidade cultural.

Seguindo esta ótica, as epistemologias do Sul referem-se a formas de conhecimento que emergem das lutas sociais do Sul Global, desafiando as hegemonias do conhecimento eurocêntrico. Esse conceito popularizado por Boaventura de Sousa Santos e outros pensadores decoloniais, enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar as diversas formas de conhecimento. Consoante a isso, as epistemologias do Sul ganharam destaque a partir das críticas pós-coloniais e decoloniais que emergiram nas últimas décadas, questionando a universalidade das epistemologias ocidentais. No campo educacional, isso implica valorizar os saberes tradicionais e locais, reconhecendo sua relevância e aplicabilidade contemporânea. A utilização de práticas agrícolas tradicionais em programas de sustentabilidade ambiental é um exemplo. De acordo com Quijano (2019), essas práticas representam conhecimentos valiosos que desafiam as técnicas agrícolas industriais e coloniais. Ademais, a decolonialidade busca a reconstrução das identidades culturais que foram suprimidas ou distorcidas pelo colonialismo, promovendo um resgate e valorização dessas culturas. Essa abordagem originou-se dos movimentos de resistência contra a dominação cultural colonial e das reivindicações de reconhecimento e valorização de identidades históricas.

Desde os movimentos de independência, houve um esforço contínuo para recuperar e reafirmar as culturas locais, que se intensificou com a ascensão dos estudos decoloniais. Atualmente, a decolonialidade cultural está ligada a movimentos que reivindicam direitos linguísticos, culturais e territoriais, buscando uma descolonização completa das estruturas sociais. No Brasil, o movimento indígena tem lutado pela preservação e valorização de suas línguas e tradições culturais. Como escreve Mignolo (2020), esses movimentos são essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e justa. Desta forma, a colonialidade do saber refere-se às formas como o conhecimento foi utilizado para justificar e perpetuar a dominação colonial, uma vez que o colonialismo não apenas dominou terras e povos, mas também suas formas de conhecer e compreender o mundo. A decolonialidade visa desafiar e dismantelar essas hierarquias de poder, conforme mencionado anteriormente.

Ao longo dos anos, as críticas à colonialidade do saber se expandiram, influenciando várias áreas do conhecimento além do campo educacional e promovendo uma reavaliação crítica das epistemologias tradicionais. Hoje, questionar a colonialidade do saber é fundamental para promover uma sociedade plural que reconheça e valorize diversas formas de conhecimento e perspectivas. Desse modo, inclusão de saberes indígenas e afrodescendentes nos currículos escolares é um exemplo de como podemos desafiar a colonialidade do saber, pois, segundo Fanon (2018), a descolonização deve ocorrer também no campo das ideias e do conhecimento.

Nesse sentido, as políticas públicas decoloniais na educação buscam implementar práticas e currículos que promovam a justiça social e a inclusão de outras perspectivas. Essas políticas emergem das demandas dos movimentos sociais e dos debates acadêmicos sobre a necessidade de uma educação que reflita a diversidade cultural e histórica das sociedades pós-coloniais. No entanto:

O desafio é diagnosticar, desvelar, refletir e ensaiar possibilidades decoloniais que prospectem intervenções propositivas em prol do reconhecimento e valorização da dignidade humana, da cidadania e da liberdade. Ampliar as investigações vertical e horizontalmente, de forma que possam elucidar as subalternizações atuais e as ocorridas ao longo da história de nossa educação, parece ser um compromisso ético com as gerações deste tempo, bem como as vindouras (Pozzer, 2023, p. 215).

Desde a década de 1980, há um movimento crescente para desenvolver políticas educacionais que sejam inclusivas e equitativas, refletindo a diversidade

cultural e histórica dos países. Na prática, isso significa desenvolver programas que abordem a história e a cultura dos povos indígenas e afrodescendentes, promovendo uma educação antirracista e inclusiva. No Brasil, por exemplo, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é um exemplo de política pública decolonial. Segundo Ribeiro (2023), essa lei é um passo crucial para a construção de uma educação mais justa.

Os movimentos sociais e a decolonialidade referem-se às lutas coletivas que buscam desafiar e dismantelar estruturas hegemônicas. Esses movimentos têm suas raízes nos processos de descolonização do século XX, quando os povos colonizados começaram a reivindicar seus direitos e autonomia. Ao longo das décadas, diversos movimentos sociais, incluindo movimentos indígenas, quilombolas, feministas e ambientais, têm incorporado a perspectiva decolonial em suas lutas. Atualmente, esses movimentos desempenham um papel crucial na promoção de políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e histórica, desafiando as continuidades coloniais. Como observa Santos (2020), esses movimentos são fundamentais para a construção de uma sociedade democrática.

A partir dessa ótica, podemos citar também a relação existente entre a decolonialidade e a tecnologia, considerando como as tecnologias podem ser usadas para promover a justiça social, desafiando as hegemonias tecnológicas ocidentais. Essa abordagem emergiu das críticas às tecnologias dominantes, que perpetuam desigualdades e exclusões, propondo alternativas que valorizem os saberes e as necessidades locais. Hoje, a decolonialidade tecnológica busca garantir que as inovações tecnológicas sejam acessíveis e relevantes para as comunidades marginalizadas, promovendo o desenvolvimento sustentável. Iniciativas como o Projeto Alquimétricos, no Brasil, que desenvolve kits educativos de baixo custo utilizando materiais reciclados, exemplificam a aplicação da decolonialidade na tecnologia, utilizando-a como um meio para a emancipação e a valorização dos conhecimentos locais.

Ainda, a decolonialidade e a globalização analisam como a globalização perpetua as desigualdades coloniais e propõem alternativas que promovam a igualdade. Essa abordagem originou-se das críticas ao neoliberalismo e à globalização econômica, que frequentemente exacerbam as desigualdades sociais e econômicas. Desde os anos 1990, os movimentos antiglobalização têm se alinhado com a perspectiva decolonial, destacando a necessidade de uma globalização que

valorize a diversidade cultural e a justiça social. Na sociedade hodierna, a decolonialidade global busca promover uma economia global que seja inclusiva e sustentável, desafiando as hegemonias econômicas e culturais ocidentais. O Fórum Social Mundial, que reúne movimentos sociais e organizações de todo o mundo, é um exemplo de espaço onde a decolonialidade e a justiça global são debatidas e promovidas.

No âmbito da saúde, a decolonialidade examina como o colonialismo impactou os sistemas de saúde e propõe a integração de práticas médicas tradicionais e locais para promover uma saúde mais inclusiva. Essa abordagem emergiu das críticas aos sistemas de saúde coloniais, que desconsideram os conhecimentos e práticas de cura das populações locais. Desde os anos 2000, há um movimento crescente para integrar as práticas médicas oriundas de povos tradicionais nos sistemas de saúde contemporâneos, promovendo uma abordagem holística e inclusiva, pois “o reconhecimento (pelo menos simbólico) de ‘outros saberes’ é o primeiro passo para que se possa falar em descolonização do conhecimento daqueles até então subjugados” (Rebelo, 2018, p. 8).

Hoje, a decolonialidade na saúde é fundamental para garantir que os sistemas de saúde sejam acessíveis e relevantes para todas as populações, respeitando e valorizando os conhecimentos culturais tradicionais. No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) tem incorporado práticas de medicina tradicional em seus programas, reconhecendo a importância de uma abordagem que respeite a autonomia cultural e os saberes tradicionais, rompendo com as estruturas coloniais que historicamente oprimem esses povos. Além disso, a defesa dos direitos indígenas tem suas raízes nos movimentos de resistência contra a colonização europeia, que visavam proteger as terras, culturas e modos de vida indígenas. A perspectiva decolonial amplia essa luta, integrando-a com críticas ao sistema global de poder que continua a marginalizar essas populações. Desde os movimentos de descolonização no século XX, os direitos indígenas têm ganhado reconhecimento internacional, com instrumentos como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Contudo, a implementação desses direitos ainda enfrenta muitos desafios devido às persistentes estruturas coloniais. Nesse contexto, a decolonialidade e os direitos humanos referem-se à crítica das concepções hegemônicas de direitos humanos, que muitas vezes refletem valores e interesses ocidentais, propondo uma visão mais inclusiva e contextualizada, que reconheça a diversidade cultural e histórica. A crítica decolonial

aos direitos humanos originou-se dos movimentos pós-coloniais e de direitos civis, que apontavam as limitações das abordagens universalistas que não consideram as especificidades culturais e históricas das populações colonizadas.

Desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, houve um crescente reconhecimento de que os direitos humanos devem ser interpretados de maneira a respeitar as culturas e tradições locais. A perspectiva decolonial, contribui para esse debate ao destacar a importância de uma abordagem mais pluralista e inclusiva. A decolonialidade dos direitos humanos envolve a promoção de políticas e práticas que reconheçam e respeitem as diferenças culturais e históricas, um exemplo é a luta pelo reconhecimento dos direitos das comunidades afrodescendentes e indígenas, que muitas vezes enfrentam violações sistemáticas de seus direitos básicos. Esse ponto foi bem observado por Mignolo (2017), ao afirmar que uma abordagem decolonial aos direitos humanos é essencial para promover a equidade em um mundo diversificado.

Assim, ocultados por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis. Entre os dois cenários descritos acima, surgiu a ideia da “modernidade”, aparecendo primeiro como uma colonização dupla do tempo e do espaço. Argumenta-se que a colonização do espaço e do tempo são os dois pilares da civilização ocidental:

Outra versão do que aconteceu entre 1500 e 2000 é a de que a grande transformação do século XVI no Atlântico – que conectou iniciativas europeias, escravizou africanos, desmontou civilizações – foi a emergência de uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade, e normas e relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus (Mignolo, 2017, p. 4).

Um outro ponto em que a decolonialidade traz uma forte discussão para resistência às formas de poder colonial diz respeito à questão de gênero, ao analisar como o colonialismo moldou as relações humanas, perpetuando desigualdades e opressões. Sendo assim, a perspectiva decolonial propõe a desconstrução dessas hierarquias e a promoção da equidade de gênero. Essa abordagem emergiu dos estudos feministas e pós-coloniais, que destacaram a interseccionalidade das opressões de gênero e raça. Desde as décadas de 1980 e 1990, pensadoras feministas decoloniais têm criticado a universalidade do feminismo liberal branco, promovendo uma visão mais inclusiva, que considera as especificidades culturais e históricas das mulheres de contextos coloniais. Hoje, a decolonialidade de gênero é

fundamental para entender e combater as formas de opressão que afetam as mulheres racializadas e marginalizadas, integrando suas vozes e experiências nas lutas feministas. Djamila Ribeiro (2022) destaca a importância de um feminismo negro decolonial, que reconhece as especificidades das mulheres negras no Brasil, combatendo tanto o racismo quanto o sexismo em suas diversas formas.

Nesse mesmo sentido, é por isso que a decolonialidade e os movimentos feministas abordam a intersecção entre a crítica decolonial e as lutas feministas, destacando como o colonialismo moldou as opressões de gênero e propondo uma abordagem feminista que reconheça as experiências e lutas das mulheres racializadas. Essa intersecção originou-se dos movimentos feministas negros e indígenas, que criticavam a abordagem universalista do feminismo ocidental por ignorar as especificidades das opressões enfrentadas por mulheres não brancas.

Ao longo das décadas, os movimentos feministas decoloniais têm se fortalecido, destacando a importância de uma análise interseccional que considere raça, classe e gênero. Essas abordagens criticam as narrativas feministas hegemônicas, que não levam em conta as experiências das mulheres de contextos coloniais, pois os movimentos feministas decoloniais continuam a desafiar as estruturas de poder e a promover a equidade de gênero de forma inclusiva e interseccional. Um exemplo é o movimento das mulheres negras, que luta contra o racismo e o sexismo de forma integrada. Segundo Torres:

Para um encontro ou diálogo da Europa e das grandes Nações com suas 'colônias', faz-se necessário um duplo movimento: entre aqueles que querem falar e que nunca tiveram voz – os índios sacrificados, os negros escravizados, as mulheres oprimidas, os pobres, em síntese, os vencidos da história – e aqueles que devem se abrir ao diálogo: a Europa. (Torres, 2023, p. 156).

Nesse primeiro momento, percebemos que a perspectiva decolonial nos permite acompanhar uma análise histórica e crítica em vários âmbitos das nossas vivências, a saber, o socioambiental, tecnológico, de políticas públicas em saúde, direitos humanos, raça, gênero, e a educação enquanto *práxis* pedagógica, que é o principal objeto de estudo da nossa pesquisa. Dito isto, podemos questionar: como a hermenêutica do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer pode contribuir para o debate entre educação e decolonialidade?

### **3.2 Hermenêutica e Decolonialidade**

A aplicação da hermenêutica à educação tem sido um campo fértil de estudos nas últimas décadas. Flickinger (2014) argumenta que a hermenêutica gadameriana oferece importantes contribuições para repensar os processos educativos, enfatizando o diálogo, a abertura ao outro e a valorização da tradição. Segundo o autor, “a educação, na perspectiva hermenêutica, é vista como um processo de formação que ocorre através do diálogo e da experiência” (Flickinger, 2014, p. 47).

Paralelamente ao desenvolvimento da hermenêutica filosófica, o pensamento decolonial emergiu na América Latina como uma crítica às estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo. A educação decolonial, como parte desse movimento mais amplo, busca desafiar as narrativas eurocêntricas dominantes e valorizar os saberes e experiências dos povos historicamente marginalizados.

Neste contexto, a presente dissertação propõe examinar como a hermenêutica filosófica de Gadamer, com seu foco na compreensão e no diálogo, pode oferecer uma alternativa à educação tecnicista, promovendo um espaço formativo que valorize a diversidade cultural e o diálogo intercultural. Ao mesmo tempo, busca-se explorar as contribuições da educação decolonial, que critica as estruturas coloniais ainda presentes nas práticas pedagógicas contemporâneas e propõe uma universalização da educação, que resista às imposições epistemológicas e culturais de matriz eurocêntrica.

A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer valoriza a tradição e o diálogo como fundamentos da compreensão humana. Esta visão da tradição como um processo dinâmico e aberto à interpretação é crucial para a educação, pois permite que diferentes perspectivas históricas e culturais sejam valorizadas e integradas ao processo de aprendizagem. A tradição, nesse sentido, não é uma fonte viva de significado que se renova constantemente através da interpretação e do diálogo. Como explica Gadamer, “a compreensão e a aplicação levam em consideração a história, a tradição, a diferenciação e a fusão de horizontes” (Torres, 2023, p. 153). O processo educativo deve ser visto como um diálogo contínuo entre diferentes horizontes históricos e culturais, nos quais o passado e o presente estão em constante negociação.

Compreendemos que a hermenêutica desenvolvida por Gadamer privilegia a tradição, o diálogo e a compreensão na construção de significados, estendendo-se para além da mera interpretação textual e relacionando-se à compreensão humana em geral. Gadamer enfatiza que o entendimento humano é um processo histórico, no

qual a tradição desempenha um papel central. No entanto, essa tradição não deve ser vista como um conjunto estático de regras ou verdades, mas como um horizonte em constante movimento, aberto à interpretação e à transformação.

O que designa a mobilidade fundamental do ser-aí, a qual perfaz sua finitude e historicidade, abrangendo o todo de sua experiência de mundo. A hermenêutica, como fio condutor no processo de realização da compreensão (Verstehen), da interpretação (Auslegung) e da aplicação (Applikation), não se contenta apenas como saber técnico (téchne) “manipulado” ou conduzido à análise dos fatos, mas manifesta-se de forma dinâmica, relacionando-se fundamentalmente com o modo de “ser no mundo” de quem analisa ou interpreta. A compreensão e a aplicação levam em consideração a história, a tradição, a diferenciação e a fusão de horizontes (Torres, 2023, p. 153).

Dessa forma, na educação, a hermenêutica gadameriana sugere um ensino dialógico, no qual o conhecimento é construído por meio da interação entre professor e aluno, valorizando as experiências e os contextos culturais de ambos. A prática pedagógica hermenêutica promove atividades como divulgação em grupo e projetos colaborativos, incentivando os estudantes a compartilhar suas perspectivas e vivências. É nessa interação com o outro que se recupera e se explica "a singularidade e a totalidade, a unicidade do sujeito, a unicidade do mundo; no particular se compreende a totalidade nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida" (Busoletti, 2010, p. 87).

A abordagem histórico-dialética da experiência hermenêutica de Gadamer tem implicações importantes para a educação: "a educação, na perspectiva hermenêutica, deve ser entendida como um processo contínuo de diálogo entre diferentes horizontes históricos, onde o passado e o presente estão em negociação constante" (Flickinger, 2014, p. 92). Esse diálogo ressoa diretamente com os objetivos da educação decolonial, que busca promover uma interação intercultural que reconheça e valorize diferentes tradições de conhecimento.

Portanto, a hermenêutica gadameriana oferece um fundamento teórico fundamentado para a educação decolonial ao propor uma educação dialógica, em constante construção e reinterpretação. A hermenêutica aplicada à educação, originada nas ideias de Gadamer, coloca o diálogo e a compreensão como centros na construção coletiva do saber

Ao longo das décadas, a hermenêutica filosófica foi incorporada na teoria e prática educacional, influenciando métodos pedagógicos que valorizam a interação dialógica e a contextualização do conhecimento. Nesse contexto, aplicar a hermenêutica filosófica à educação significa promover uma pedagogia que valorize a

história e a cultura dos aluno (as) reconhecendo suas experiências e perspectivas como parte fundamental do processo de aprendizado. Métodos como a aprendizagem baseada em problemas e a educação experiencial são exemplos de práticas pedagógicas que incorporam princípios hermenêuticos, incentivando os alunos a se envolverem ativamente na construção do conhecimento.

Além disso, a interpretação e compreensão são processos centrais na hermenêutica gadameriana e fundamentais para a decolonialidade, pois permitem o reconhecimento e a valorização de diferentes perspectivas culturais e históricas. Esses conceitos originaram-se dos estudos filosóficos sobre hermenêutica e foram expandidos por Gadamer para incluir a compreensão como um encontro de horizontes. Nesse sentido, o diálogo entre tradição e modernidade é um conceito central na hermenêutica gadameriana, reabilitando a integração entre passado e presente em busca de uma compreensão mais significativa. Esse conceito surgiu dos estudos de Gadamer sobre a continuidade e a transformação das tradições culturais e filosóficas. Ao longo do tempo, o diálogo entre tradição e modernidade tem sido um tema recorrente na filosofia hermenêutica, influenciando a forma como interpretamos e aplicamos o conhecimento em diferentes contextos. Na perspectiva decolonial, esse diálogo é essencial para reconhecer a riqueza das tradições culturais e integrá-las de forma crítica e criativa no contexto contemporâneo. Um exemplo prático, é a incorporação de saberes tradicionais nas práticas pedagógicas contemporâneas, como o uso de narrativas orais indígenas no âmbito escolar.

O conceito de experiência hermenêutica também pode entrar em diálogo, pois possui uma dimensão histórico-dialética que é fundamental para compreender sua relevância para a educação decolonial. Esta abordagem reconhece que a compreensão é um processo de abertura histórica e dialógica, onde o passado e o presente estão em constante diálogo. pois cada ato de compreensão é uma nova produção de sentido, influenciada pelo contexto histórico do intérprete. Esta visão dialética da compreensão é particularmente relevante para a educação decolonial, que busca reinterpretar e ressignificar narrativas históricas a partir de perspectivas silenciadas.

Para Hermann, a experiência hermenêutica em Gadamer é fundamentalmente uma experiência de finitude e historicidade: “a experiência hermenêutica é uma forma de compreensão que reconhece os limites de nossa própria perspectiva e a necessidade de abertura para o outro. É uma experiência que nos transforma, pois

nos faz conscientes de nossa própria historicidade” (Hermann, 2002, p. 83). Esta consciência da própria historicidade para a educação decolonial permite um questionamento crítico das estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo.

Na hermenêutica filosófica, a fusão de horizontes é um conceito central na qual se refere ao encontro e a integração de diferentes perspectivas e entendimentos, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva. Esse conceito, desenvolvido pelo hermenêuta como parte de sua teoria da compreensão, pode nos ajudar a integrar diferentes horizontes históricos e culturais. Ademais, a fusão de horizontes tem sido aplicada em vários campos do conhecimento, promovendo uma abordagem interpretativa que valoriza a diversidade de perspectivas.

Na prática educativa, a fusão de horizontes pode ser aplicada para promover uma compreensão mais inclusiva e dialógica. Isso implica em criar espaços de diálogo onde diferentes vozes e perspectivas são ouvidas e valorizadas. Por exemplo, em um contexto educacional, a fusão de horizontes pode se traduzir em:

- Criação de currículos que integrem conhecimentos de diferentes culturas e tradições, promovendo um diálogo entre saberes ocidentais e não-ocidentais.
- Desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem os estudantes a explorar e questionar suas próprias perspectivas culturais, ao mesmo tempo em que se abrem para compreender outras visões de mundo.
- Promoção de projetos colaborativos que envolvam comunidades tradicionalmente marginalizadas, permitindo uma troca genuína de conhecimentos e experiências.

Na decolonialidade, a fusão de horizontes é crucial para integrar “outros saberes”, algo que foi enfatizado ao longo deste texto, promovendo uma compreensão autêntica e justa do conhecimento. Na prática educacional, isso pode ser exemplificado pela inclusão de literatura e história afrodescendente e indígena nos currículos escolares, promovendo um diálogo entre diferentes horizontes culturais

Ainda, a crítica hermenêutica da educação colonial envolve a análise e a desconstrução das práticas e discursos educacionais que perpetuam as estruturas de poder colonial. Essa crítica originou-se das reflexões hermenêuticas sobre a interpretação e a compreensão aplicadas ao contexto das práticas educacionais coloniais. Ao longo das décadas, a crítica hermenêutica evoluiu para incluir uma análise mais ampla das estruturas de poder que moldam a educação, alinhando-se

com as preocupações dos estudos decoloniais. No contexto decolonial, essa crítica é essencial para promover uma educação que valorize a diversidade cultural e histórica, desafiando as narrativas e práticas hegemônicas. Um exemplo é a análise crítica dos currículos escolares que perpetuam estereótipos e preconceitos raciais, promovendo a revisão e a inclusão de perspectivas diversas.

Outrossim, a visão hermenêutica atrelada à perspectiva decolonial na educação envolve a contínua integração de práticas interpretativas e críticas que promovam a interculturalidade, uma vez que a hermenêutica gadameriana e o pensamento decolonial buscam promover um processo formativo que valorize o sentido do humano. Essa discussão pode incluir uma nova análise crítica das práticas educacionais, promovendo a transformação e a inclusão de diversas perspectivas culturais, pois, como ressalta Walsh (2009, p .3):

O problema estrutural-colonial-racial, isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e branqueados em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade – em contraste à funcional que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (Walsh, 2009, p .3).

A aplicação dessa ideia significa desenvolver currículos e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a valorização dos direitos humanos, desafiando as estruturas predominantes. A hermenêutica gadameriana, ao ser fundamentada a partir da crítica à ciência moderna, propondo a reabilitação da tradição, autoridade e dos preconceitos adquiridos historicamente, além da abertura para o diálogo, são condições para uma experiência hermenêutica de compreensão diante do mundo.

Dessa forma, a hermenêutica pode ser fundamental para promover o debate, a inclusão e o respeito às diferentes tradições e práticas culturais, garantindo a preservação dos direitos humanos e promovendo uma pedagogia como meio de resistência cultural e política, que valorize a justiça e a equidade. A hermenêutica filosófica e a decolonialidade são paradigmas fundamentais para problematizar a compreensão e a valorização das diversas tradições literárias, desafiando as narrativas hegemônicas. A hermenêutica e a pedagogia crítica envolvem a aplicação da interpretação hermenêutica para promover uma pedagogia crítica que valorize a

reflexão e a transformação social, com uma compreensão mútua entre diferentes culturas, valorizando a diversidade e o pluralismo.

Nesse sentido, a hermenêutica e a decolonialidade envolvem a compreensão, o diálogo e a inclusão, valorizando as experiências e diversas perspectivas, pois: “Temos que aprender a respeitar o Outro e ao Outro. E, por implicação, temos de aprender a não ter razão (...) Viver com o Outro, viver como o Outro do Outro, eis a tarefa humana fundamental” (Gadamer, 2009, p. 25).

A educação decolonial possibilita o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a compreensão, a alteridade e o diálogo em meio a um processo formativo autêntico, inclusivo e democrático. Pensar a relação entre hermenêutica, educação e decolonialidade, em modos “gadamerianos”, é entender, sobretudo, que “o Outro do vizinho não é apenas a diferença tímida a evitar; é também a diferença que convida e contribui para o encontro conosco mesmo” (Gadamer, 2009, p. 26).

A hermenêutica gadameriana, diverge da noção tradicional de um sujeito isolado e autossuficiente, propondo uma compreensão dialógica do ser. Para Gadamer (2015), a subjetividade é constituída na relação com o outro, em um processo contínuo de diálogo e compreensão mútua. Essa visão dialógica também se encontra ressonância na proposta decolonial, que valoriza a alteridade e busca desconstruir estruturas hegemônicas, promovendo o reconhecimento de saberes e culturas marginalizadas. Gadamer enfatiza a importância de “aprender a respeitar o Outro e ao Outro”, destacando a tarefa humana de viver em relação com o outro (Gadamer, 2009, p. 25). De forma semelhante, Walsh afirma que a pedagogia decolonial visa “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que hierarquizam grupos e práticas dentro de uma lógica racial, moderna-ocidental e colonial”. (2009, p. 15). Ambas as abordagens enfatizam a importância do diálogo e da construção mútua do conhecimento e da identidade.

A relação eu-tu, na hermenêutica gadameriana, é de abertura e transformação mútua, e não de dominação ou assimilação. Segundo Hermann (2002, p. 83), a experiência hermenêutica reconhece os limites de nossa própria perspectiva e a necessidade de abertura para o outro, gerando transformação ao nos tornarmos conscientes de nossa historicidade. Essa concepção dialógica oferece um fundamento filosófico valioso para a educação decolonial, promovendo uma pedagogia que reconhece a diversidade e que vê no diálogo a base para a construção conjunta de saberes.

No campo educacional, a hermenêutica gadameriana transforma a relação entre educador e educando, promovendo um processo dialógico. Para Gadamer, “a educação é educar-se, a formação é formar-se” (Gadamer, 2000, p. 11), destacando o caráter ativo e reflexivo da aprendizagem. A relação educacional, portanto, é construída no respeito mútuo e na abertura à alteridade, onde ambos são parceiros na construção do conhecimento.

O conceito de “fusão de horizontes” proposto por Gadamer também tem implicações significativas para a prática educativa, sugerindo que a compreensão ocorre quando os horizontes do educador e do educando se encontram e se expandem, criando um entendimento mais abrangente. Como aponta Hermann (2002), essa experiência nos transforma, pois nos torna conscientes dos limites de nossa própria perspectiva.

Ao criticar a racionalidade técnico-científica dominante na educação, Gadamer propõe uma abordagem mais humanista, que valoriza o desenvolvimento integral do ser humano. A educação, nessa visão, vai além da mera transmissão de conteúdos, incentivando a compreensão e a reflexão crítica. Essa perspectiva se alinha com a proposta decolonial de educação, que desafia as estruturas de poder coloniais e propõe uma educação plural.

A centralidade da linguagem e do diálogo na hermenêutica gadameriana reforça a importância de criar espaços de discussão e interpretação coletiva na sala de aula. Esses espaços permitem que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas e consideradas. Como destaca Flickinger “o ensino e a aprendizagem são processos hermenêuticos que conectam a tradição à criação de novos significados e ao avanço do conhecimento”. (Flickinger 2010, p. 8).

Em suma, a concepção de EU-TU como relação dialógica e o conceito de fusão de horizontes oferecem uma base teórica sólida para uma educação mais inclusiva, dialógica e transformadora. Ao promover a valorização da diversidade, do diálogo e da construção mútua de saberes, essa abordagem contribui para uma educação que reconhece e respeita as múltiplas perspectivas culturais e epistemológicas.

#### 4 O EU-TU DIALÓGICO EM GADAMER E SUA RELAÇÃO COM A ALTERIDADE DECOLONIAL

Gadamer propõe que o ser humano se constitui na relação com o outro, ou seja, a compreensão de si e do mundo é mediada pela linguagem e só pode ocorrer em um contexto intersubjetivo. Assim, a subjetividade é um processo dinâmico e histórico, formado pela interação com a alteridade, em vez de ser uma entidade fixa e universal.

Nesse contexto, o diálogo assume um papel central na formação do sujeito, pois é na abertura ao outro que se torna possível uma compreensão mais profunda e transformadora. A *Bildung*, ou formação, na perspectiva gadameriana, consiste em um processo contínuo de ampliação de horizontes, que permite ao indivíduo transcender suas limitações iniciais e integrar novas perspectivas ao seu entendimento.

A educação decolonial compartilha essa valorização da alteridade e do diálogo intercultural. Segundo Walsh (2009), a decolonialidade busca desconstruir as hierarquias coloniais do saber e promover uma pluralidade epistemológica, reconhecendo a importância de integrar saberes historicamente marginalizados. Dessa forma, a educação decolonial visa a criação de um espaço coletivo de construção de sentidos, onde vozes de diferentes culturas e tradições são igualmente valorizadas.

Portanto, os conceitos centrais da hermenêutica gadameriana — como a abertura ao diálogo, a fusão de horizontes e o papel essencial da linguagem — fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de uma educação decolonial. Essa abordagem filosófica desafia a racionalidade tecnicista e eurocêntrica que ainda predomina em muitos sistemas educacionais e propõe uma pedagogia mais inclusiva, que valoriza a diversidade e a construção conjunta do conhecimento.

A *fusão de horizontes*, ao promover o encontro entre diferentes tradições e formas de saber, é especialmente relevante para a educação decolonial. Esse princípio oferece uma alternativa às estruturas de poder colonial, que impõe uma perspectiva única, geralmente eurocêntrica. Ao invés de uma posição de saberes, a fusão de horizontes promove o diálogo em condições de igualdade, onde cada horizonte — seja ele europeu, indígena, africano ou de qualquer outra cultura — pode

enriquecer a compreensão mútua. Essa abordagem se opõe à lógica colonial, que subordina um saber em detrimento de outros.

No contexto da educação decolonial, o conceito de fusão de horizontes se alinha com a necessidade de desconstruir as estruturas de poder coloniais que impuseram uma única perspectiva dominante, frequentemente de origem eurocêntrica. Dessa forma, a fusão de horizontes, ao promover a abertura ao outro e o encontro entre diferentes tradições e formas de saber, constitui-se como um princípio fundamental para uma educação decolonial. O diálogo genuíno entre culturas e epistemologias não ocorre de maneira hierárquica, mas numa base de igualdade, onde cada horizonte, seja ele europeu, indígena, africano ou outro, tem o potencial de ampliar e enriquecer a compreensão mútua. Isso se opõe à lógica colonial de subordinação de uma cultura ou saber sobre os demais. A educação decolonial, portanto, utiliza esse princípio para criar espaços de aprendizagem onde diferentes epistemologias podem coexistir e se enriquecer mutuamente, rompendo com a ideia de um monopólio do saber científico ocidental.

Além disso, a fusão de horizontes, como proposta por Gadamer, também implica a transformação de ambos os lados envolvidos no diálogo. Esse processo reflete o que Walsh (2009) identifica como o papel central da alteridade na educação decolonial. O encontro com o outro – seja em termos culturais, epistemológicos ou históricos – desafia as certezas e preconceitos do sujeito, levando-o a reavaliar suas próprias perspectivas e a expandir sua compreensão. Esse movimento dialógico é essencial para uma educação que visa não apenas a transmissão de conhecimento, mas a desconstrução dos indivíduos e a criação de uma sociedade mais plural.

A “abertura ao outro”, outro conceito central na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, constitui a base para sua teoria da compreensão. Para Gadamer, a verdadeira compreensão ocorre quando nos abrimos ao outro, reconhecendo que a nossa própria perspectiva é limitada e que, através do diálogo, podemos ampliar nossa visão de mundo. “A condição de todo diálogo genuíno é a disposição para ouvir, e o ouvir é a capacidade de colocar-se no lugar do outro” (Gadamer, 2004, p. 360). Dessa forma, a abertura ao outro é um movimento fundamental para qualquer processo de entendimento, em que o reconhecimento da alteridade não apenas permite a compreensão mútua, mas também transforma os indivíduos envolvidos no diálogo.

No contexto decolonial, esse conceito de abertura ao outro adquire uma importância ainda maior. A decolonialidade tem como uma de suas premissas a valorização da alteridade, especialmente no sentido de reconhecer e dar voz às culturas e epistemologias que foram historicamente subjugadas pelos legados coloniais. A educação decolonial visa, portanto, desconstruir as hierarquias de poder que marginalizaram certos saberes e práticas culturais, promovendo um diálogo intercultural genuíno, onde diferentes formas de conhecimento são reconhecidas em pé de igualdade. Mignolo (2011) define a colonialidade como a lógica subjacente à modernidade, que não apenas dominou territórios, mas também subordinou epistemologias e identidades. Nesse sentido, a decolonialidade exige uma abertura radical ao outro, entendendo que os saberes e as cosmovisões que foram silenciados pelo projeto colonial não são inferiores, mas igualmente legítimos e necessários para uma compreensão mais completa do mundo. Para Gadamer (2004), a abertura ao outro no diálogo não é uma questão de tolerância passiva, mas de disposição ativa para ser transformado pelo que o outro tem a dizer.

Essa abertura ao outro, como fundamento para a alteridade decolonial, encontra ressonância em várias propostas educacionais. Paulo Freire, por exemplo, destaca a importância de um encontro dialógico, onde o educador e o educando aprendem mutuamente através de um processo de co-criação de conhecimento. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 67). Essa ideia de comunhão e reconhecimento do outro como um parceiro igual no processo educativo reflete o que Gadamer propõe em sua concepção de abertura ao outro.

A prática da abertura ao outro é também uma forma de resistir à tentação de reduzir o outro ao “mesmo”. Emmanuel Lévinas (1969), outro filósofo que influenciou discussões sobre alteridade, enfatiza que a relação com o outro deve ser uma relação de responsabilidade ética, onde o outro é irreduzível à nossa própria experiência. Para Lévinas, o encontro com o outro é um encontro com algo que desafia nossa totalidade e, portanto, exige de nós uma abertura radical.

No campo da educação decolonial, esse movimento de abertura ao outro se manifesta na necessidade de descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas, permitindo que epistemologias e práticas culturais não ocidentais sejam reconhecidas.. Nesse sentido, a abertura ao outro é um caminho para criar um espaço

de aprendizagem onde diferentes formas de conhecimento, principalmente aquelas marginalizadas, possam ser valorizadas e integradas.

Além disso, a abertura ao outro implica uma disposição para revisar e questionar os próprios preconceitos e certezas. Gadamer (2004) discute a importância de reconhecer os “preconceitos produtivos” que trazemos para o processo de compreensão, argumentando que esses preconceitos são fundamentais para o nosso engajamento inicial com o outro, mas devem ser constantemente questionados e revistos no decorrer do diálogo. No processo de decolonialidade torna-se importante reconhecer que muitas das premissas que orientam o conhecimento ocidental sejam construídas sobre uma lógica de exclusão e subordinação de outras formas de saber.

Dessa forma, a abertura ao outro é tanto um fundamento da hermenêutica filosófica gadameriana quanto um princípio essencial para a educação decolonial. Enquanto Gadamer (2004) propõe essa abertura como condição para a compreensão genuína, a decolonialidade exige essa disposição para reconhecer e valorizar epistemologias que foram marginalizadas pelo colonialismo. Ao promover a abertura ao outro, a educação decolonial busca criar um espaço pedagógico mais inclusivo, onde o diálogo intercultural pode florescer e as relações de poder podem ser renegociadas em direção à equidade.

Constitui-se também enquanto tema central nas discussões filosóficas sobre a educação e conhecimento a crítica à racionalidade instrumental, especialmente no que se refere às críticas à modernidade e à colonialidade. A racionalidade instrumental, conforme entendida por autores como Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), refere-se a uma forma de racionalidade que privilegia a eficiência, o cálculo e o controle como os principais critérios para a tomada de decisões e a produção de conhecimento. Esse tipo de racionalidade reduz as ações humanas e os saberes a meros instrumentos para atingir fins utilitários, afastando-se de considerações éticas, culturais e emancipatórias.

Essa crítica se torna ainda mais relevante no campo da educação, no qual a racionalidade instrumental se manifesta na forma de uma pedagogia tecnicista e conteudista, que privilegia a transmissão de habilidades técnicas e conhecimentos científicos em detrimento de uma formação mais integral e crítica dos sujeitos. A educação, sob a lógica instrumental, passa a ser vista como um meio para a formação de indivíduos aptos para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento do diálogo, da reflexão ética e da formação cidadã.

Adorno e Horkheimer (1985) aprofundam essa crítica ao conectar a racionalidade instrumental à dominação social e à repressão, em especial no contexto da modernidade ocidental. Para eles, o Iluminismo, que prometia libertar a humanidade através da razão, acabou por aprisioná-la em uma lógica de controle e dominação, que se estendeu tanto ao ambiente natural quanto às relações sociais. Para eles, a ciência e a tecnologia, ao se tornarem ferramentas de controle, perderam sua função emancipatória original.

No contexto da crítica ao eurocentrismo, essa lógica instrumental foi um dos principais mecanismos de imposição de valores e saberes europeus sobre outras culturas. A modernidade europeia, ao privilegiar o conhecimento científico ocidental, marginalizou e subordinou as epistemologias de sociedades não ocidentais, construindo uma hierarquia de saberes onde o conhecimento eurocêntrico ocupava o topo. Mignolo (2011) identifica essa dinâmica como parte do que ele chama de “colonialidade do saber”, em que a racionalidade instrumental foi utilizada para justificar a colonização e a subordinação de outras culturas, epistemologias e modos de vida.

Freire (1996), em sua pedagogia crítica, também critica a racionalidade instrumental ao defender que a educação não deve ser vista como a simples transmissão de conhecimento, mas como um processo de conscientização e transformação. Para Freire (1996), a educação deve ser uma prática de liberdade, onde o diálogo e a reflexão crítica são centrais para o processo formativo. Ele argumenta que a educação tecnicista, ao reduzir o educando a um receptor passivo de informações, desconsidera sua capacidade de refletir criticamente sobre sua realidade e de transformá-la.

Portanto, a crítica à racionalidade instrumental e a superação do eurocentrismo estão intrinsecamente ligadas. A racionalidade instrumental, ao privilegiar a eficiência e o controle, foi uma das principais ferramentas de dominação e subordinação de outras culturas e saberes, especialmente no contexto colonial. A educação decolonial, passa a ser um caminho para uma pluralidade de saberes e uma pedagogia mais crítica e emancipatória para superar essas estruturas de dominação

#### **4.1 A aplicação na prática Educativa**

A aplicação dos conceitos de diálogo fusão de horizontes e abertura ao outro na prática educativa oferece uma base para repensar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais inclusivo, reflexivo e transformador. A seguir, são exploradas algumas das maneiras pelas quais esses conceitos podem ser aplicados no contexto educacional.

Na educação, esse conceito se traduz em práticas pedagógicas que priorizam a troca dialógica entre professores e alunos como já foi mencionado. O educador, nesse contexto, não é o detentor do conhecimento, mas um facilitador que promove a construção coletiva do saber, em um processo contínuo de questionamento e reflexão. O diálogo, portanto, é o meio pelo qual educadores e educandos compartilham suas experiências e ampliam sua compreensão do mundo

Para Gadamer, o diálogo educativo não é um processo instrumental, voltado apenas para a transmissão de conteúdos. Ele é, antes de tudo, um processo hermenêutico, no qual o aluno deve ser convidado a interpretar e compreender o mundo a partir de sua própria experiência e da interação com os outros. A partir desse diálogo transformador, os participantes reavaliam suas próprias perspectivas e ampliam seus horizontes de compreensão (Gadamer, 2004).

A compreensão não ocorre de maneira isolada, mas é o resultado do encontro entre diferentes perspectivas ou “horizontes” de entendimento. Esses horizontes refletem o contexto histórico, cultural e pessoal de cada indivíduo ou grupo, e a fusão entre eles ocorre através do diálogo e da interação. A fusão de horizontes, portanto, representa a integração de saberes diversos, permitindo a criação de novos entendimentos que transcendem as visões individuais, pois a educação, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos predefinidos, mas se torna um processo de construção coletiva do conhecimento, onde diferentes experiências, culturas e epistemologias se encontram e se enriquecem mutuamente, uma vez que trazemos conosco nossos próprios preconceitos, entendidos como pressupostos inevitáveis que refletem nossa inserção histórica e cultural. Esses preconceitos não são necessariamente negativos, mas configura-se enquanto ponto de partida para o diálogo (Gadamer, 2004). Ao nos abirmos para o outro, nosso horizonte de entendimento amplia-se, permitindo uma transformação mútua.

A *fusão de horizontes*, nesse contexto, não se trata de uma simples assimilação de uma perspectiva por outro, mas sim da criação de um novo horizonte, resultado da interação e confronto entre diferentes pontos de vista. Esse processo exige uma

abertura genuína para a alteridade, o reconhecimento da legitimidade das perspectivas do outro e a disposição para transformar a própria compreensão a partir desse encontro.

No âmbito educativo, o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como um encontro entre os saberes dos educadores e dos educandos, assim como entre diferentes tradições culturais e epistemológicas. Esse encontro, mediado pelo diálogo, possibilita a criação de novos entendimentos e a integração de saberes diversos, promovendo uma educação inclusiva e plural.

Nesse sentido, Gadamer contribui ao enfatizar que o encontro dialógico entre diferentes perspectivas não deve ser encarado como subordinação ou simples acessibilidade de um saber sobre o outro. Pelo contrário, trata-se de uma construção conjunta, onde diferentes horizontes se encontram para gerar novos conhecimentos. A prática educativa, então, precisa valorizar a multiplicidade de saberes e o diálogo intercultural.

Boaventura de Sousa Santos (2010) argumenta que a diversidade epistemológica, representada pelo conceito de “ecologia de saberes”, também reforça essa ideia. Assim como na  *fusão de horizontes*, Santos defende que diferentes formas de conhecimento — sejam científicos, populares, indígenas ou outros — devem dialogar para formar uma compreensão mais abrangente do mundo, sem que um saber seja considerado superior ao outro.

A aplicação do conceito de  *fusão de horizontes* na prática educativa requer um ambiente que valorize diferentes saberes e que promova o diálogo intercultural. Isso implica, por exemplo, a inclusão de epistemologias não ocidentais no currículo escolar e a valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Segundo Freire (1996), a educação deve partir das realidades dos educandos, confirmando que eles trazem consigo saberes valiosos que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Ao promover o diálogo entre o saber formal e o saber popular, a educação dialógica proposta por Freire se alinha à ideia de  *fusão de horizontes*. Essa abordagem valoriza a interação entre diferentes formas de conhecimento e a criação de novos entendimentos. Na prática, isso pode ser concretizado por meio de metodologias participativas que incentivam os alunos a compartilhar suas experiências culturais, refletindo sobre elas em diálogo com os conteúdos

acadêmicos. Além disso, uma abertura para epistemologias historicamente silenciadas é essencial para a construção de uma educação crítica.

Observa-se que a fusão de horizontes também pode ser aplicada na educação intercultural, na qual se compreende a diversidade cultural e epistemológica dos alunos como um recurso pedagógico. Isso implica criar um espaço de aprendizagem onde as diferenças culturais sejam respeitadas e onde o diálogo intercultural seja incentivado. Como argumenta Santos (2010), a integração de saberes diversos surge a fim de promover uma educação que não apenas reconheça, mas valorize a diversidade.

Diante disso, a fusão de horizontes oferece um arcabouço teórico pertinente para pensar a integração de saberes diversos na educação. Ao reconhecer que a compreensão ocorre no encontro e na interação entre diferentes perspectivas, a fusão de horizontes desafia as hierarquias epistemológicas impostas pela modernidade colonial e promove uma educação mais inclusiva, dialógica e transformadora. A prática educativa, nesse contexto, deve criar espaços de diálogo onde diferentes epistemologias possam se encontrar e se enriquecer mutuamente, contribuindo para a construção de uma educação que valorize a pluralidade e a diversidade.

Para Gadamer, a compreensão nunca é um ato isolado. Ela ocorre em um contexto intersubjetivo, no qual o sujeito se encontra com a alteridade, seja ela representada por uma pessoa, um texto ou uma tradição (Gadamer, 2004). A abertura ao outro é, portanto, uma disposição para ouvir, para se deixar interpelar pela perspectiva do outro e, conseqüentemente, para rever e expandir os próprios horizontes de entendimento. Essa abertura não implica a assimilação ou dominação do outro, mas um reconhecimento genuíno de sua alteridade e da legitimidade de seu ponto de vista.

A educação para a alteridade, como implica o conceito de abertura ao outro, é uma pedagogia que valoriza o encontro com a diversidade e que busca promover o respeito e o diálogo intercultural. Na medida em que a educação se torna mais global e intercultural, a abertura ao outro é essencial para formar indivíduos capazes de interagir com diferentes culturas e epistemologias de maneira crítica e respeitosa.

Walsh (2009), em sua discussão sobre interculturalidade, observa que a educação para a alteridade envolve não apenas o reconhecimento da diversidade, mas o engajamento ativo com a diferença, em um esforço para desconstruir as hierarquias de poder que historicamente marginalizaram certas culturas e formas de

saber. Para Walsh (2009), a abertura ao outro na educação decolonial configura-se em um processo de escuta ativa e crítica, no qual o outro deixa de ser visto como um “objeto de estudo”, mas passa a ser visto como um sujeito ativo, com uma história, uma cultura e uma epistemologia que devem ser respeitadas e integradas ao currículo educacional, pois o reconhecimento de que essas epistemologias têm valor intrínseco e podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A decolonização do currículo apresenta-se como uma proposta pedagógica e política que busca questionar e reformar as estruturas de poder e conhecimento que foram historicamente construídas a partir de uma perspectiva colonial e eurocêntrica. Este movimento parte do reconhecimento de que o currículo escolar, em muitos contextos, ainda privilegia saberes ocidentais, enquanto marginaliza ou exclui completamente as epistemologias de povos indígenas, africanos e outros grupos historicamente oprimidos. A inclusão de epistemologias marginalizadas na educação é, portanto, um esforço para reequilibrar as relações de poder no campo do conhecimento, promovendo uma educação democrática.

A decolonização do currículo refere-se ao processo de revisão crítica dos conteúdos e abordagens pedagógicas utilizadas nas escolas e universidades, com o objetivo de dismantlar as hierarquias epistemológicas que colocam o conhecimento ocidental em uma posição de supremacia. Portanto, envolve a inserção de perspectivas históricas e culturais que foram marginalizadas ou silenciadas pelo projeto colonial. Essa inserção não deve ser superficial ou simbólica, mas deve ocorrer de forma crítica e significativa, permitindo que os alunos compreendam o valor dessas epistemologias e o papel que elas desempenham na construção de um conhecimento plural. Nesse sentido, a educação decolonial, nesse sentido, não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de repensar as próprias bases epistemológicas que estruturam o conhecimento no contexto escolar.

A inclusão de epistemologias marginalizadas no currículo escolar é uma forma de reparar as injustiças históricas e de ampliar os horizontes de compreensão dos estudantes. A inclusão dessas epistemologias promove uma educação verdadeiramente intercultural, na qual as diferentes formas de conhecimento possam dialogar de maneira equitativa.

A inclusão de epistemologias marginalizadas implica, por exemplo, o reconhecimento da validade dos saberes tradicionais e populares, que muitas vezes são transmitidos de forma oral e prática. Observa-se, assim, a importância desses

saberes para a sobrevivência e bem-estar de muitas comunidades ao redor do mundo; entretanto, sua exclusão do currículo escolar representa uma perda significativa para a educação como um todo.

Essa inclusão também se manifesta na revalorização das culturas e línguas indígenas, que foram sistematicamente desvalorizadas durante o período colonial. A integração das línguas e culturas indígenas nos currículos escolares tem o intuito de promover a justiça epistêmica e de reconhecer a diversidade cultural como um recurso valioso para o aprendizado. Segundo Mignolo (2011), a descolonização do currículo passa pelo reconhecimento de que o conhecimento é produzido em múltiplos contextos culturais e que todos esses contextos têm algo a oferecer para a compreensão global. Para Giroux e Figueiredo (2021), a decolonização do currículo deve ir além da simples adição de conteúdos multiculturais e deve se engajar em uma reestruturação das práticas pedagógicas que ainda operam com base em pressupostos eurocêntricos.

Giroux e Figueiredo (2021) sugerem que a diversificação do currículo deve envolver uma crítica das narrativas dominantes que perpetuam as desigualdades sociais e epistemológicas. A inclusão de epistemologias marginalizadas, nesse sentido, configura-se um esforço para transformar radicalmente o currículo, de modo que ele reflita a diversidade do mundo contemporâneo e promova a justiça social e cognitiva. O currículo decolonizado deve oferecer aos alunos as ferramentas para questionar as relações de poder que moldam o conhecimento e para participar de maneira crítica na construção de um mundo mais equitativo.

Apesar de sua importância, a decolonização do currículo enfrenta muitos desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência institucional e cultural à inclusão de epistemologias marginalizadas, que muitas vezes são vistas como inferiores ou irrelevantes no contexto da educação formal. Além disso, as práticas pedagógicas tradicionais, baseadas em uma visão linear e hierárquica do conhecimento, tendem a marginalizar as formas de saber que não se encaixam em seus parâmetros rígidos de avaliação e validação (Walsh, 2009).

Outro desafio é a falta de formação e preparo dos educadores para lidar com a diversidade epistemológica. A decolonização do currículo exige que os educadores estejam abertos a novas formas de ensinar e aprender, e que sejam capazes de promover um ambiente de diálogo e intercâmbio cultural, o que requer uma mudança profunda nas práticas de formação de professores, que muitas vezes ainda estão

ancoradas em paradigmas eurocêntricos e tecnicistas. A prática decolonial é desafiadora, porém não é impossível, conforme aponta a pesquisadora Bárbara Carine:

E, sim, a reflexão de que as práticas pedagógicas são possíveis porque há uma filosofia, um projeto pedagógico que prima pela decolonialidade e pelo antirracismo e os faz dialogar com as orientações normativas e curriculares exigidas para toda e qualquer escola brasileira. Algo que muitos profissionais julgam impossível. Mas não é. Trata-se de uma escolha política e pedagógica. De ter certeza do caminho que se deseja seguir para ajudar a construir uma sociedade mais democrática, mais equânime, mais justa e menos violenta (Pinheiro, Bárbara C., 2023, p.12).

A decolonização do currículo e a inclusão de epistemologias marginalizadas são passos fundamentais para a construção de uma educação democrática, ao reconhecer e valorizar os saberes que foram historicamente excluídos, a educação decolonial promove a justiça epistêmica e contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua própria história e cultura. A inclusão de epistemologias marginalizadas, no entanto, não pode ser vista como um simples acréscimo ao currículo existente, mas como parte de um processo mais amplo de transformação pedagógica e política, que desafia as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão no campo do conhecimento.

Ao final deste capítulo, podemos concluir que a hermenêutica gadameriana, quando integrada à perspectiva decolonial, oferece uma poderosa ferramenta para ressignificar o processo educativo através da alteridade. Não se trata apenas de incluir novas vozes no diálogo, mas de transformar a própria natureza desse diálogo, para que ele seja verdadeiramente inclusivo e transformador. A educação decolonial, apoiada pela hermenêutica, permite que a tradição seja ressignificada e reinterpretada à luz das experiências e saberes de todos os povos, promovendo uma educação que é, ao mesmo tempo, crítica, inclusiva e emancipadora.

Essa abordagem não apenas propõe uma reforma do sistema educacional, mas de contribuir para a criação de uma sociedade mais justa e equitativa, com o conhecimento compartilhado e valorizado em toda a sua diversidade. A tarefa proposta visa desenvolver e aplicar essas ideias na prática educacional, criando espaços de aprendizagem que sejam verdadeiramente abertos, dialogais e comprometidos com a justiça social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs a investigar como a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer pode contribuir para a construção de uma educação decolonial, promovendo a valorização da diversidade cultural e epistemológica em contraponto à racionalidade tecnicista e eurocêntrica predominante nos sistemas educacionais contemporâneos. A partir dos resultados da pesquisa, acreditamos que a integração da hermenêutica gadameriana com a perspectiva de uma educação decolonial oferece uma fundamentação teórica valiosa para refletir sobre as práticas educativas contemporâneas

O estudo partiu do objetivo de explorar as contribuições da hermenêutica gadameriana para uma educação que dialogue com a decolonialidade, refletindo sobre a importância da tradição, da compreensão e do diálogo no processo formativo. O problema central da pesquisa girou em torno da questão de como a hermenêutica filosófica pode fornecer uma base teórica sólida para uma abordagem educacional decolonial, que se opõe às estruturas coloniais e eurocêntricas presentes na educação contemporânea. A dissertação visou, portanto, não apenas a análise teórica, mas também a proposição de caminhos para uma prática educacional que valorize a alteridade e a pluralidade de vozes.

Ao longo dos quatro capítulos, demonstramos que a experiência educacional, quando compreendida como uma experiência hermenêutico-filosófica, transcende a mera transmissão de conhecimentos e se torna um processo de construção de sentidos e de compreensão mútua; a crítica gadameriana à racionalidade moderna oferece bases sólidas para questionar e desconstruir as estruturas coloniais presentes na educação contemporânea; a articulação entre hermenêutica e decolonialidade proporciona uma nova abordagem educacional que valoriza a diversidade epistemológica e promove um diálogo intercultural genuíno; e uma aplicação prática desses conceitos pode transformar significativamente os ambientes educacionais, promovendo uma pedagogia mais dialógica, reflexiva e culturalmente sensível.

A investigação demonstrou que a hermenêutica filosófica de Gadamer, com sua ênfase na tradição, na história, no diálogo e na fusão de horizontes, oferece ferramentas pertinentes para uma reavaliação crítica da educação. A abordagem hermenêutica permite considerar a educação como um processo contínuo de interpretação e atribuição de significados, que envolve tanto o educador quanto o

educando em uma relação dialógica e reflexiva. A dissertação destacou que, ao desafiar os pressupostos da racionalidade moderna e valorizar a tradição e o preconceito como elementos constitutivos do conhecimento, a hermenêutica gadameriana proporciona uma base para questionar a hegemonia dos saberes eurocêntricos e abrir espaço para epistemologias decoloniais.

Além disso, os achados sugerem que a educação decolonial, ao criticar as práticas educativas coloniais e propor uma pedagogia que resista às imposições culturais e epistemológicas do colonialismo, se beneficia de um diálogo com a hermenêutica filosófica. A fusão de horizontes, conceito central na obra de Gadamer, foi identificado como um ponto de convergência entre essas abordagens, pois implica um encontro de diferentes perspectivas históricas e culturais, promovendo uma compreensão mais profunda e uma educação mais inclusiva.

A dissertação contribui teoricamente para o campo da filosofia da educação ao integrar as perspectivas hermenêutica e decolonial, oferecendo uma nova lente para analisar e pensar práticas educativas que sejam, ao mesmo tempo, críticas e emancipadoras. Em termos práticos, o estudo sugere que a aplicação de uma abordagem hermenêutica na educação pode ajudar a fomentar um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade cultural, promovendo o diálogo intercultural e a descolonização dos saberes. Essa abordagem pode ser particularmente relevante em contextos educacionais marcados pela diversidade cultural e pela necessidade de inclusão, como é o caso de muitas escolas públicas e privadas no Brasil.

O processo de pesquisa enfrentou algumas limitações que devem ser consideradas ao interpretar os resultados. Uma das limitações foi a abrangência teórica da análise, que, embora profunda, pode ter deixado de abordar algumas nuances específicas das práticas educativas decoloniais em diferentes contextos culturais. Além disso, a pesquisa se concentrou principalmente em uma análise teórica, sem realizar estudos de caso empíricos que pudessem ilustrar mais concretamente a aplicação das teorias discutidas. No entanto, acreditamos que o presente estudo abre caminhos para futuras pesquisas que poderiam complementar este estudo com investigações empíricas que explorem como a abordagem hermenêutica decolonial é implementada em diferentes contextos educacionais.

As futuras pesquisas poderiam expandir o diálogo entre hermenêutica e educação decolonial explorando estudos de caso em diferentes contextos

educacionais, como escolas públicas em áreas marginalizadas ou instituições que atendem a populações indígenas e afrodescendentes. Além disso, seria interessante investigar como a fusão de horizontes pode ser operacionalizada em práticas pedagógicas concretas, promovendo um ensino que seja ao mesmo tempo crítico e inclusivo. Outras abordagens teóricas, como a pedagogia crítica de Paulo Freire, também poderiam ser integradas a essa discussão para enriquecer ainda mais o debate sobre uma educação emancipatória e decolonial.

A pesquisa evidenciou a relevância de uma abordagem educacional que seja ao mesmo tempo hermenêutica e decolonial, destacando a necessidade urgente de repensar as práticas educativas para que sejam mais inclusivas, críticas e sensíveis às diferentes tradições e saberes. Esta dissertação espera ter contribuído para o debate sobre a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também promova a emancipação e o reconhecimento da pluralidade de vozes e experiências. No âmbito pessoal, esta pesquisa também representou um aprofundamento do entendimento sobre a importância do diálogo e da compreensão intercultural no desenvolvimento da minha prática docente enquanto uma mulher preta, periférica e professora de escola pública.

E ao escolher analisar as aproximações desses dois paradigmas em um Programa de Mestrado acadêmico, se torna um diálogo importante para se pensar metodologias sobre o processo de ensino aprendizagem, buscando criar novos espaços para discutir a formação do humano, pois pensar a relação filosofia e educação se torna um redirecionamento para uma atitude crítico-formadora que apresenta possibilidade para uma transformação social.

De acordo com os resultados obtidos ao longo da pesquisa, percebemos que a relação Hermenêutica, Educação e Decolonialidade possibilita um processo formativo autêntico, e um olhar hermenêutico filosófico na educação ocupa um lugar de construção do conhecimento, fazendo com que a interpretação e a compreensão possam estar em uma constante transformação com práticas educativas que privilegiem a escuta do outro sob regime democrático, permitindo também um diálogo com a tradição e a reabilitação dos preconceitos, uma vez que o ser humano é constituído por uma historicidade, e problematizar a prática educativa em uma perspectiva decolonial na contramão do modelo colonial significa pensar em uma experiência hermenêutica de formação voltada para o sentido do humano.

Em suma, esta dissertação propôs um encontro frutífero entre a hermenêutica filosófica e a educação decolonial, oferecendo novas perspectivas para pensar e praticar uma educação que valorize a consciência histórica, promova o diálogo e respeite a diversidade cultural. Ao desafiar as estruturas coloniais e eurocêntricas presentes na educação contemporânea, espera-se que este trabalho contribua para a construção de práticas educativas democráticas e críticas, que promovam a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor, W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos/Theodor Adorno, Max Horkheimer*; tradução Guido Antonio de Almeida – Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 1985.
- AGUILAR, L. A. Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica*, n. 23, p. 11-18, 2003.
- BANKS, J. A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. 6. ed. Nova York: Routledge, 2015.
- BOLLE, W. *A ideia de formação na modernidade*. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas*. 2. ed. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2002.
- BUSSOLETTI, D.; MOLON, I. Diálogos pela alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 37, p. 69-91, dez. 2010.
- BUSOLETTI, D. M. *Infâncias Monotônicas - Uma rapsódia da Esperança - Estudo psicossocial cultural crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CASHMORE, E. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. Trad. Dina Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- DESCARTES, R. *Discurso sobre o Método*. 2. ed. Trad. Alan Neil Ditchfield. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Textos Filosóficos).
- DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FLICKINGER, H. G. *Gadamer e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Pensadores & Educação).
- FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

- GACKI, S. R. S. Perspectivas do diálogo em Gadamer: a questão do método. *Cadernos do PPG em Direito UFRGS*, v. 7, n. 1, 2012.
- GADAMER, H-G. *A Razão na Época da Ciência*. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Herança e Futuro da Europa*. Trad. Antônio Hall. Lisboa: Edições 70, 2009.
- \_\_\_\_\_. *La Educación es Educarse*. Barcelona: Edições Paidós, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O Problema da Consciência Histórica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e Método I: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e Método II: Complementos e Índice*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIROUX, H. A., & FIGUEIREDO, G. de O. (2021). Paulo Freire e a revolução política do pensamento decolonial. *Ensino, Saude E Ambiente*, 14(esp.), 01-21. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14iesp.a52513>
- GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: SOARES PINHEIRO, Bárbara Carine. *Como ser um Educador Antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- GRONDIN, J. *Hermenêutica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HERMANN, N. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- IPHAN. Saberes Indígenas São Pauta de Políticas Culturais. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3186/saberes-indigenas-sao-pauta-de-politicas-culturais>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- JAEGER, W. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *10 Lições sobre Gadamer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção 10 Lições).
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LAWN. C. *Compreender Gadamer*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LAWN, C.; KEANE, N. *The Gadamer dictionary*. Londres: Continuum International Publishing Group, 2011.

- LEIVISKA, A. *A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer na filosofia da educação: além do modernismo e do pós-modernismo*. Instituto de Ciências Comportamentais da Universidade de Helsinque, Helsinque, Finlândia, 15 jan. 2016.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: O Lado Mais Escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017.
- \_\_\_\_\_. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2022.
- \_\_\_\_\_. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press, 2020.
- NICOLAU, M. F. A. *O Conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel*. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1969.
- PEREIRA, V. A. *Hermenêutica e educação em Gadamer: a conversação como experiência formativa*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- PINHEIRO, Bárbara Carine. *Como ser um educador antirracista*. Bárbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- POZZER, A. (Des)colonialidade do Saber e Pesquisa em Educação no PPGE/UFSC: A Atitude Hermenêutica como Percurso (Auto) Formativo. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- POZZER, A. Educação e Decolonialidade: perspectivas para a formação docente. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 2, 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: \_\_\_\_\_. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- REBELO, R. E. S. Verdade e Método e o Reconhecimento dos "Outros Saberes": Uma Hermenêutica para a Descolonização do Saber Indígena. *Revista de Direito FIBRA Lex*, Ano 3, no 3, 2018.
- RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- SILVA JUNIOR, J. R. (2023). *A hermenêutica filosófica e a experiência formativo educacional: horizontes e desafios contemporâneos*. *Unisinos Journal of Philosophy*, n.24, v. 2, 2023. <https://doi.org/10.4013/fsu.2023.242.06>
- SOUZA, R. G. M. *Hermenêutica e Formação (Bildung): A Perspectiva de Gadamer*. São Paulo: Editora Dialética, 2022.
- TORRES, L. H. Hermenêutica e decolonialidade: diálogos possíveis. *Revista de Filosofia*, v. 40, n. 1, p. 149-164, 2023.
- WALSH, C. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.