Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32716

A PRIMAZIA DA PERGUNTA E O FOMENTO A CURIOSIDADE COMO PONTES PARA O FORTALECIMENTO DO DIÁLOGO PEDAGÓGICO EM UMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA

THE PRIMACY OF THE QUESTION AND THE PROMOTION OF CURIOSITY AS BRIDGES FOR STRENGTHENING PEDAGOGICAL DIALOGUE FROM A HERMENEUTIC PERSPECTIVE

LA PRIMACÍA DE LA PREGUNTA Y EL FOMENTO DE LA CURIOSIDAD COMO PUENTES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DIÁLOGO PEDAGÓGICO EN UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA

Felipe Barroso de Castro[1]
Luiz Gilberto Kronbauer[2]

RESUMO: No texto que segue trataremos de alguns fatores que têm colaborado para um cenário de incapacidade ou de dificuldade para o diálogo em um contexto social mais amplo, tendo como referência a Hermenêutica Filosófica enquanto horizonte de compreensão. A finalidade dessa abordagem é a de estabelecer aproximações entre o referencial e a área da educação, problematizando alguns aspectos do diálogo pedagógico. Pressupondo o que Hans-Georg Gadamer apresenta como estrutura de pergunta-e-resposta do diálogo, tentaremos mostrar que essa forma de educação auxilia a desenvolver a curiosidade investigativa de educandos e educadores. O diálogo pedagógico em Paulo Freire inicia pela abertura à pergunta, dando primazia à experiência e aos saberes prévios dos educandos. A partir das interlocuções entre eles e deles com os educadores, busca-se atingir certa "fusão de horizontes" como integração. Esse encontro amplia o horizonte de cada participante e colabora para a compreensão mais adequada da natureza das "coisas em questão".

Palavras-chave: Educação. Diálogo. Pergunta. Curiosidade.

ABSTRACT: In the following text, we will address some factors that have contributed to a scenario of incapacity or difficulty for dialogue in a broader social context, using Philosophical Hermeneutics as a reference point for understanding. The purpose of this approach is to establish connections between the reference framework and the field of education, problematizing some aspects of pedagogical dialogue. Assuming what Hans-Georg Gadamer presents as the question-and-answer structure of dialogue, we will try to show that this form of education helps to develop the investigative curiosity of students and educators. Pedagogical dialogue in Paulo Freire begins with an openness to the question, giving priority to the experience and prior knowledge of students. Based on the exchanges between them and between them and educators, the aim is to achieve a certain "fusion of horizons" as integration. This encounter broadens the horizon of each participant and contributes to a more adequate understanding of the nature of the "things in question".

Keywords: Education. Dialogue. Question. Curiosity.

[1] Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Santa Maria (Departamento de Metodologia do Ensino/Centro de Educação). Universidade Federal de Santa Maria.
[2] Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Santa Maria (Departamento de Fundamentos da Educação/Centro de Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

RESUMEN: En el texto que sigue trataremos algunos factores que han contribuido a un escenario de incapacidad o dificultad para el diálogo en un contexto social más amplio, tomando como referencia la hermenéutica filosófica como horizonte de comprensión. El objetivo de este enfoque es establecer aproximaciones entre el referente y el ámbito de la educación, problematizando algunos aspectos del diálogo pedagógico. Partiendo de lo que Hans-Georg Gadamer presenta como estructura de pregunta y respuesta del diálogo, intentaremos mostrar que esta forma de educación ayuda a desarrollar la curiosidad investigadora de los alumnos y los educadores. El diálogo pedagógico en Paulo Freire comienza con la apertura a la pregunta, dando prioridad a la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos. A partir de las conversaciones entre ellos y con los educadores, se busca alcanzar una cierta "fusión de horizontes" como integración. Este encuentro amplía el horizonte de cada participante y contribuye a una comprensión más adecuada de la naturaleza de las "cosas en cuestión".

Palabras clave: Educación. Diálogo. Pregunta. Curiosidad.

1 INTRODUÇÃO

A representatividade do diálogo enquanto um encontro genuinamente humano é tema presente no pensamento de alguns autores do campo da filosofia e da filosofia da educação como Hans-Georg Gadamer e Paulo Freire; e de alguns de seus interlocutores. O diálogo dito "autêntico" por esses autores exige disposição e abertura para tentar compreender o que o outro diz, o que implica a escuta do outro, a suspensão das certezas absolutas e a disposição para que as próprias ideias sejam questionadas e transformadas.

No entanto, são também estes mesmos autores que debatem cenários em que o diálogo encontra alguns entraves, seja pela própria postura dos interlocutores, seja por aspectos do contexto social que parecem dificultar a fluidez do diálogo. Em debates acalorados, por exemplo, em que temas sensíveis estão em pauta, o diálogo pode assumir as características de um campo de batalha, onde a rigidez das próprias convicções impede qualquer abertura ao novo.

No cenário educacional, atualmente, a questão do diálogo é particularmente sensível, principalmente quando a relação pedagógica educador-educando é permeada pelo autoritarismo docente. Esse modelo de relação pedagógica, na maioria das vezes, desconsidera a experiência do estudante e pouco se utiliza dos conhecimentos prévios desses sujeitos como conteúdos com grande potencial de tematização em sala de aula. A partir de uma educação dialógica, compreende-se que a relação pedagógica pode ser habitada por uma pedagogia hermenêutica, a qual considera que o processo educativo acontece na perspectiva de uma "fusão de horizontes".

A partir dessas premissas, discute-se, no presente texto, os múltiplos fatores que parecem dificultar o diálogo na contemporaneidade, com ênfase em suas manifestações no contexto educacional. Paralelamente, demonstra-se como o fomento a curiosidade e o encorajamento para o perguntar (primazia da pergunta) podem constituir-se em caminhos possíveis para qualificar

o processo educativo, sobretudo a partir da consideração da experiência do estudante, aproximando pensamentos de autores como Freire e Gadamer.

Na leitura de Alcântara e Brutscher (2025), a obra de Freire é indispensável e continua atual nos dias de hoje, especialmente em relação ao tema da dialogicidade na educação. Essa relevância implica a necessidade de atualizar seu pensamento para as demandas emergentes no cenário educativo, o que inclui as possíveis articulações teóricas com outros pensadores, exercício que estamos propondo neste escrito.

A discussão apresentada é de caráter exploratório e tem como base as premissas da própria Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2015) como horizonte de compreensão. Parte-se do princípio de que compreender e interpretar não se limitam a ferramentas metodológicas da ciência, mas expressam o modo de ser do próprio ser humano: "eis-aí-ser-compreendendo", isto é, que todo o tempo procura o sentido das coisas, vale dizer, o conhecimento.

No entanto, é também Gadamer (2015) que destaca alguns elementos que condicionam toda e qualquer compreensão, funcionando ora como limitadores, ora como possibilidade. Entre esses elementos estão as próprias considerações prévias do intérprete e os efeitos que a tradição e a história produzem sobre ele, indicando que a compreensão não é um processo puramente subjetivo do ser humano em face de um objeto, como sublinha Gacki (2012). Isso não significa que a compreensão esteja impossibilitada, mas nos mostra que, enquanto condição dela, esses elementos possibilitam-na e nos tornam conscientes da impossibilidade do saber absoluto.

2 AS DIFICULDADES PARA O DIÁLOGO E O CONTEXTO EDUCATIVO

Na perspectiva da Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2015, 2002), todos nós, como intérpretes, partimos, cada qual, de seu horizonte prévio de compreensão. Esse horizonte é permeado pelas nossas experiências de vida, nossos valores, crenças e demais elementos que a cultura e a tradição nos legaram. Isso significa que cada sujeito, não somente age sobre o seu contexto, mas também sofre as influências desse meio. Contudo, reconhecer esses conhecimentos prévios não significa permanecer limitado a eles, mas assumi-los como condição indispensável para o ato de compreender. O verdadeiro desafio consiste em buscar a ampliação de nosso horizonte, algo que se concretiza, em grande parte, por meio do diálogo estabelecido com um "outro" - seja esse outro uma pessoa, uma situação ou um texto.

Nessa interação, Gadamer (2015) descreve que há uma "fusão de horizontes", metáfora que representa o encontro entre dois mundos. Importa destacar, entretanto, que a fusão não gera

um horizonte único resultante da soma dos anteriores. Trata-se, antes, do encontro entre meu horizonte e o do outro, encontro que pressupõe abertura para o alargamento e a transformação mútua de cada horizonte. Ao nos engajarmos em um diálogo genuíno, o processo não se encerra, pois, enquanto houver disposição para a escuta e a troca, a compreensão permanece em movimento. Assim, revisitamos nossos saberes prévios, nos confrontamos com novas ideias e nos deparamos com questões que emergem continuamente do próprio exercício dialógico.

Como essa experiência de compreensão é individual, embora aconteça em comunhão com outros, representa para a formação de cada sujeito um exercício contínuo de reencontro consigo mesmo. Em vista disso, Gadamer (2011) defende que a educação é, inevitavelmente, "educar-se". O sentido dessa afirmação remete à experiência do aprender, entendida como algo que só se realiza quando o sujeito se confronta com as situações vividas. O mesmo ocorre com a formação, concebida como um "formar-se", já que semelhante a Freire, Gadamer sustenta que não é possível formar alguém para alguma coisa.

No entanto, isso não significa que o processo educativo possa ser reduzido ao mérito ou fracasso individual do educando. Antes disso, refere-se a forma como ele aprende, ao longo do tempo, a posicionar-se diante das situações e desafios em sua caminhada pelo saber. Nesse contexto, o papel do educador é decisivo: ele não transfere toda a responsabilidade ao educando, mas cria um ambiente favorável, mediando espaços que possibilitam ao educando realizar esse percurso. Tal mediação acontece justamente na tensão necessária entre reprodução e produção no processo educativo, permeado pelo diálogo.

O problema diagnosticado por Gadamer (2002) é que o contexto social mais amplo não tem se apresentado como fértil para o diálogo, seja dentro ou fora do contexto educacional. Na visão do autor, a supervalorização da individualidade e o pensamento de tipo individualista são dois fatores que, correlacionados, têm colaborado para um cenário de incapacidade para o diálogo na sociedade contemporânea, consequência que afeta também ambientes educacionais.

Segundo Gadamer (2002), quando duas pessoas se colocam frente a frente e trocam experiências há sempre o encontro entre dois mundos, duas visões de mundo, próprias da já referida fusão de horizontes. A palavra, então, só é compreendida integralmente quando há a recepção e a compreensão do outro. O problema é que nossa própria apreensão do mundo, que é privada, tem acontecido não somente de forma individual, mas também de forma isolada mesmo em contextos coletivos.

Conforme o autor (2002, p. 246), por mais que nossas percepções sejam subjetivas, "nossos impulsos e nossos interesses individualizam-nos, e nossa razão, comum e capaz de apreender o comum a todos, permanece impotente diante dos ofuscamentos alimentados pela nossa individualidade". Nesse cenário, o diálogo com o outro tem se tornado uma expansão dessa nossa individualidade. O pensamento de tipo individualista, por sua vez, representa também nosso fechamento para o outro e para um todo maior, do qual todos fazemos parte.

Pensar somente em si, privilegiar o bem somente para si em detrimento dos demais e mesmo conjecturar ou prospectar o bem somente para si, mesmo quando é possível fazer algo para o bem comum, traduz um pensamento de tipo individualista. Nessas posturas, o individualista não dialoga com o outro, mas quando dialoga, a seu modo, o faz apenas quando convém, desde que seus interesses, valores ou ideais se mantenham intactos.

Essas posturas trazem reflexos também para o próprio ato de perguntar, o qual é ofuscado pelas certezas absolutas do já sabido. Aquele que se limita a querer "ter razão" não consegue efetivamente perguntar, pois sua fala já está saturada pela pretensão de possuir a verdade. Efetivamente, diz Gadamer (2015, p. 474) "[...] o fracasso renovado do interlocutor demonstra que aquele que pensa saber mais e melhor não pode perguntar. Para perguntar, é preciso querer saber, isto é, saber que não se sabe". A pergunta, assim, só se torna autêntica quando nasce de uma atitude de abertura e reconhecimento da própria limitação.

Nesse ponto, Gadamer (2002, p. 243) questiona: "o que tem se 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?" Conforme indica o próprio autor, essa dificuldade para o diálogo passa, em grande medida, pela nossa dificuldade em ouvir o outro.

Aquele que ouve erroneamente preocupa-se em ouvir apenas a si mesmo, ou seja, tem os ouvidos cheios de si, concentrado em seus impulsos e interesses pessoais ao ponto de não conseguir ouvir o outro. Por isso, diz Gadamer (2002, p. 250), para quem não sabe ouvir e diz "com você não se pode conversar", na verdade, está dizendo, em outras palavras, que também é incapaz de dialogar. Dito de outra forma, essa pessoa vê a incapacidade no outro, mas não enxerga a sua própria incapacidade.

Em nossa leitura, a dificuldade para o diálogo tem se disseminado nos últimos anos também alinhada ao isolamento social e ao avanço das tecnologias ao nosso alcance imediato. Esse processo é resultado de uma exposição demasiada ao mundo virtual, em especial através

do uso de celulares e computadores (redes sociais, jogos, mensagens) que muitas vezes nos calam ao nos transportarem para outro mundo que não esse do mundo vivido, de nossa experiência direta, mas sim um mundo paralelo que é, ao mesmo tempo, tão cheio de novidades e vivências sensoriais e tão vazio de experiências.

Principalmente entre os adolescentes, percebemos um processo de grande exposição às redes sociais e, se observarmos as trocas de mensagens, encontraremos, muitas vezes, um material suficientemente grande de falas, perguntas e respostas. Agora, se colocados frente a frente, esses mesmos adolescentes, muitas vezes, não conseguem falar com a mesma naturalidade em grupo. "Existem situações sociais objetivas em que desaprendemos a falar", reflete Gadamer (2002, p. 252); e essa, sem dúvida, tem se tornado uma delas.

No campo da educação, é oportuno lembrar o que diz Freire (2020) quando afirma que precisamos, como educadores, compreender a significação de um silêncio e de outras expressões que rompem uma conversa. Para o autor (2020, p. 95), "o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'". Não há receitas prontas que especifiquem como tratar situações em que o estudante silencia sua fala ou expressão, mas essas mesmas situações exigem de nós, professores, um olhar sensível para os sinais que levam a esse silêncio. É também Freire (2019, p. 108), em outra obra, que escreve: "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão-ação".

Gadamer (2002) reconhece que na relação pedagógica existe uma dificuldade peculiar em manter viva a abertura para o diálogo com os educandos e fazer essas leituras das situações. Segundo o autor, o professor detém para si o poder de fala, uma fala consistente e articulada, mas que se estende de tal maneira que pode não deixar espaço para que o educando também fale. Essa é uma situação em que o outro (estudante) é silenciado. É o perigo da cátedra, diz Gadamer (2002), um autêntico processo de monologização da educação.

Em uma perspectiva semelhante a de Gadamer (2002), Freire (2020) defende a necessária retomada da escuta e do saber ouvir, elementos vitais para o diálogo educativo, para a compreensão e para a aprendizagem. Não é falando impositivamente que o educador aprende a escutar o outro. É a necessária abertura ao outro que dá ao educador a condição de falar não somente ao outro, mas também com ele. Para Freire (2020, p. 111),

> Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Trata-se de um cuidado nas relações estabelecidas, desde a maneira de conduzir uma aula até uma discussão mais elaborada sobre algo. É importante deixar claro que em nenhum momento Freire (2019, 2020) condena a fala do professor, no sentido de desconsiderar que esta fala é privilegiada e necessária. Pelo contrário, é do pensamento e do trabalho do professor que o conhecimento vai sendo tecido junto aos educandos. No entanto, é característico da obra de Freire partir da crítica para a proposta sem, com isso, eliminar os elementos que precisam ser superados, mas sim problematizá-los. Para Alcântara e Brutscher (2025), é marcante na obra de Freire a importância da experiência e da história de vida do sujeito, a qual precisa ser levada em consideração em todo o processo educativo. Não se trata, portanto, de apagar uma trajetória de formação em andamento, mas de dialogar com ela.

Na leitura de Flickinger (2002), Freire parte dos problemas que podem dificultar o diálogo para, a partir do diálogo vivo, colocá-los como temática do próprio diálogo. Algo como um "diálogo sobre o diálogo" e que o aproxima do pensamento de Gadamer, nesse sentido. Flickinger (2002, p. 120) explica que tanto Gadamer, quanto Freire, não pretenderam "limpar o campo do diálogo para chegar a uma argumentação já apurada em favor de um conteúdo verdadeiro". Ambos tomam a realidade do diálogo vivo como ela se apresenta, ou seja, em meio aos seus limites e possibilidades, para a partir disso fazer dos dialogantes pessoas capazes de trabalhar em torno de seus próprios pressupostos. Esse ponto, mais latente na hermenêutica de Gadamer, quando trata das influências dos pré-juízos (considerações prévias do sujeito), encontra-se também circunscrito na pedagogia de Freire.

A relação que Flickinger (2002) estabelece entre Gadamer e Freire parte do reconhecimento desses pré-juízos, ou seja, esse horizonte prévio de compreensão que cada participante de um diálogo apresenta: o seu pré-saber. No espaço escolar, o próprio professor precisa estar atento a essa questão, uma vez que, na dialogicidade, ao trazer o estudante do seu contexto não precisa, com isso, necessariamente tirá-lo de lá. Flickinger (2002, p. 122) explica:

> "[...] cada educando nasce dentro de um contexto social próprio do qual ele não pode ser simplesmente retirado para ser colocado num outro lugar. [...] Nós não podemos fazer do educando uma tábula rasa que, de repente, cai num outro horizonte, tendo que aprender a se mover dentro desse novo horizonte. Nós não podemos cortar a gênese de sua forma de aproximar-se do novo conteúdo, gênese essa que é marcada por vários aspectos – e aqui só quero lembrar as condições da socialização que cada um dos educandos traz consigo, como também cada professor que, de modo mais ou menos consciente, vai carregá-las consigo, fazendo deste peso um elemento do próprio processo educativo. O entregar-se a esse experimento que nós estamos fazendo juntos – professor e aluno – me parece ser um dos elementos centrais que pode ser extraído como aprendizagem da hermenêutica filosófica.

A questão que se coloca é: qual é, para o educador, a melhor atitude pedagógica para não atropelar ou ignorar os saberes prévios de educandos? Novamente aqui o acento recai sobre o diálogo, mostrando-nos que a experiência do conhecer acontece no reconhecimento da alteridade. O processo educativo não pode estar ancorado na ideia de apagar os pré-juízos, mas, ao contrário, precisa partir deles como elementos produtivos no próprio processo de compreender e aprender. Essa é uma ponte fundamental na aproximação entre Gadamer e Freire e que é defendida por Flickinger (2002, p. 123): "A biografia de cada um torna-se um elemento constitutivo do próprio processo de aprendizagem e não dá para cortar essa experiência biográfico-social sem fazer do conteúdo pedagógico algo que fica alheio ao próprio sujeito".

Se considerarmos que o processo educativo tradicional se funda a partir de uma ideia de esquecimento, conforme critica Freire (2019), em Gadamer essa perspectiva sofre uma ruptura. Por isso, Flickinger (2002, p. 123) conclui que "[...] o progresso de aprendizagem pedagógica, nas trilhas da Hermenêutica Filosófica e de Paulo Freire, exige vincular a experiência anterior para nela enraizar o aprendido". Isso significa que a educação precisa dialogar com essa experiência que antecede à escolarização, mas que também acontece junto a ela. Por isso, ao educador cabe acompanhar o estudante nesse seu caminho que, pela perspectiva do "educar-se", o coloca em constante confrontação consigo mesmo, com suas opiniões prévias, preconceitos e crenças.

Podemos considerar que essa é uma prerrogativa comum para Gadamer e Freire, ainda que cada autor expresse a seu modo essa necessidade. Acreditamos que o estímulo a alguns elementos que perpassam o diálogo pode nos trazer possibilidades de superação de alguns dos problemas aqui descritos em relação a dita dificuldade para o diálogo. A importância do fomento à curiosidade, em Freire, e ao ato de perguntar, em Gadamer, podem ser caminhos interessantes para a abertura necessária ao diálogo pedagógico, qualificando-o e tornando a relação entre educador e educando mais produtiva, justa e democrática.

3 INTERFACES ENTRE CURIOSIDADE, PERGUNTA E DIÁLOGO

Quando nos propomos a pensar a fluidez do diálogo educativo não podemos esbarrar em métodos de indução ao diálogo como obrigação. Obrigar a fala do outro ou impor momentos de fala em grupo não são os melhores caminhos. Por vezes, nós adultos encontramos dificuldades em falar em grupo, por que esperar, então, que crianças ou adolescentes tenham essa facilidade natural? Assim como é próprio da experiência, no processo educativo, é necessário que possamos achar maneiras de tocar o outro, despertar o interesse. Acreditamos que incentivar

momentos pedagógicos que despertem a curiosidade de nossos estudantes pode ser um caminho interessante. Referimo-nos à experiência porque é sua característica fundamental a abertura para o desconhecido, para um caminho de exposição a riscos e incertezas, conforme Gadamer (2015).

A partir do que nos traz Assmann (1996, 2004), em relação ao tema da curiosidade vinculado à educação, podemos traçar alguns paralelos com o pensamento de Gadamer e Freire. Assmann (2004) chama a atenção para três vetores de aprofundamento sobre o tema que precisam estar claros quando nos propomos a pensar a curiosidade no ambiente educativo. São eles: a relevância pedagógica do tema curiosidade (curiosidade aprendente); a curiosidade que procura uma imersão no belo, ou seja, na beleza enquanto campo dinamizador do conhecimento (curiosidade estética); e a curiosidade ligada a preocupações éticas (curiosidade solidária).

Esses vetores podem aparecer imbricados ao longo dos processos de formação. Portanto, são apresentados pelo autor de uma forma didática e para melhor visualização e compreensão, sem que, com isso, haja a necessidade de dicotomizar ou hierarquizar esses diferentes enfoques sobre o tema da curiosidade. Na verdade, quando falamos em formação, estes campos se aproximam, uma vez que, na educação de um modo geral a formação estética e ética se fazem presentes, de uma forma ou outra. Algo como o encontro da sensibilidade em relação às artes, às questões ambientais e sociais com a ética enquanto forma de desenvolvimento de atitudes solidárias e de apreço à dignidade das pessoas.

Com um olhar positivo sobre algumas passagens de Gadamer (2002), Assmann (2004, p. 109 e 110) considera que para o filósofo alemão o termo curiosidade aparece relacionado a duas significações importantes: “paixão do saber” e “pré-condição da abertura que antecede e fundamenta toda a nossa experiência”. Para Assmann (2004), essas significações se complementam, pois a paixão pelo saber nos leva a querer saber mais e melhor: dedicar-se a descobrir mais sobre algo ao passo que damos entrada ao mundo com o sentimento de amor pelo conhecer. Essa busca acontece quando a curiosidade nos invade como uma antecipação da nossa abertura para o conhecer.

Sobre esse aspecto, Gadamer (2002, p.261) explica que os preconceitos (saberes prévios) constituem uma orientação prévia, da qual não podemos nos desfazer de uma hora para outra. Isso não significa que estejamos cercados por um muro de preconceitos que nos cegam diante dos outros “[...] e que somente permitiríamos o acesso a quem mostrasse seu passaporte, contendo a seguinte inscrição: aqui não se diz nada de novo. Ao contrário, é bem-vindo o

hóspede que promete nos trazer algo novo para nossa curiosidade". No entanto, o próprio autor (2002, p. 261) questiona: "como vamos reconhecer o hóspede, admitido na nossa companhia, que vai dizer-nos algo novo?".

Há pelo menos duas condições complementares para que esse reconhecimento possa acontecer: primeiro, é necessário que se evite a postura antidialógica e, segundo, que não se permita que os conhecimentos prévios obstaculizem a fala do outro. Isso significa que a predisposição de abertura para o conhecimento que o outro pode trazer até nós ou até produzir conosco funciona ao modo de uma fusão de horizontes, próprio da Hermenêutica Filosófica. Não haveria, assim, como trocar (dialogar) sem que possibilitemos, eu e o outro, um ambiente de troca. Mas, como salienta Gadamer (2002, p. 262), precisamos atentar para o fato de que "a experiência hermenêutica não consiste em que algo esteja fora e cioso para entrar. Ao contrário, somos tomados por algo, e, em virtude disso que nos toma, sentimo-nos abertos para o novo, o outro, o verdadeiro".

Nesse encontro entre o eu e o outro, entre experiências, também aparece a questão colocada por Assmann (1996, p. 134) sobre o que é conhecer: "o que é que acontece no cognoscente ou aprendente [...] quando ele vive a experiência de conhecer?". Essa questão supõe a crítica do autor sobre a forma de considerarmos, inicialmente, o que é aprender, uma vez que fomos acostumados na educação escolar e fora dela, no contexto cultural mais amplo, incluindo o familiar, a pensar no conhecimento como o que é recebido de fora para dentro, na forma de uma transferência de saberes. Essa concepção de aprendizagem deve-se à concepção mentalista do conhecimento, na qual a mente funciona como uma instância operacional. Uma espécie de transmissão entre mentes: da mente do professor para a mente do estudante.

Acontece que a educação se realiza por intermédio do diálogo e quando a reduzimos apenas a transmissão de algo (conhecimentos, informações, valores morais etc) temos a manutenção de uma relação "de cá pra lá", onde o "cá" é a mente detentora de conhecimento do professor e o "lá" é a mente receptora do estudante. A presença efetiva do diálogo na educação encontra um sentido pedagógico mais apropriado, então, quando para além da transmissão de algo (que tem o seu devido valor pedagógico) é considerada também a produção de algo. Essa produção, que acontece na relação entre dois sujeitos/intérpretes, precisa ser coletiva e, até certo ponto, compartilhada. Isso exige do educador muito mais do que a posição confortável de "transmissor de conhecimento", como pontua Gacki (2012).

Embora a produção possa se dar de forma unilateral quando o professor edifica uma teoria ao explicar alguma coisa, o sentido da compreensão dessa teoria só se torna possível quando o professor possibilita ao educando um espaço para se manifestar. Em uma perspectiva mais conservadora, essa manifestação pode ser ofertada a partir de um teste com questões objetivas e com a finalidade de verificar o que o estudante assimilou. Em outras palavras, significa colocá-lo à prova por meio de uma avaliação que visa captar algo desse processo de compreensão. No entanto, outra maneira, é deixar que esse estudante se manifeste a partir de perguntas. A pergunta pode expor a forma como ele compreendeu o que lhe foi exposto e abre a possibilidade para que o diálogo pedagógico, efetivamente, aconteça.

Para Gacki (2012), ao reconhecer o educando como alguém que tem algo a dizer, o educador está assumindo a postura ética do diálogo, ao passo que vai rompendo com as relações de domínio que são reproduzidas nos vários espaços onde a educação acontece. A partir do diálogo, o educador pode expor suas próprias avaliações das situações em sala de aula, oferecendo também suas convicções como sugestões. O importante nesse processo é que haja o reconhecimento mútuo e a transformação de todos aqueles que estão dispostos ao diálogo.

Na perspectiva de Gadamer (2015), a pergunta é elemento central no processo de compreensão, uma vez que ela exige do pensamento um movimento constante. A dimensão de abertura é constitutiva da verdadeira pergunta: "Perguntar quer dizer colocar no aberto", lembra o autor (2015, p. 474). Isso significa que toda questão autêntica mantém em suspenso a resposta, colocando em equilíbrio o pró e o contra. Se não houver esse estado de suspensão, a pergunta se reduz à mera formalidade. No entanto, é também primordial que a pergunta tenha sentido, um sentido de orientação, o que significa considerar que a pergunta não é neutra, já que ao ser direcionada para um aspecto do real, carrega consigo também um horizonte.

Nesse aspecto, Gadamer (2015, p. 475) ressalta que "uma pergunta sem horizonte acaba no vazio. Ela só se torna uma pergunta quando a fluida indeterminação da direção em que aponta é colocada na determinação de um 'assim ou assado'". Em outras palavras, perguntar implica tanto abertura quanto delimitação, já que é preciso reconhecer pressupostos, explicitar o que está em jogo e circunscrever o espaço no qual a resposta poderá emergir.

Estando no horizonte de sentido, há também perguntas que fogem do esperado, as quais Assmann (2004), em uma perspectiva semelhante a de Gadamer, considera serem "perguntas desviadas". Para o autor (2004, p. 210), essas perguntas não podem ser ignoradas e desperdiçadas, pois como professores, precisamos partir do princípio de que "perguntas reais, e não fingidas,

não podem ser vistas como estorvo ou desvio do assunto. E que tem de mal que haja desvios, se todos os assuntos precisam muito deles para se tornarem interessantes e complexos?". E continua:

> Neuronalmente, pensar é remexer em vastas e várias áreas neuronais, ou seja, pensar é desfixar-se. O desvio é dimensão essencial do pensamento. Um pensamento que não se desvia de uma linha reta é extremamente pobre. Portanto, para a fecundidade do pensamento criativo, bem-vindas as distrações que criam nexo de enriquecimento das ideias expostas.

Flickinger (2014) também aborda a questão das perguntas desviadas a partir de reflexões sobre linguagem e sentido; e explica que nem sempre é possível esse remanejo e esse "jogo de cintura" do professor com vistas a contornar situações que se criam a partir de uma fala desviada. Para o autor a língua é fonte inesgotável de diferentes significados e convicções e, justamente por isso, ao mesmo tempo em que ela nos proporciona maneiras diferentes de entendimento com o outro, ela pode também trazer dificuldades pedagógicas em relação ao sentido e a compreensão de ideias.

O autor exemplifica essa dificuldade a partir de dois cenários. Primeiro, em uma situação em que a contribuição do estudante é deslocada e parece não fechar com o tema abordado em aula. A reação mais cômoda para o professor, nesse caso, é ignorar ou desqualificar a colocação do estudante sob o pretexto de que sua fala foi inapropriada e sem sentido no contexto do debate. Essa ação do professor causa uma reação direta do estudante, diz Flickinger (2014, p. 74 e 75):

> Além de denunciar a pretensão de superioridade do professor, essa reação desqualifica o aluno. Sentindo-se desrespeitado, ele não raro prefere se retirar da cena. E o professor perde a chance de extrair de sua fala, por mais confusa que seja, um possível sentido que – mesmo que não intencionado na fala do aluno – daria ao debate um rumo inesperado e surpreendentemente produtivo.

No segundo cenário, acontece o oposto: o professor que se esforça ao máximo para, a todo custo, extrair um sentido qualquer de alguma colocação do estudante. É o outro extremo, contesta Flickinger (2014, p. 75), pois "todo exagero nessa 'extração' artificial de sentido é igualmente impróprio, pois ele pode redundar até mesmo em tornar o aluno ridículo frente aos demais participantes". Em meio a essas situações desconfortáveis, cabe ao professor a difícil tarefa de mediar esse diálogo com os estudantes, pondo-se sob a linha tênue entre o que é possível e produtivo e o que ameaça os rumos de uma discussão que, pelo segundo cenário apresentado pelo autor, pode romper, de vez, com um debate, além de expor um estudante a uma condição desagradável.

De um modo ou de outro, para o autor (2014, p. 75), a mediação pedagógica do professor nessas situações é uma das competências pedagógicas mais valiosas. Possuir essa habilidade significa saber "construir uma ponte real entre a contribuição deslocada e o tema discutido; pois ela explora e faz uso da riqueza de sentidos acumulados e ocultos na língua e nos conceitos". O que as voltas com a linguagem nos proporcionam, principalmente através de perguntas (desviadas ou não), também nos move. Esse movimento nos tira de uma certa estabilidade na condução de uma aula; e sem dúvida, é um movimento incômodo devido a imprevisibilidade que é característica da fluidez de um diálogo, bem como de sua continuidade.

4 A CENTRALIDADE DA PERGUNTA E O AMADURECIMENTO DA CURIOSIDADE COMO PONTES PARA O DIÁLOGO PEDAGÓGICO

Sob o ponto de vista freiriano, é a partir da pergunta autêntica que toda a produção do conhecimento começa. A pergunta desafiadora é expressão de nossa curiosidade, dizem Freire e Faundez (1998, p. 25); e é a partir dessa premissa que podemos fazer algumas reflexões com a hermenêutica. A pergunta que desafia tende a ser compreendida como provocação à autoridade do professor. O uso da expressão "autoridade", nesse contexto, aparece vinculada ao autoritarismo: "o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar. [...] A repressão à pergunta é [...] a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo".

Quando se pretende deter o controle sobre as perguntas, elas se tornam parte de um jogo intelectualista e burocrático. Esse processo ocorre com a aplicação de regras (explícitas ou não) para o jogo das perguntas e respostas. Um jogo sem a devida abertura, mas cercado pelo controle das ações, um espaço/tempo de perguntas que é vigiado. Mas, como vigiar e prever o risco, se o perguntar autêntico é, justamente, arriscar-se?

Essa noção precisa estar clara para o educador aberto ao diálogo, à experiência e que pretende fomentar a curiosidade nos processos pedagógicos e educativos. O inverso da burocratização da pergunta, onde já se perdeu a capacidade de se surpreender com algo, está o perguntar verdadeiro que envolve assombro e risco. Um perguntar que fomenta a ação e a transformação dos processos, dos espaços e da forma como pensamos, dizem Freire e Faundez (1998).

Em outra obra, Freire (2015, p. 23, 24) nomeia este processo como "educação da pergunta". É ela que aguça nossa curiosidade, a estimula e reforça sua necessidade para a formação humana.

No entanto, é preciso ter cuidado para identificar que "o erro da educação da resposta não está na resposta mas na ruptura entre ela e a pergunta. O erro está em que a resposta é discursada independentemente da pergunta que a provocaria". Esse ponto também é sinalizado por Freire (2020) quando condena a passividade do professor com respostas às perguntas que nem sequer foram feitas. Nesses casos, o professor está preparado para perguntar o que já sabe que vai ouvir, ou seja, o problema da pergunta retórica também alvo de crítica da hermenêutica de Gadamer (2015).

Isso não significa que precisamos reduzir o espaço de uma aula em um vai e vem de perguntas e respostas que se entrecruzam sem a mediação pedagógica do educador. Não se trata de uma conversa em que tudo pode. A abertura nesse espaço se dá até certo ponto em que o professor julga que os rumos da discussão são sadios e produtivos. E nesse ponto, Freire (2020, p. 83) é bastante claro:

> A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

O ponto em que Freire (2015, 2020) discute curiosidade, acrescentando-lhe o termo "epistemológica" ou "crítica", é fundamental para uma compreensão mais amadurecida e propositiva em relação à essência geral da curiosidade e o seu potencial para o perguntar. De espontânea ela se torna epistemológica. É um processo de mediação pedagógica que atribui a curiosidade um status de acesso ao conhecimento mais elaborado da produção humana.

O esteio da curiosidade espontânea está no contato com as experiências primeiras, no mundo do senso comum, do cotidiano. Dessa curiosidade resulta um certo saber que não precisa ser menosprezado, mas sim considerado a partir de dois princípios: primeiro, o do respeito a esse saber; e segundo, o de sua necessária superação. Superar significa, aqui, o reconhecimento da capacidade criadora de nossos estudantes e do compromisso ético do educador, sem o qual a passagem para a curiosidade epistemológica não acontece.

O valor significativo da cotidianidade nos dá a possibilidade de pensar sobre ela estando nela. Ao vivenciá-la todos os dias, temos com ela uma relação de proximidade, da qual não precisamos nos distanciar para compreender, ao modo do pensamento de Gadamer (2015). É a relação de familiaridade com o que é estranho e de estranhamento com o que é familiar, a qual é fértil para a formação humana ao olhar da hermenêutica. O processo de transformação pelo qual passa a curiosidade com vistas ao status epistemológico pode ser compreendida também

por esse olhar da hermenêutica: tornar-se epistemológica sem perder de vista a sua natureza ingênua. Um jogo de reconhecimento e de superação desta condição inicial.

Embora possamos nos acostumar com aquilo que é rotineiro, na condição de docentes não podemos fazer dessa cotidianidade um lugar de automatismos a partir do qual não nos questionamos mais sobre o que acontece. Essa postura apassivadora e de conformidade não somente pode tolher a curiosidade dos estudantes, mas a nossa própria enquanto educadores. Por isso, declara Freire (2020, p. 82-83), que nessa relação há também um reconhecimento: "nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade".

Para Assmann (2004, p. 212), a curiosidade precisa ser permitida e compreendida como um direito do estudante. Esse direito pode ser fomentado pelo cultivo do hábito de ser curioso. Embora possamos falar em momentos que despertam a curiosidade, ela própria não precisa ser, necessariamente, momentânea e passageira. Mas, como cultivar a curiosidade como hábito? Esse é o questionamento central que, para o autor, precisa ser levado a sério ao longo da vida para os que apreciam o valor da curiosidade.

Assmann (2004, p. 212) considera que a curiosidade não pode estar desvinculada da vontade de conhecer, no sentido de ser um desejo, um "animus curiosandi". Nesse sentido, sintetiza: "a curiosidade é um conjunto de motivações ativas que [...] está intimamente ligado com a exploração e o lúdico e se comporta com uma pulsão relativamente autônoma. A curiosidade é desejo energizado pela vontade de criar caminhos de descoberta". Esses caminhos precisam encontrar um "habitus" a partir do qual o conhecimento possa buscar nutrição e crescimento.

Trata-se de um trabalho permanente que exige do educador disponibilidade e continuidade e, ao mesmo tempo, engajamento e postura de abertura, ao modo dialógico da experiência. E nesse ponto, Assmann (2004, p. 213) reitera:

> Enquanto desejo do conhecimento a curiosidade se inscreve como um caminho de práticas desejantes, que devem ser analisadas enquanto percurso mais longo e não apenas enquanto impulso momentâneo. Todo estudioso habituado a estudo persistente e a práticas propositivas da curiosidade, dificilmente aceitaria que sua curiosidade fosse rebaixada a uma improvisação inconsciente.

Como uma forma de compreensão da curiosidade enquanto percurso, o autor sugere pensarmos a transição do "animus curiosandi" para o "habitus curiosandi". Nesse processo, o animus vai se tornando experiência ao adquirir dinâmica de continuidade como um hábito. Nesse caminho, aspectos como o interesse prévio por algum tema, o deslumbre com alguma

história ou a busca por explicações podem funcionar como motor que segue aguçando o desejo pelo conhecer mais e melhor.

Isso não quer dizer que o educador necessita trazer algo novo para o debate a todo momento, tampouco "reinventar a roda" a cada vez que vai tratar de algum assunto em sala de aula. Trata-se mais de viabilizar momentos em que os estudantes possam explorar elementos que a própria curiosidade vai alimentando. Nessa tarefa, as próprias experiências prévias podem também ter o seu valor pedagógico para uma educação da pergunta e fomentadora da curiosidade, na esteira de Freire e Gadamer.

Acontece que, embora a transmissão de verdades já estabelecidas seja fundamental para o processo educativo, outras possibilidades de mediação e trato com conhecimentos são também possíveis. A transformação da sala de aula em um espaço de construção coletiva do saber, onde a experiência prévia é um alicerce para a nova aprendizagem, é uma dessas possibilidades. É nesse sentido que a perspectiva da fusão de horizontes de Gadamer é significativamente relevante.

No processo educativo, compreendemos que considerar a biografia e a experiência do estudante não é apenas um gesto de reconhecimento individual, mas um caminho essencial para qualificar a aprendizagem. Cada sujeito chega ao espaço escolar trazendo consigo um repertório de vivências, valores, percepções e histórias que moldam a forma como interpreta o mundo. Ignorar esse patrimônio de experiências seria desconsiderar a singularidade do aprendiz, conforme preceituam Freire e Gadamer.

Quando a biografia é considerada, o conhecimento se enraíza em uma base concreta de sentidos, permitindo que o estudante reconheça a si mesmo no processo formativo. Essa valorização da experiência se relaciona diretamente ao papel da curiosidade na educação. A curiosidade nasce do encontro entre aquilo que já sabemos - nossas histórias, vivências e horizontes de compreensão - e o que ainda desconhecemos. É a inquietação de quem, a partir da própria trajetória, percebe lacunas e se abre para novos saberes, característica fundante da perspectiva do "educar-se" de Gadamer (2011). O estímulo à curiosidade, portanto, transforma o estudante também em sujeito da aprendizagem, que busca, questiona e reconstrói. Assim, a biografia não limita, mas ao contrário, serve como ponto de partida para a expansão e a abertura a novas perspectivas.

A fusão de horizontes pode colaborar para a compreensão dessa necessidade quando a metáfora nos mostra que o encontro entre o horizonte de experiências do estudante e o

horizonte do saber escolar não é uma sobreposição, mas uma integração. É nesse diálogo que surge a aprendizagem como processo vivo, em que a tradição do conhecimento encontra o saber da experiência individual e a curiosidade dá impulso à construção de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto pontuamos alguns aspectos da contemporaneidade que parecem dificultar ou impossibilitar o diálogo na esfera social e que também se presentificam no cenário educacional. No caso do diálogo pedagógico, destacamos que é a própria relação pedagógica estabelecida em sala de aula que pode tanto abrir quanto esgotar possibilidades para o que Freire chama de "educação dialógica". Posturas autoritárias e o apego a rede de técnicas e procedimentos metodológicos excludentes deixam pouco espaço para a manifestação das experiências prévias dos estudantes, as quais podem servir também como conteúdo de aprendizagem.

Procurou-se demonstrar que algumas características do diálogo que se pretende "autêntico" podem estar presentes no diálogo pedagógico, como a abertura para a escuta e a disponibilidade para o risco. Partimos da premissa de que a curiosidade é força motriz que impulsiona o processo de conhecer. A educação, nesse sentido, é um convite para despertar o interesse pelo conhecer e para fomentar momentos pedagógicos que agucem a curiosidade dos estudantes.

Nesse contexto, a pergunta emerge como o motor da expansão de horizontes. Ao contrário do que abordagens mais conservadoras podem sugerir, a pergunta "desviada" não precisa ser vista como um entrave, mas como possibilidade de debate e oportunidade de aprofundamento. Recorrendo a Assmann e Flickinger, argumentamos que ignorar ou desqualificar a colocação de um estudante sob pretexto de inadequação pode ser um equívoco que acaba por tolher a capacidade de expressão e impedir o desdobramento de debates em potencial. A mediação pedagógica do professor, nesse cenário, é colocada à prova quando este é exigido em sua capacidade de construir pontes entre a contribuição inesperada e o tema em discussão, explorando a riqueza de sentidos da linguagem.

A partir de Freire, enfatizamos que a pergunta desafiadora é a expressão genuína de nossa curiosidade e o ponto de partida de todo o conhecimento. A transição da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica exige do professor um exercício de reflexão na

relação entre familiaridade e estranhamento com o conhecimento tratado, ponto em que acreditamos haver proximidade entre os pensamentos de Freire e Gadamer.

Da mesma forma, a valorização da biografia do estudante, bem como de seus conhecimentos prévios, é outro ponto de proximidade entre os autores supracitados. Nesse ponto, a perspectiva da fusão de horizontes de Gadamer se mostra particularmente relevante para uma educação dialógica e fomentadora da curiosidade. Ela não implica a criação de um novo horizonte único, mas sim um encontro e uma ampliação mútua das compreensões como integração, sem que as individualidades se dissolvam.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Jhonatan; BRUTSCHER, Volmir José. Educação popular como pentear da história a contrapelo: diálogos com Paulo Freire e Walter Benjamin. **Revista Poiésis**, jan./jun. 2025, vol. 19, no. 35, p. 288-304. Disponível em: https://doi.org/10.59306/poiesis.v19e352025288-304 Acesso em: 07 out. 2025.

ASSMANN. Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

ASSMANN. Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender:** o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes: 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. Gadamer e a educação: contribuições da hermenêutica filosófica. **Cadernos de Educação**, jan./jun. 2002, vol. 18, p. 111-122. Disponível em: https://doi.org/10.15210/caduc.vi18.1431 Acesso em: 20 set. 2025.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GACKI, Sérgio Ricardo Silva. Aproximações da ética do diálogo em Gadamer - um horizonte hermenêutico para a educação. **Poiésis**, 2012, número especial, p.126-137. Disponível em: https://doi.org/10.19177/prppge.v5e02012126-137 Acesso em: 25 set. 2025.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. La educación es educarse. **Revista de Santander**, 2011, vol. 6, p. 90-108. Disponível em: https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/8847 Acesso em 12 ago. 2025.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.