

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TAÍS BALDASSO

**ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, DIÁLOGO E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER**

**CAXIAS DO SUL
2025**

TAÍS BALDASSO

**ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, DIÁLOGO E FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Carbonara.

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B175o Baldasso, Taís

Orientação educacional, diálogo e formação [recurso eletrônico] :
contribuições da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer / Taís
Baldasso. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Vanderlei Carbonara.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Orientação educacional. 2. Hermenêutica. 3. Diálogo. 4. Gadamer,
Hans-Georg, 1900-2002 - Crítica e interpretação. 5. Professores - Formação.
I. Carbonara, Vanderlei, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.048

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“Orientação Educacional, Diálogo e Formação: Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer”

Taís Baldasso

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 11 de dezembro de 2025.

Dr. Vanderlei Carbonara (presidente UCS)

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Dr. Cláudio Almir Dalbosco (UPF)

Dedico este estudo a todas às colegas Orientadoras Educativas que, em seu trabalho diário, colocam-se em abertura para a escuta, para o diálogo, acreditando na formação dos sujeitos com os quais atuam. Que nunca nos faltem forças para seguir adiante nessa missão tão importante que é a de orientar e formar.

“Educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en man ajenas la aspiración al perfeccionamiento constar de la persona humana” (Gadamer. *La Educación es educarse*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ser meu amparo e proteção.

Agradeço à minha família pelo incentivo e pelas palavras de coragem. Ao pai Jurandi, que viabilizou financeiramente a realização do mestrado. À minha irmã gêmea, Taiguer, que compreendeu os finais de semana que não podia acompanhá-la nos momentos de lazer. Aos demais familiares pelo apoio incondicional, paciência e encorajamento nos momentos de desafio, estes que sempre me incentivaram ao estudo, orgulhosos da minha caminhada.

Agradeço à professora Dra. Rochele Andrezza Maciel, por ter acreditado em mim mais do que eu mesma, orientando-me a buscar o mestrado como qualificação profissional.

Ao orientador, professor Dr. Vanderlei Carbonara, que foi inspiração para iniciar e seguir esta trajetória acadêmica. Sua seriedade e sensibilidade refinada não apenas ofereceram condições para que eu pudesse compor esta pesquisa, como foram presença acolhedora e incentivo nos momentos de insegurança e dificuldade. Agradeço pelo olhar atento, pelas escutas generosas e pelas orientações que nortearam meu caminho com rigor e responsabilidade.

Aos professores do PPGEdu/UCS com quem tive o prazer e a estima de cultivar outros movimentos reflexivos e horizontes compreensivos, que, com partilhas, críticas e reflexões enriqueceram meu percurso formativo. Aos colegas de ingresso no mestrado, Gilvania, Marcus, Maria Itelvina, Nicole, Mauren, Paola, Nilceia e Rúbia, sou grata às trocas diárias que realizamos durante esse período.

Ao grupo de orientação do professor Vanderlei, Rudson, Amanda, Maria Zilda, William e Cleusa, obrigada pelas trocas afetivas. Essa caminhada com certeza ganhou outros sentidos ao lado de todos vocês.

Ao concluir esta etapa significativa da minha trajetória acadêmica, expresso minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste mestrado. Encerro este ciclo com o coração cheio de reconhecimento e com a certeza de que cada passo trilhado foi essencial para minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

RESUMO

A presente dissertação aborda a relevância do diálogo na Orientação Educacional, compreendendo-o como elemento importante no processo formativo dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. A pesquisa, da qual se origina esta dissertação, propôs-se a investigar as implicações da concepção hermenêutica de diálogo para a atuação do profissional de Orientação Educacional, assumida aqui sob uma perspectiva dialógica, com ênfase na promoção de experiências formativas que valorizem a escuta, a abertura e a construção compartilhada de sentidos. Para alcançar tal objetivo, a abordagem metodológica utilizada foi teórico-conceitual, com base em estudos e produções escritas de Gadamer (2015, 2011) para o entendimento da concepção de diálogo hermenêutico. Grinspun (2011) aparece de forma secundária pois oferece subsídio para a análise do conceito de Orientação Educacional e do papel do orientador educacional. A fim de articular ambos os eixos temáticos ao campo da educação, também são mobilizadas as contribuições teóricas de Carbonara (2013), Dalbosco (2006), Flickinger (2014) e Hermann (2002), cujas reflexões ampliam o debate sobre formação, experiência e linguagem. As principais reflexões desenvolvidas ao longo do estudo convergem para a concepção da Orientação Educacional como espaço privilegiado de formação dialógica, no qual o orientador atua não apenas como mediador, mas como partícipe do processo educativo em sua dimensão ética, política e formadora. O diálogo, compreendido em sua dimensão viva, experiencial e transformadora, revela-se como prática que favorece processos educativos mais humanos, nos quais a singularidade dos sujeitos é respeitada, a escuta mútua é cultivada e a educação se configura como um movimento contínuo de abertura, compreensão e formação. A partir da pesquisa desenvolvida, assume-se a Orientação Educacional com ênfase no seu caráter formativo e dialógico, comprometida com a construção de sentido no encontro com o outro, tomando-se por base a hermenêutica filosófica

Palavras-chave: diálogo; Hermenêutica Filosófica; formação; Orientação Educacional.

ABSTRACT

This dissertation addresses the relevance of dialogue in Educational Guidance, understanding it as an important element in the formative process of the subjects involved in the school context. The research from which this dissertation originates set out to investigate the implications of the hermeneutic conception of dialogue for the practice of the Educational Guidance professional, here understood from a dialogical perspective, with emphasis on promoting formative experiences that value listening, openness, and the shared construction of meaning. To achieve this objective, the methodological approach adopted was theoretical-conceptual, based on studies and written works by Gadamer (2015, 2011) to understand the conception of hermeneutic dialogue. Grinspun (2011) appears secondarily, as she provides support for the analysis of the concept of Educational Guidance and the role of the educational counselor. In order to articulate both thematic axes within the field of education, the theoretical contributions of Carbonara (2013), Dalbosco (2006), Flickinger (2014), and Hermann (2002) are also mobilized, whose reflections broaden the debate on formation, experience, and language. The main reflections developed throughout the study converge toward the conception of Educational Guidance as a privileged space for dialogical formation, in which the counselor acts not only as a mediator but as a participant in the educational process in its ethical, political, and formative dimensions. Dialogue, understood in its living, experiential, and transformative dimension, is revealed as a practice that fosters more humane educational processes, in which the singularity of subjects is respected, mutual listening is cultivated, and education is configured as a continuous movement of openness, understanding, and formation. Based on the research conducted, Educational Guidance is assumed with emphasis on its formative and dialogical character, committed to the construction of meaning in the encounter with the other, grounded in philosophical hermeneutics.

Keywords: dialogue; Philosophical Hermeneutics; formation; Educational Guidance.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO	14
2.1 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	14
2.2 O PROFISSIONAL ORIENTADOR EDUCACIONAL	23
2.3 IMPLICAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	30
3 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER	40
3.1 O JOGO	40
3.2 A EXPERIÊNCIA	46
3.3 A ABERTURA	55
3.4 O DIÁLOGO	59
4 O DIÁLOGO E SUAS IMPLICAÇÕES QUANTO À FORMAÇÃO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	68
4.1 O DIÁLOGO VIVO COMO DIÁLOGO FORMATIVO	68
4.2 O DIÁLOGO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NUMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

A educação se constituiu a partir do encontro entre sujeitos em processo de formação. Nesse horizonte, o diálogo emerge não apenas como recurso pedagógico, mas como condição originária de todo ato educativo, capaz de abrir caminhos para a compreensão mútua, para a escuta e para a constituição do sujeito em sua integralidade. Se por muito tempo a Orientação Educacional esteve marcada por práticas técnicas e burocráticas, cada vez mais se reconhece a necessidade de concebê-la como espaço formativo, em que o diálogo se revela como eixo estruturante.

Pode-se pensar a educação como uma das formas de realização humana, como uma oportunidade do sujeito de descobrir a si mesmo e ao mundo, como um processo de formação de todas as potencialidades humanas. O sujeito está situado em um contexto social, com o qual dialoga criticamente, permitindo formar-se.

A escolha do tema para esta dissertação articula-se às investigações da linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, especialmente em relação ao que se aborda sobre a revisão da formação humana, e justifica-se pela percepção de urgência quanto à prática da Orientação Educacional diante das demandas contemporâneas da escola. Em um contexto marcado pela diversidade, pela complexidade das relações humanas e pelos desafios da convivência, mostra-se urgente repensar a Orientação Educacional como espaço privilegiado de formação dialógica. Inspirada pela hermenêutica de Gadamer (2015), que é central para esta produção, e pelos aportes de Grinspun (2011) como autor secundário, esta investigação reafirma que a verdadeira educação não se realiza pela transmissão unilateral de conteúdos, mas pela experiência compartilhada de diálogo, escuta e construção conjunta de sentido.

O interesse pela temática emergiu da minha vivência direta no setor de Orientação Educacional, em que o diálogo se apresenta como principal forma de intervenção formativa. Nesse espaço, proporcionar condições para o diálogo não é um recurso metodológico, mas o próprio eixo de constituição do sujeito. Assim, compreender de que modo o conceito de diálogo pode fundamentar a atuação do orientador educacional será importante para o fortalecimento desse campo profissional.

Como orientadora educacional atuante há 5 anos em escolas privadas, trago à pesquisa a experiência cotidiana de mediação de conflitos, escuta de estudantes e articulação entre famílias e equipe pedagógica, situações que revelam a necessidade de fundamentação teórica sólida para a prática reflexiva. Observando repetidamente como abordagens centradas na escuta e no encontro alteram decisões pedagógicas e vínculos institucionais, coloquei a pergunta investigativa que orienta esta dissertação. Tendo em vista o caráter eminentemente dialógico em que ocorre a Orientação Educacional escolar, é o que segue: em quais aspectos a concepção de diálogo como abertura em Gadamer (2015) possibilita construir referenciais teóricos que embasem a atuação profissional do orientador educacional? Parte, portanto, de uma relação íntima entre prática e teoria, buscando vivência articular profissional com a hermenêutica gadameriana para oferecer subsídios conceituais que tornem mais reflexiva, ética e dialogante a intervenção do orientador no contexto escolar.

Na escola contemporânea, observa-se um empobrecimento das relações pedagógicas marcado pela ausência da escuta, o que compromete o diálogo e a própria função formativa da instituição. Predomina, em muitos contextos, uma lógica verticalizada, na qual a fala do professor ou da gestão se impõe como autoridade incontestável, enquanto a voz dos estudantes é silenciada ou reduzida a mero cumprimento de normas. Essa falta de escuta produz desinteresse, conflitos e distanciamento, pois impede o reconhecimento das experiências, saberes e necessidades dos sujeitos escolares. Como consequência, o processo formativo torna-se mecânico e pouco significativo, afastando-se de uma prática verdadeiramente democrática e dialógica, capaz de promover a formação crítica e humana dos educandos.

A escola, como espaço de convivência e diversidade, constitui-se como terreno fértil para o exercício do diálogo formativo. É nesse ambiente que os estudantes aprendem a conviver com as diferenças, a enfrentar conflitos e a construir sentidos a partir das experiências compartilhadas. Nessa perspectiva, o orientador educacional é chamado a assumir um papel que ultrapassa a mera mediação técnica, tornando-se agente formativo que acolhe, interpreta e promove processos de escuta e abertura. Ressalto que esses objetos de estudos estarão presentes no decorrer do texto, contribuindo para a atuação deste profissional.

A presente dissertação tem como tema central o diálogo como fundamento da Orientação Educacional analisado a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2015). Esta é uma pesquisa de natureza bibliográfica, que assume uma postura investigativa e hermenêutica reconstrutiva no campo da filosofia da educação, fazendo o uso de leitura aprofundada, análise de discurso, análise narrativa, interpretação temática, estudo de caso qualitativo; atenção ao contexto, aos interesses e às práticas sociais. Tem como conceito norteador o diálogo articulado com as questões da Orientação Educacional, em especial com a formação do sujeito. Parte-se da compreensão de que a educação constitui-se como fenômeno humano que se realiza no encontro entre sujeitos, em um processo de formação permanente. Nesse horizonte, a Orientação Educacional é compreendida não apenas como prática técnica ou administrativa, mas como espaço formativo em que o diálogo se configura como experiência viva e transformadora. Considera-se que a educação envolve sujeitos em constante construção, de modo que esta pesquisa se centra na análise do diálogo e em sua potencialidade como via de formação do sujeito, especialmente no âmbito da Orientação Educacional escolar.

A relevância do diálogo na educação tem sido amplamente discutida por diferentes pensadores, uma vez que se compreende que o processo educativo envolve sujeitos em permanente construção e transformação. A partir de Gadamer (1999), é possível afirmar que o diálogo constitui o fundamento da experiência formativa à medida em que possibilita a abertura ao outro e o exercício da compreensão. Nessa perspectiva, esta dissertação direciona seu foco à investigação do diálogo e de sua contribuição formativa no contexto da Orientação Educacional escolar, entendendo-o como caminho para a constituição do sujeito.

Inspirada pela hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, esta pesquisa parte do pressuposto de que o diálogo não deve ser compreendido como uma metodologia instrumental, mas como uma experiência viva que transforma tanto quem fala quanto quem escuta. Nesse processo, o encontro com o outro possibilita a fusão de horizontes e o surgimento de novos sentidos, fazendo da Orientação Educacional um campo possível para a promoção de experiências formativas que respeitem a singularidade dos sujeitos.

O percurso metodológico desta dissertação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter teórico-conceitual, estruturada a partir da

hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2015). A pesquisa privilegia a análise interpretativa de produções teóricas e bibliográficas, com ênfase na concepção gadameriana de diálogo como experiência formativa. Nesse movimento, buscou-se compreender como a Orientação Educacional pode se articular com a hermenêutica por meio das contribuições dos autores Carbonara (2013), Flickinger (2014), Grinspun (2011), Hermann (2002) e Pimenta (2002), que problematizam educação, formação e hermenêutica. O processo investigativo pautou-se no exercício interpretativo e reflexivo, característico da hermenêutica, assumindo o diálogo entre textos e contextos como caminho para a construção de sentidos. Assim, a metodologia adotada constituiu-se como um espaço de interpretação e mediação teórica, que possibilitou a emergência de compreensões sobre a atuação do orientador educacional em sua dimensão ética, formativa e dialógica.

No capítulo 1 desta dissertação, foi realizada uma breve análise dos tempos históricos e conceituais da Orientação Educacional, desde suas origens na orientação profissional até a consolidação como prática pedagógica no Brasil, destacando a passagem de uma postura autoritária e corretiva para uma abordagem mais humanizadora, crítica e, atualmente, hermenêutica-dialógica. O objetivo é compreender as transformações históricas, conceituais e práticas da Orientação Educacional, enfatizando sua transição de uma perspectiva tradicional e autoritária para uma abordagem dialógica e formativa. Partindo do reconhecimento de que cada concepção de educação influencia diretamente a atuação do orientador educacional, o estudo resgata as raízes da orientação profissional no final do século XIX, sua inserção no contexto escolar brasileiro a partir do século XX e os desafios enfrentados durante diferentes períodos políticos e pedagógicos. Esse percurso evidencia como a orientação, inicialmente marcada por práticas de ajustamento e disciplinamento, foi progressivamente incorporando dimensões críticas, humanizadoras e reflexivas. Posteriormente, assume uma postura hermenêutica dialógica, centrada na escuta, no acolhimento e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Para a realização das práticas da Orientação Educacional, é desejável o uso do diálogo que, para a orientação, tem importância formativa. O filósofo Hans-Georg Gadamer (2015) apresenta conceitos estruturantes do que é o diálogo, que serão apresentados durante a produção deste estudo, em especial no capítulo 2. Para ele, o autêntico diálogo é quando duas pessoas ou mais se encontram na expectativa de

escutar o outro e ser escutado pelo outro, visando abrir um espaço de comunicação dentro do qual os horizontes e as perspectivas se encontrem. Nessa situação, cada um se expõe ao outro e corre o risco de ter que rever seus pressupostos diante do questionamento do outro, o que exige uma disposição dos interlocutores de autorreflexão, possibilitando, ou não, a mudança da ideia.

Nesse sentido, parte-se do aporte teórico de Hans-Georg Gadamer (2015), cuja hermenêutica filosófica compreende o diálogo como condição originária da experiência de compreensão e, portanto, do próprio processo educativo. Assim, foi analisada de que maneira a noção gadameriana de fusão de horizontes e de abertura ao outro pode embasar a prática do orientador educacional, concebendo-o como mediador de encontros formativos que não se reduzem a técnicas de intervenção, mas que instauram uma dinâmica pedagógica pautada na escuta, no acolhimento e no reconhecimento da alteridade. Por isso, o diálogo, em sua dimensão hermenêutica, revela-se não apenas como ferramenta, mas como princípio constitutivo do educar e do formar-se no espaço escolar.

Dando continuidade, o capítulo 3 demonstra que o diálogo vivo, ao se tornar diálogo formativo, é capaz de sustentar práticas educativas voltadas não apenas à transmissão de conhecimentos, mas à formação crítica, reflexiva e participativa dos sujeitos. O percurso aqui proposto reflete, primeiramente, sobre as características do diálogo vivo em sua dimensão hermenêutica para, então, relacioná-lo à noção de diálogo formativo e, por isso, evidencia sua relevância para a Orientação Educacional como prática de acolhida, escuta e transformação mútua.

Portanto, ao retomar o diálogo na Orientação Educacional, esta dissertação reafirma a dimensão humana e transformadora da educação. Trata-se de compreender que a formação não se dá por prescrições ou métodos pré-estabelecidos, mas se realiza no entrelaçamento das experiências e na abertura à alteridade. A investigação aqui desenvolvida, assim, contribui para a construção de uma Orientação Educacional sensível, aberta e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

O fio condutor desta produção se dará na articulação entre a trajetória histórico-conceitual da Orientação Educacional, sua passagem de práticas autoritárias e tecnicistas para abordagens humanizadoras e reflexivas, e a fundamentação hermenêutica-dialógica de Hans-Georg Gadamer, que concebe o diálogo como condição originária da compreensão e da formação.

Enfim, a pesquisa se intensifica ao investigar as implicações da concepção hermenêutica de diálogo frente à atuação do profissional orientador educacional em perspectiva dialógica, com ênfase na promoção de experiências formativas. Nesse sentido, busca-se compreender de que maneira o diálogo, concebido não apenas como recurso metodológico, mas como condição constitutiva da própria experiência educativa, pode orientar práticas que favoreçam a escuta, a acolhida e o reconhecimento da alteridade no espaço escolar. Trata-se, portanto, de refletir sobre o papel do orientador educacional como mediador de processos que ultrapassam a transmissão de conteúdos e se voltam à formação integral do sujeito, instaurando uma dinâmica pedagógica em que a compreensão mútua e a abertura ao outro se configuram como elementos centrais da ação educativa.

2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO

“A escola deve ser grande nos seus propósitos, pois grande é a sua responsabilidade com seus alunos, (in)formando-os para a leitura crítica e a transformação do mundo vivido. A escola não contém só os conhecimentos, os saberes, a instrução, ela deve estar preocupada com valores, atitudes e conhecimentos que contribuam com a sociedade inclusiva, solidária e participativa que queremos construir”.

A Orientação Educacional, Mírian P. S. Zippin Grinspun

Este capítulo tem como objetivo analisar as concepções educacionais que historicamente orientaram a prática da Orientação Educacional, evidenciando como tais concepções influenciam diretamente sua atuação no contexto escolar. Parte-se do pressuposto de que a Orientação Educacional não se configura como um campo neutro ou isolado, mas se constitui em estreita relação com os princípios pedagógicos, políticos e sociais que atravessam a educação em cada período histórico. Nesse sentido, o texto problematiza a contrariedade entre a concepção tradicional de ensino, marcada pelo autoritarismo, pela centralidade da norma e pela ausência de escuta, e a concepção dialógica, fundamentada no diálogo, na mediação e na formação integral do sujeito. Ao apresentar o percurso histórico da Orientação Educacional no mundo e no Brasil, busca-se compreender a transição de uma prática essencialmente disciplinadora e ajustadora para uma perspectiva formativa, crítica e hermenêutica, movimento conceitual central para a reflexão proposta nesta dissertação.

2.1 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Para iniciar as reflexões sobre as concepções educacionais e a Orientação Educacional, é considerável que a concepção de educação está diretamente ligada à atuação da Orientação Educacional. Sendo parte integrante das instituições de ensino, a Orientação Educacional acompanha os princípios e as direções adotados pela educação. Para este capítulo, a ênfase será na contrariedade das concepções de ensino tradicional e dialógica. Torna-se possível perceber a transição de uma Orientação Educacional de caráter autoritário e disciplinador para uma orientação fundamentada no diálogo e na formação, movimento conceitual que se mostra relevante para esta pesquisa.

De modo geral, pode-se afirmar que a Orientação Educacional teve suas primeiras manifestações no âmbito familiar e comunitário, sendo exercida por pais, membros mais velhos da família, chefes tribais ou líderes religiosos. Nesse contexto inicial, tratava-se de uma prática essencialmente empírica e unidirecional, na qual o orientador assumia a função de guiar, impor regras e determinar condutas, posicionando-se como detentor absoluto da verdade. Assim, compreende-se etimologicamente a orientação como ato ou processo de conduzir. A própria etimologia do termo “orientar” remete a significados como guiar, dirigir e indicar caminhos.

Visando especificamente o ambiente educacional, o termo Orientação Educacional se refere a toda assistência oferecida ao estudante para que ele possa ter pleno desenvolvimento. Para isso, é desejável mediar as relações existentes entre família, comunidade e ambiente escolar.

Gomes e Grinspun informam:

Se partirmos das palavras que lhe dão formação, ou seja, ORIENT+AÇÃO, podemos identificar um sentido de localização, dar um direcionamento, guiar, encaminhar, indicar um rumo para certo lugar ou assunto. Portanto, pode ser um ensinamento sobre como agir na vida. Em latim, *oriens* refere-se à parte do céu onde o sol se levanta. Orientar-se (“dirigir-se para o Oriente, para o leste”) é uma noção que se formou entre os séculos XVIII e XIX (Gomes; Grinspun, 2018, p. 61).

Para os propósitos desta investigação, interessa-me delimitar a concepção de Orientação educacional. Considera-se, entretanto, relevante apresentar inicialmente um percurso histórico da orientação no mundo e, em seguida, no Brasil, compreendendo que as formas originárias de orientação constituíram um preparo para o desenvolvimento posterior da Orientação Educacional.

Conforme Grinspun (2018), no ano de 1908, na cidade de Boston (EUA), em meio a avanços tecnológicos, Frank Parsons criou um sistema de orientação para adolescentes que ainda não haviam optado por uma carreira. Esse, então, foi o início da Orientação Profissional. A Orientação Profissional é consequência das mudanças científicas, tecnológicas e industriais das últimas décadas do século XIX, que assinalaram profundas transformações estruturais na sociedade. É no avanço do capitalismo, com a industrialização, com o desenvolvimento tecnológico e científico do final do século XIX, que a orientação profissional terá sua origem.

No Brasil, a Orientação Educacional teve em sua implementação grande influência da orientação americana, em especial o aconselhamento. Pimenta (2002) informa que, na década de 1942, no Brasil, observam-se os primeiros achados históricos relacionados à Orientação Educacional. A origem coincide com o desenvolvimento da sociedade capitalista de classes sociais, coloca a Orientação Educacional como um mecanismo de ajustamento dos indivíduos às necessidades de ordem social.

A Orientação Educacional surge em São Paulo, em 1950 como um serviço de seleção e orientação profissional. Mais tarde, em 1931, o então diretor do Departamento de Educação de São Paulo, Lourenço Filho, instituiu naquele setor o Serviço de Orientação Educacional e Profissional.

A diversidade profissional e a importância da adaptação a ela começam a ser interesse da sociedade. Uma vez que cada função exige as capacidades necessárias para a sua execução, faz-se necessário selecionar as pessoas conforme a capacidade requerida para o adequado desempenho das funções, gerando, assim, maior produção.

Observou-se, então, a necessidade de aprimorar o processo de seleção, verificar qual a pessoa com mais habilidade para exercer tal função com o intuito de ser o mais assertivo possível e, portanto, aumentar a produtividade. Então, foram criados os primeiros escritórios de Orientação Profissional. A Orientação Profissional surge como um processo de exame das capacidades individuais e de orientação dos indivíduos, amplia e aperfeiçoa o processo de seleção e orienta o indivíduo a procurar emprego a partir de suas próprias aptidões.

Anos depois, ainda no Brasil, a Orientação Profissional ingressou nas escolas com a mesma intenção: a de orientar os alunos quanto à profissão e à sua inserção no mercado de trabalho. Hoje, conhecemos esse atendimento como Orientação Vocacional. A escola atua na sociedade capitalista como força coadjuvante à medida que produz a força de trabalho. A Orientação Profissional realizada fora da escola passa a ser solicitada a atuar no interior dessa, como forma de orientar os alunos nos planos de estudo e carreira conforme aptidões de cada um. Essa orientação receberá o nome de escolar.

A orientação profissional e a orientação escolar não eram suficientes para resolver os vários problemas existentes em uma empresa. A colocação do homem certo no cargo certo não bastava. Era necessário preocupar-se com o ser humano

que ocupava esse cargo. Desse modo, surge a necessidade de ajustamento do homem no trabalho, o que motivou o aprofundamento dos estudos sobre as relações humanas.

Segundo Pimenta:

Está feita a passagem da orientação profissional para a orientação educacional: 'Efetivamente a formação do profissional começa na formação do homem. A escolha da profissão, a eficiência do trabalhador, seu ajustamento no trabalho dependem da formação de sua personalidade (Pimenta, 2002, p. 21).

Em 1942, acontece a regulamentação da Orientação Educacional, no Brasil, ligando-a significativamente à sua origem na área da Orientação Profissional. A Orientação Educacional era vista como ajustamento do aluno à escola, à família e à sociedade a partir de parâmetros tidos como satisfatórios pelas instituições. Sempre apoiada na fundamentação psicológica de conhecer melhor o aluno, visando ao seu ajustamento. Assim, a Orientação Educacional foi traçando seu percurso no Brasil.

Ainda de acordo com Grinspun (2010), entre 1950 e 1952, a Orientação Educacional tinha um caráter corretivo e direcionado para o atendimento dos alunos-problema. Tinha como base identificar o problema, colocar em prática a correção e fazer os devidos encaminhamentos. Assumia um caráter preventivo, disciplinador e limitador. Dessa forma, a Orientação Educacional assumiu um método corretivo e preventivo, que se apresentava como necessidade de identificação de problemas ou de tudo aquilo que poderia prejudicar o equilíbrio da escola, procurando resolvê-los por meio de estratégias de aconselhamento ou punição.

De 1964 a 1985, a educação viveu o período da ditadura militar no Brasil e passou por diversas transformações e desafios. O regime militar implementou uma série de medidas que visavam controlar e censurar o conteúdo educacional, promovendo uma educação que estivesse alinhada com os ideais do governo.

As escolas enfrentaram a repressão, com a censura de livros e a proibição de discussões sobre temas considerados subversivos. O currículo escolar foi alterado para enfatizar a ideologia do regime, e muitos professores e estudantes que se opunham ao governo foram perseguidos, demitidos ou até mesmo presos.

Antonio Saviani (2021) é um dos principais pensadores da educação no Brasil e reconhece que a escola tradicional, apesar de suas limitações, foi fundamental

para garantir a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. No entanto, ele aponta que essa abordagem não considera as desigualdades sociais e pode reforçar a exclusão dos menos favorecidos.

Para Saviani (2021), em meados do século XIX, a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. A escola organiza-se de forma centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural. Aos alunos cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

A postura tradicional autoritária também refletiu na Orientação Educacional como um modelo de ensino que se caracteriza por um controle rígido e uma hierarquia estrita entre educadores e educandos. Nesse tipo de abordagem, a disciplina e a obediência são priorizadas, muitas vezes, em detrimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos.

A Orientação Educacional era conduzida de maneira autoritária, com os orientadores assumindo um papel de autoridade e os alunos sendo vistos como receptores passivos de conselhos e diretrizes. A orientação tendia a ser generalizada, sem levar em conta as necessidades individuais dos alunos. As recomendações eram frequentemente baseadas em normas e expectativas sociais, sem considerar as particularidades de cada estudante. O suporte emocional e psicológico para os alunos era escasso. Questões como ansiedade, depressão e dificuldades pessoais não eram abordadas de forma adequada.

Esse regime político autoritário, onde a educação era utilizada como uma ferramenta para perpetuar ideologias e controlar a população, promoveu a falta de liberdade de expressão, e a censura de conteúdos era comum, resultando em um ambiente educacional que não promoveu a diversidade de ideias ou a formação de cidadãos críticos.

Seguindo o raciocínio da história da educação de Saviani (2008), as críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação.

Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo (Saviani, 2008, p. 7).

Saviani (2008) reconhece a importância da Escola Tradicional, mas aponta suas limitações em termos de acesso e democratização do conhecimento. Para ele, a solução está em uma escola que combine o conhecimento científico e a transformação social, permitindo que os alunos não apenas aprendam, mas também compreendam e modifiquem a realidade.

Surge, então, a Pedagogia Histórico-Crítica, que defende uma educação mais ativa, centrada no aluno e voltada para a formação integral, em oposição ao ensino tradicional, baseado na memorização e na disciplina rígida. O ensino deve permitir que os estudantes compreendam criticamente a realidade e se tornem agentes de transformação. Para ele, a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos e possibilitar que os estudantes compreendam criticamente a realidade em que vivem. Essa abordagem dá aos alunos ferramentas intelectuais para questionar injustiças, entender o funcionamento da sociedade e participar ativamente da construção de um mundo mais justo.

Ao refletir sobre a relação entre educação, trabalho e formação humana, Saviani (2011) destaca que a essência do ser humano não é algo dado de forma natural, mas uma construção histórica e social, produzida coletivamente na interação com a realidade material e cultural. Nessa perspectiva, a educação assume um papel central, pois é por meio dela que cada indivíduo singular se apropria daquilo que a humanidade, ao longo do tempo, elaborou como produto de sua prática social. Assim, para o autor:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011, p. 6).

O mesmo movimento observa-se na história da Orientação Educacional. Em 1968, ampliou-se o destaque da Orientação, uma vez que se tornou profissão

reconhecida na área, caracterizada por uma linha psicológica e preventiva. Tinha por objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, reforçando a questão das aptidões naturais. Estava relacionada à promoção do desenvolvimento integral do aluno e a orientações dos aspectos relacionados à personalidade dele. A Orientação Educacional começou a incorporar uma abordagem que considera o desenvolvimento integral do aluno, incluindo aspectos emocionais, sociais e acadêmicos, assumindo, então, uma postura hermenêutica dialógica. A hermenêutica dialógica é um processo de compreensão que se dá por meio do diálogo, da abertura do espírito e da escuta atenta, conceito que será devidamente analisado no capítulo 3 desta produção.

Em 1973, confirmou-se o caráter psicológico da Orientação, objetivando uma visão individualizada e pessoal, comprometida com os que necessitavam de orientação e/ou aconselhamento psicológico, tendo em vista o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, organizando e integrando os elementos que influenciam em sua formação. O objetivo era garantir um melhor relacionamento entre a escola, a família e a comunidade mediante planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Em 1980, começa-se a buscar uma identidade para a Orientação Educacional. As questões meramente objetivas, tecnicistas e funcionalistas passam a fazer parte dos questionamentos da Orientação em termos tanto da formação de quem a exerce, quanto da prática realizada nas escolas. Foram deixadas de lado as questões do ajustamento para refletir sobre os questionamentos relacionados à dimensão coletiva que favorece o desenvolvimento do aluno.

Por seu movimento histórico, político e econômico, a década de 1980 apresenta grandes mudanças, avanços, recuos e contradições. A Orientação busca respostas para suas indagações a partir dos questionamentos sociais, assumindo uma dimensão mais crítica e questionadora sobre o modo de perceber o mundo, sobre a valorização dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos como instrumentos que lhes permitem transformar a sociedade.

Nesse contexto, torna-se pertinente destacar a compreensão de Grinspun, que amplia o olhar sobre o papel da Orientação Educacional ao situá-la não apenas como apoio individualizado, mas como prática pedagógica inserida na dinâmica da escola. Segundo a autora:

A Orientação, hoje, caracteriza-se por um trabalho muito mais abrangente, no sentido de sua dimensão pedagógica. Possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas. A Orientação está comprometida com a formação da cidadania dos alunos, considerando, em especial, o caráter da formação da subjetividade (Grinspun, 2012, p. 31).

Ao final da década de 1990, dá-se início a uma nova visão de Orientação Educacional. Nessa nova visão, notamos a preocupação com a construção de um olhar preventivo, de cuidado, e ao mesmo tempo de planejamento das ações, ou seja, de intencionalidade de atuação da Orientação. A Orientação perde o antigo traço técnico-burocrático, deixa de ser compreendida como um espaço meramente técnico, voltado à resolução de problemas imediatos, e passa a configurar-se como um campo de formação contínua, centrado no diálogo e na valorização da singularidade dos sujeitos. Essa concepção rompe com modelos normativos e universalizantes, reconhecendo a pluralidade de experiências, linguagens e sentidos que compõem o ambiente escolar.

A Orientação Educacional com a postura hermenêutica dialógica constante busca promover a participação ativa dos alunos no processo de autoconhecimento, valorizando a diversidade, a inclusão e o respeito mútuo. Esse tipo de educação se baseia em princípios de igualdade, liberdade e justiça, e tem como objetivo formar cidadãos críticos, autônomos e engajados na sociedade. Reconhece e respeita as diferenças culturais, sociais e individuais dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo onde todos se sintam valorizados e ouvidos. Possui, então, uma postura hermenêutica que se acentua no diálogo formativo. O diálogo formativo busca entender as perspectivas dos alunos, suas dúvidas e suas experiências, criando um espaço para a troca de ideias, auxiliando-os a desenvolverem habilidades sociais, como escuta ativa, empatia e comunicação eficaz. A Orientação Educacional pautada no diálogo aberto permite que os alunos expressem suas preocupações, dúvidas e aspirações, criando um espaço seguro para a troca de ideias. Por meio de conversas, o orientador educacional pode identificar desafios emocionais e sociais que os alunos possam estar enfrentando, possibilitando um suporte mais direcionado. Quando os alunos sentem que suas vozes são ouvidas e valorizadas, isso contribui para um ambiente de confiança e respeito. A Orientação Educacional e o diálogo são componentes importantes para um ambiente de aprendizagem

saudável; juntos, eles promovem o desenvolvimento integral dos alunos, o que será aprofundado no capítulo seguinte.

O principal papel da Orientação Educacional hoje está em ajudar o aluno na formação da cidadania crítica. A orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender os excluídos, mas para atendê-los através das relações que ocorrem na instituição de ensino. A Orientação auxilia a escola para que ela cumpra seu papel de ensinar e formar o sujeito, promovendo as condições básicas para a formação da cidadania.

Entretanto, é preciso reconhecer que a efetivação desse papel enfrenta desafios estruturais e conjunturais. Muitas vezes, a Orientação Educacional ainda é reduzida a práticas burocráticas ou a um espaço destinado a “corrigir” comportamentos considerados inadequados, reproduzindo uma lógica de exclusão que contradiz seu caráter formativo e emancipatório. Nesse sentido, a atuação do orientador educacional deve ser problematizada à luz de uma perspectiva crítica que compreenda a escola como um espaço de disputa simbólica e política. A cidadania que se pretende formar não pode se restringir a um ideal normativo ou adaptativo, mas deve possibilitar aos estudantes condições reais de leitura crítica da realidade e de intervenção transformadora no contexto social em que estão inseridos. Assim, a Orientação Educacional precisa afirmar-se como prática mediadora capaz de tensionar as contradições do sistema escolar e de ampliar os horizontes formativos para além da mera inserção dos sujeitos na ordem existente.

A organização da escola passa pela modificação da situação existente, pedagógica e socialmente, pela melhoria da qualidade de ensino e pela formação do cidadão. A escola é o espaço de ensinar e aprender de forma sistematizada, constitui o acesso às fontes de produção do conhecimento científico e tecnológico e é o espaço de formação deste sujeito para a cidadania. A modificação do sistema social perpassa a ação do indivíduo que, preferivelmente, passou pela escola, pelo ensino científico e social.

Segundo Grinspun (2011), o papel que a Orientação Educacional desempenha na escola é de suma importância para a construção de uma educação de qualidade. Sendo assim, ela pode ajudar a pensar, refletir, analisar o contexto, partindo do cotidiano local, caminhando para análise do cotidiano global. Esse movimento, que parte da realidade imediata para alcançar uma compreensão mais ampla, permite à Orientação Educacional articular práticas que considerem tanto as

singularidades dos sujeitos quanto as demandas coletivas da instituição escolar. Nesse sentido, o orientador educacional assume a função de mediador, favorecendo processos de escuta, diálogo e reflexão crítica, de modo a contribuir para a formação integral dos estudantes e para a construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo. Dessa forma, a Orientação Educacional transcende o caráter meramente administrativo ou disciplinador, assumindo-se como prática formativa comprometida com a transformação social.

É importante destacar que, embora essas concepções educacionais estejam vinculadas a um contexto histórico, ainda é possível encontrar, nos dias atuais, a Orientação Educacional sob um viés tradicional e autoritário. O que se almeja para a Orientação Educacional é que se tivesse feito a transição para uma abordagem hermenêutica dialógica, porém, essa mudança depende do entendimento e da postura do profissional orientador educacional. Vale ressaltar que, na prática, convivemos com ambas as concepções educacionais discutidas ao longo deste texto.

Para esta produção, a postura hermenêutica dialógica será assumida como referência de trabalho da Orientação Educacional nos tempos atuais. Dessa forma, é fundamental refletir sobre o papel da Orientação Educacional no contexto atual, considerando os desafios e as possibilidades de transformação.

2.2 O PROFISSIONAL ORIENTADOR EDUCACIONAL

Para contextualizar acerca do profissional de Orientação Educacional, faz-se necessário retomar o decreto que regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, a qual institui e confere legitimidade ao exercício dessa profissão. Tal decreto apresenta uma definição de Orientação Educacional compreendendo-a como atividade destinada a assistir o educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e dos sistemas escolares de nível primário e médio, com vistas ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade. Nesse processo, busca-se ordenar e integrar os elementos que exercem influência em sua formação, preparando-o para o exercício de suas opções fundamentais.

Com base nas reflexões de Mírian Grinspun (2011), compreende-se que o foco do orientador educacional está centrado nas relações que os educandos constroem no ambiente escolar, reconhecendo-o como um espaço privilegiado de

convivência e de formação integral. Nessa perspectiva, a atuação do orientador exige sensibilidade para compreender, acolher e valorizar a diversidade em sua concepção mais ampla, entendida como expressão da pluralidade social, cultural e individual que constitui a escola. Assim, o orientador não se limita a intervir em situações pontuais, mas compromete-se com a função social da educação, promovendo práticas que favoreçam o diálogo, a inclusão e a construção de vínculos saudáveis, fortalecendo a escola como um espaço democrático e de pertencimento para todos.

Ainda me referindo à lei que atesta o exercício da profissão do orientador educacional, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 1971, em seu art. 10, instituiu a obrigatoriedade da Orientação Educacional, incluindo o aconselhamento vocacional em cooperação com professores, família e comunidade. Em 26 de setembro de 1973, foi homologado o Decreto nº 72.846, que regulamenta a profissão do orientador até os dias de hoje.

É importante para o desenvolvimento deste trabalho a explanação sobre a formação acadêmica necessária para a atuação do profissional orientador. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, era visto como suficiente para o exercício da profissão.

A professora e mestre em educação Míriam Grinspun, especialista em Orientação Educacional, esclarece:

Diante dessas indicações e novas diretrizes curriculares, destacamos que a formação dos supervisores e orientadores educacionais não é mais realizada de um modo geral na graduação, e sim em nível de pós-graduação. Os licenciados, hoje, em Pedagogia estão relacionados à Educação Infantil e às séries iniciais, bem como às áreas de atuação contempladas nas grades curriculares de seus cursos (Grinspun, 2008, p.156).

Portanto, a atuação do profissional orientador, para o que se tem até o momento, está assegurada pelo curso de pós-graduação e não mais somente pelo curso de graduação em Pedagogia. Percebe-se que, mesmo com a certificação exigida para o exercício da Orientação Educacional, o campo de atuação deste profissional modificou-se com o passar do tempo. Conforme visto no início deste capítulo, a Orientação Educacional também modificou-se no decorrer dos anos e,

desde seu início, várias concepções foram sendo tidas como a ideal para aquele período.

O orientador educacional, no início da sua trajetória, como já foi mencionado, tinha como foco a orientação profissional. A atuação do orientador educacional com viés para a profissionalização, nos dias atuais, acontece em sua totalidade quando o sujeito se insere no Ensino Médio. O orientador que atende os alunos dessas séries promove palestras, visitas e *workshops* para que os estudantes experienciem e conversem com os diversos profissionais que atuam na sociedade. Não há mais a aplicação de testes vocacionais. A intenção agora é proporcionar aos alunos informações úteis quanto às profissões existentes no mercado, realizando o levantamento e a análise dos seus interesses e das suas potencialidades.

Posteriormente, o profissional orientador educacional passa a relacionar-se com a figura disciplinadora dentro das instituições. O atendimento era aos alunos “problemas”, à sua família e aos “desajustes” escolares. Pouco se voltava à autonomia e à formação do sujeito enquanto cidadão. O objetivo era sempre o de ajustamento ou prevenção de atitudes tidas como inadequadas. O orientador era quem ditava as regras, comandava, era o dono absoluto da verdade, era aquele que aplicava as medidas corretivas, as suspensões e advertências, assumindo uma postura autoritária caracterizada pelo controle rígido, pela imposição de regras e pela falta de espaço para a participação ou a expressão de opiniões dos outros. As instruções são dadas de forma unilateral, sem espaço para questionamentos ou discussões, havendo pouca ou nenhuma abertura para a comunicação.

O profissional orientador educacional também já foi considerado psicólogo, o que não lhe confere essa posição. A atuação deste profissional não é terapêutica, pelo menos não pelo olhar clínico e de abordagem individual. Não que o orientador não possa atuar com base na psicologia, mas para a abordagem deste trabalho a ênfase não será essa.

A psicologia clínica e a psicologia escolar apresentam campos de atuação distintos, embora ambos estejam voltados à compreensão do sujeito em sua integralidade. A psicologia clínica caracteriza-se pela ênfase no atendimento individualizado, priorizando o diagnóstico, a intervenção terapêutica e o acompanhamento psicológico de demandas emocionais e psicopatológicas. Seu foco está no espaço clínico, em que a relação terapêutica favorece a elaboração de conflitos internos e a promoção de saúde mental. Já a psicologia escolar, inserida no

contexto educacional, volta-se para a análise e a intervenção nos processos de ensino e aprendizagem, nas relações interpessoais e institucionais que permeiam a escola. Nessa perspectiva, o psicólogo escolar atua de modo preventivo e formativo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, para a mediação de conflitos e para a valorização da dimensão subjetiva no cotidiano escolar. Assim, enquanto a psicologia clínica concentra-se na dimensão terapêutica individual, a psicologia escolar privilegia a dimensão educativa e relacional, ampliando o olhar para o coletivo e para os processos institucionais.

Para corroborar ainda mais com a ideia explícita no parágrafo acima, Grinspun se posiciona:

Se a Orientação baseia-se largamente na Psicologia, o Orientador como tal não atua como psicólogo clínico, mas como um autêntico educador. É o que se depreende da conceituação já clássica de Orientação Educativa: ação sistemática, em bases científicas que visa assistir o aluno no desenvolvimento integral de sua personalidade (Grinspun, 2010, p. 191).

Cabe a reflexão de que essas concepções de atuação do profissional orientador educacional formam uma análise de minha autoria. A concepção de orientador educacional que será assumida nesta produção será conforme embasamento teórico de Grinspun. Para ela, na instituição de ensino, o atendimento ao aluno é mais dinâmico, procura-se auxiliar na formação do sujeito e na orientação das atitudes. Concordando com a descrição da autora, o orientador educacional, por meio da sua atuação, contribui para a formação do sujeito:

Muito há que se fazer na escola e o Orientador Educacional é um profissional que, trabalhando com a questão dos valores, com a pessoa humana, colaborará na formação desse aluno, desse sujeito social, que vive a história do seu tempo, mas protagoniza a sua própria história como ator principal. Não basta dar-lhe as ferramentas para viver esse tempo, mas discutir, analisar, refletir sobre as suas ferramentas a partir do próprio contexto social e a devolução que a ele se dará a partir do seu próprio compromisso com a sociedade (Grinspun, 2010, p. 204).

Considerando que a educação constitui um processo dinâmico e contínuo, voltado à formação integral do sujeito e à preparação para o exercício de sua autonomia por meio de escolhas conscientes, o orientador educacional desempenha o papel de contribuir para que os objetivos formativos da educação se concretizem, favorecendo o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões.

A complexidade da vida atual, a aceleração científica e as próprias transformações sociais e econômicas foram, pouco a pouco, ampliando e modificando o papel da escola e a posição do indivíduo dentro da escola e da sociedade. À medida que o orientador educacional ajuda o sujeito a compreender a si mesmo, compreender os outros e o seu meio, exerce funções de carácter educativo e social. O orientador educacional tem sua atuação atenta para o processo educativo como um processo indispensável ao desenvolvimento do indivíduo como pessoa, por meio de metodologia própria, técnica específica e com rigor científico.

Ao discutir a identidade e a função do orientador educacional, é imprescindível compreender sua inserção no campo do Magistério. Para Grinspun (2010), o orientador é, antes de tudo, um professor cuja formação e trajetória profissional lhe conferem legitimidade como especialista da Educação. Sua atuação não se restringe a funções burocráticas ou de mediação de conflitos, mas está profundamente vinculada à dimensão pedagógica e humana da prática escolar.

Nesse sentido:

Caminha na especificidade de sua área, colaborando com o aluno na construção da sua subjetividade. Em outras palavras, o Orientador Educacional é um especialista da Educação, inserido na área do Magistério, portanto, ele está ligado ao grupo de Professores (Grinspun, 2010, p. 190).

Essa concepção amplia a compreensão do papel do orientador educacional, deslocando-o de uma perspectiva meramente normativa para uma atuação comprometida com a formação integral do estudante, demarcando uma mudança histórica. Ao reconhecer-se como educador, o orientador atua diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, mas também nos campos da convivência, da ética e da cidadania, colaborando com a construção da subjetividade e com a valorização das diferenças. Seu trabalho, portanto, não pode ser dissociado da função social da escola, que é formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, a Orientação Educacional, à luz do pensamento de Grinspun (2010), deve ser entendida como um espaço de mediação pedagógica que se articula à docência e à gestão escolar, sempre com vistas a favorecer o desenvolvimento pleno do educando. O orientador educacional é chamado, portanto, a assumir uma postura reflexiva e colaborativa, capaz de dialogar com professores, famílias e

comunidade, criando condições para que a escola cumpra sua função formadora em sua dimensão mais ampla.

O orientador educacional faz parte da equipe pedagógica e tem um caráter formativo, trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal, em parceria com os professores, para compreender a dinâmica dos estudantes e agir de maneira adequada em relação a eles. Atua com a escola na organização de intervenções individuais e coletivas, bem como com a comunidade escolar, orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis. Dessa forma o orientador educacional assume uma postura hermenêutica dialógica que promove a participação ativa, o diálogo e o respeito mútuo. Tal postura incentiva a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades sociais, resultando em ambientes mais saudáveis e produtivos. O diálogo é valorizado como espaço de aprendizado e crescimento, constituindo-se como a base para a atuação do orientador educacional.

Ao refletirem sobre os desafios e as demandas atuais da escola, Gomes e Grinspun (2018) ressaltam a relevância da presença do orientador educacional como um profissional que ultrapassa a função meramente técnica. Para os autores, a importância da Orientação Educacional reside no fato de que a formação do estudante não pode ser compreendida apenas sob o viés cognitivo, mas deve considerar igualmente as dimensões sensível e emocional do sujeito. Nesse sentido, afirmam que:

Hoje, a importância da orientação se dá pelo viés de termos na escola um profissional de educação, um especialista que seja capaz de ajudar o aluno na sua formação, o melhor possível. Isto significa que não se esgota, apenas no racional, mas que engloba também o sensível e o emocional (Gomes; Grinspun, 2018, p. 82).

Tal perspectiva amplia o entendimento do papel do orientador, que passa a ser visto como mediador da formação integral, atuando na articulação entre o saber, o sentir e o conviver. Isso reforça o compromisso da Orientação Educacional com o desenvolvimento global do educando, compreendendo-o como sujeito de direitos, portador de singularidades e inserido em um contexto social e cultural complexo.

Cabe lembrar que a escola é um dos espaços do cotidiano do sujeito onde a subjetividade está sendo formada. É na escola que o sujeito aprende a conviver com o outro, a aceitar o outro, a conviver com dificuldades e contradições, a trabalhar

com o diálogo, a defender seus direitos e respeitar o direito dos outros. À medida em que o aluno vai construindo a sua personalidade, ele terá a oportunidade de construir sua identidade pessoal, coletiva, de pertencimento, de conhecimento de si, do outro e do mundo. O orientador trabalha o sujeito para seu desenvolvimento pessoal, visando à participação dele na realidade social.

O orientador educacional está sendo cada vez mais requisitado no contexto escolar mediante os desafios que as escolas têm enfrentado, como conflitos familiares e sociais, auxílio aos professores para lidar com educandos/famílias/dificuldades na aprendizagem e para auxiliar a dar conta das funções que a escola tem assumido na atualidade. Ele precisa trabalhar buscando o desenvolvimento integral do estudante, sendo o mediador entre os professores, funcionários, estudantes e sociedade, promovendo uma melhor convivência dentro e fora da escola.

O orientador educacional se compromete com a construção do sujeito na formação de suas ações de cidadania. A busca não se dá apenas no processo de adquirir informações, mas em como acontece a formação desse sujeito. Pensar a Orientação Educacional hoje não é se preocupar exclusivamente com os “alunos problema”. Ela tenta contribuir com a solução dos problemas enfrentados pelos estudantes, mas, além disso, por toda a comunidade escolar, numa perspectiva de melhor compreensão do sujeito e de suas relações dentro e fora da escola. O desafio maior do sistema educacional é o de oferecer um ensino de qualidade, em que a formação do estudante ocorra em termos de formação do cidadão participativo, crítico, emancipado, consciente de seu papel na sociedade.

Nesse sentido, o orientador educacional, exercendo a função de refletir sobre o cotidiano, procura desvelar, analisar, relacionar, discutir, compreender e visualizar a realidade apresentada pelo cotidiano escolar. No exercício de sua função, a arte de ouvir e de saber agir para melhor se disponibilizar para o outro e para a escola torna-se indispensável.

Trata-se de um profissional cuja atuação se volta para as relações interpessoais e institucionais, colaborando para a formação integral do estudante enquanto sujeito social, histórico e cultural, protagonista de sua própria trajetória. Para cumprir essa função, o orientador educacional assume uma postura investigativa e reflexiva à proporção em que pensa, analisa e problematiza o sujeito em sua singularidade e no contexto em que está inserido. A partir dessa

compreensão crítica e suas intervenções, busca favorecer o desenvolvimento global do educando, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a construção de sua identidade, autonomia e cidadania.

Portanto, após a reflexão acerca do profissional orientador educacional, compreende-se que esse possui diversas atribuições dentro da instituição, é um especialista em educação e se envolve em todo o contexto escolar, familiar e social. A postura do orientador educacional objetiva promover uma educação mais dialógica e formativa.

O campo de atuação do orientador educacional tem como foco o aluno e as relações desse no espaço social em que está inserido. Para que aconteça a reflexão crítica por parte do aluno, uma das possibilidades de atuação da Orientação Educacional é através do diálogo, objeto de estudo desta produção. Grinspun (2011) reflete sobre a necessidade do diálogo para que o aluno se desenvolva nas relações estabelecidas, no seu processo de cidadania e subjetividade.

2.3 IMPLICAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Com o objetivo de aproximar os conceitos de formação e Orientação Educacional, nesta etapa do texto, buscarei fundamentação teórica dos autores Carbonara (2013), Goergen (2019), Grinspun (2011) e Hermann (2002). Apesar de possuírem matrizes teóricas distintas, eles contribuem para a compreensão da formação na educação. Grinspun (2011), pedagoga e especialista em Orientação Educacional, desenvolveu seus estudos e formações ao longo do século XX, inserindo-se em um contexto teórico educacional. Já Carbonara (2013), dedica-se a estudos relacionados à formação, com suas contribuições voltadas para o século XXI, inserido em um contexto filosófico. Apesar das diferenças de abordagem, ambos convergem ao pensar a formação no âmbito da educação.

Grinspun (2011) pensa o processo formativo em uma instituição de ensino como envolvente de uma série de etapas e estratégias que buscam proporcionar a formação integral aos estudantes. Ele vai além da simples transmissão de conhecimentos, incluindo o desenvolvimento de competências, habilidades e valores essenciais para o crescimento pessoal. A escola, além de ser um ambiente onde processos e teorias pedagógicas são desenvolvidas, é um espaço de vivência das próprias experiências dos alunos, lugar de partilha de diferentes valores e de

possíveis conflitos; portanto, é um espaço que promove intensamente o desenvolvimento do processo de si.

Ao discutir a especificidade da prática da Orientação Educacional, Grinspun (2011) ressalta que a função desse profissional vai além do acompanhamento escolar em seu aspecto técnico ou disciplinar. Sua atuação está intrinsecamente ligada à promoção do desenvolvimento integral do educando, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Nesse sentido, a autora enfatiza que:

O orientador educacional é - dentre os profissionais da escola - o que deve estar mais atento e mais capacitado a conhecer e a proporcionar momentos que facilitem o sentir, o pensar e o fazer conscientes, a fim de que possam ser, simultaneamente, sentir-se, pensar-se e fazer-se (Grinspun, 2012, p. 139).

Podemos afirmar que a escola, por meio do orientador educacional, além de outros papéis que exerce, é espaço de uma construção coletiva de si e dos outros. É um local de confronto com o mundo social. Segundo Grinspun (2012), nela, o aluno observa os outros, adquire o conhecimento de outros, seus comportamentos, intenções, valores e normas que os sustentam. Por isso, percebe-se que a escola assume um papel importante de formação do sujeito e este de elaboração das experiências vividas, afinal, o processo educativo é um processo autorreflexivo.

A educação tem o compromisso com a formação do sujeito. O espaço educacional promove situações que auxiliam os alunos na formação de si. As experiências vivenciadas dentro da escola são fundamentais para a formação deste; contradições e conflitos fazem parte do contexto escolar e podem ser considerados formativos. O que constituirá a formação serão as experiências as quais este sujeito vivencia, sendo este um processo constante de educar-se. Cada sujeito educa-se de maneira singular, embora sempre se eduque com o outro. No campo educacional, entende-se que a formação pode ser pensada como uma relação de produção de sentido. Construimos sentidos e significações frente ao vivido.

Para Grinspun (2021), o espaço escolar promove oportunidades de experiências que vão além da aprendizagem cognitiva:

Além de aprender a ler, escrever e contar, a escola tem um compromisso em formar o sujeito que nela está matriculado. O momento pessoal tanto de professores, e em especial dos alunos, diz respeito sim aos conhecimentos, aos saberes produzidos, e principalmente, diz respeito ao sujeito que

apreende esses conhecimentos vinculados aos sentimentos e valores que ele é capaz de produzir (Grinspun, 2021, p. 11).

A formação do sujeito também passa pela valorização da diversidade cultural, pelo estímulo à criatividade e pelo incentivo ao pensamento autônomo. O aluno não deve ser visto apenas como um receptor de informações, mas como um ser ativo, capaz de construir conhecimento e transformar a realidade ao seu redor. Por isso, o papel do professor não se resume a transmitir conteúdos, mas também a mediar experiências de aprendizagem significativas, que dialoguem com o mundo em que o estudante vive.

Nesse sentido, a escola se torna um espaço de desenvolvimento humano completo. Ela colabora para que o indivíduo se reconheça como parte de um coletivo e desenvolva competências emocionais e sociais fundamentais para a vida em sociedade. Assim, cumprir esse papel formador é tão importante quanto o ensino de disciplinas, pois prepara o aluno para agir com autonomia.

É possível compreender que a formação significa a ruptura com o imediato e o natural; implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista. Formação implica um espaço alargado onde cada qual possa se mover sem constrangimentos, tenha a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos, indagadores e possa ter sensibilidade e tato para perceber situações e exigências, o que requer embasamento teórico de saberes, construídos na tradição da cultura e da construção de outros novos saberes.

A formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, possibilita aos estudantes os meios para um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vistas à construção de uma identidade, promovendo uma construção de si.

Ao refletir sobre os limites e as possibilidades da prática pedagógica, Carbonara (2013) enfatiza que a educação não deve ser concebida como um processo determinista, capaz de controlar ou predeterminar os resultados da formação humana. Pelo contrário, sua relevância reside na criação de condições que possibilitem ao sujeito elaborar criticamente suas vivências e enfrentar os desafios que se apresentam ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, a autora afirma que:

A ação educativa cumpre um papel imprescindível à formação humana, sem com isso poder determinar os resultados dessa ação. O que a educação faz é criar condições de enfrentamento e, daí, de elaboração das experiências vividas (Carbonara, 2013, p. 157).

Portanto, o espaço escolar é rico em vivências e, por isso, pode ser considerado um excelente espaço formativo. A ação educativa cria condições de um autêntico encontro entre sujeitos, possibilitando-lhes criar condições para o desenvolvimento e abertura ao outro. Para Carbonara (2013), não é a ação educativa de um docente que forma outrem, mas trata-se de uma presença humana que possibilita ao próprio sujeito formar-se.

Com base nas reflexões feitas até aqui, entende-se a importância de acolher os alunos e proporcionar momentos, para que eles participem ativamente, como sujeitos no seu processo de formação. A Orientação Educacional proporciona momentos que facilitem o pensar e o fazer conscientes, promove um ambiente que facilita aos alunos a internalização e integração de experiências significativas, ou seja, aquelas que produzem crescimento e por fim oportuniza um espaço de diálogo, conceito importante para esta produção. Vale pensar se o diálogo pode ser um meio facilitador da formação deste sujeito ou se ele é essencial para que a formação aconteça no espaço escolar. O questionamento que versa esta produção é ainda mais amplo: qual a importância do diálogo na formação?

A Orientação Educacional procura valorizar o aluno e sua experiência em um contexto cultural, ajuda-o a compreender as realidades sociais e sua própria formação. Partimos da premissa de que todo o conhecimento provém da prática social e de que o conhecimento é um empreendimento coletivo e que, portanto, não se produz na solidão do sujeito, e sim no diálogo, na interação.

Considero importante, neste momento do texto, esclarecer alguns aspectos conceituais sobre o conceito de formação, tendo por referência Pedro Goergen (2019) e Nadja Hermann (2002), para, na sequência, colocarmos em debate suas implicações atuais.

O termo *Bildung* ganha importância nas últimas décadas dos séculos XVIII e XIX entre intelectuais germânicos, de modo a reunir um conjunto de questões sobre educação e cultura, tornando-se uma das mais expressivas concepções sobre formação na história.

Com base nos estudos de Goergen (2019), o conceito de formação (*Bildung*) inicia sua trajetória pela visão teológico-mística, significando o encaminhamento da alma ao criador, ou seja, o movimento da relação da alma com Deus. A formação se dá à imagem e semelhança de Deus, por isso, compreende-se que a formação ancorava-se na teologia. Nesse período, a palavra “formação” tem origem na tradição mística: todos os homens traziam em suas almas a imagem de Deus; durante sua formação, o homem desenvolveria sua imagem, tornando-se semelhante a Deus.

Ao longo do percurso histórico, o conceito de formação *Bildung* perde sua identidade mística e assume um sentido metafísico. Nesse estágio da modernidade, a formação se funda sobre o pressuposto da razão, da autonomia, do pensar, do abstrato e da subjetividade. Esse período foi marcado pelo fortalecimento do pensamento racional, científico e humanista, influenciado pelo Renascimento e pela Reforma Protestante. Esses movimentos estimularam uma nova visão de mundo, que valorizava o conhecimento baseado na razão, na observação e na experiência direta. Nele, encontram-se as ideias de conhecimento, autonomia, liberdade, progresso e cooperação. Na modernidade, o conceito de formação perpassa pela razão. Nesse período, houve uma mudança significativa na maneira de pensar a educação, com o fortalecimento do ensino baseado na razão, na ciência e na valorização do conhecimento clássico.

Em outro contexto, agora pós-metafísico, no século XX, pode-se dizer que o conceito de formação *Bildung* apresenta uma teoria da educação com foco na autoformação, livre de influências exteriores, da semelhança com Deus. O ideal de *Bildung* passa a ser o tornar-se humano e as possibilidades da influência e da ajuda externas na realização desse processo. Abrem-se espaços para o relativismo à pluralidade e, com isso, a diferença como condição para as relações sociais. Faz-se um afastamento da busca da verdade absoluta e da subjetividade rumando para universos mais vivos e expressivos, impregnados de possibilidades criativas. Aproxima-se do pensar crítico, da tomada de decisões em contextos complexos, plurais e dinâmicos, bem como da interação entre os estudantes, da troca de ideias e da construção conjunta do conhecimento.

Ao analisar as transformações socioculturais que incidem sobre a educação contemporânea, Goergen (2019) destaca a necessidade de repensar os fundamentos históricos que sustentaram sua prática e legitimidade ao longo do

tempo. O autor observa que a tradição ocidental, desde a Grécia clássica, atribuiu à educação a tarefa de conduzir a consciência individual em direção a valores universais e transcendentos. Contudo, em um cenário atual marcado pela pluralidade de visões de mundo, posturas éticas, religiões e filosofias divergentes, essa concepção universalista perde força e já não encontra a mesma legitimidade. Nesse sentido, o autor afirma:

O discurso que, desde os gregos, diz que a educação pode e deve conduzir a consciência individual ao encontro de uma realidade de transcendentos não é mais aceito num contexto cultural em que a polivalência de concepções de mundo, de posturas éticas, de religiões e filosofias muito divergentes invoca direitos iguais. O universalismo, quase obrigatório da modernidade, que, de um modo ou de outro, ainda dava as caras no tempo da *Bildung* clássica, parece hoje definitivamente estremeado, senão ultrapassado (Goergen, 2019, p. 27).

A compreensão do conceito pós-moderno de formação transforma a influência externa determinante no processo de transformação de si. Aqui, percebe-se o descentramento do sujeito moderno. O sentido intersubjetivo da formação se refere à ideia de que o processo de formação, seja ele educacional, profissional ou pessoal, não acontece isoladamente, mas sim na relação com outras pessoas. É através do contato, do compartilhamento de experiências e do diálogo com colegas, professores, mentores e a comunidade que a formação ganha significado e profundidade. Esse aspecto intersubjetivo valoriza a construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento, reconhecendo que se aprende e se transforma também pelo que se compartilha e pelo que se aprende com os outros. Assim, a formação não é só uma questão individual, mas um processo que acontece na interação com o mundo social ao nosso redor.

A ideia de autonomia e emancipação, ainda no contexto pós-moderno, pode ser pensada mediante a interação com os outros e posterior retorno a si mesmo. Reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro. Portanto, a formação de nossa identidade é intersubjetiva e relacionada a essa interação social. A emancipação formativa precisa deixar a concepção subjetiva da modernidade para assumir uma concepção descentralizada, intersubjetiva e participativa, no sentido de resistência ao modo iluminista centralizador e individualista moderno.

Para pensarmos a formação, Hermann (2010) contribui dizendo que o conceito se encontra na possibilidade de redimensioná-la em uma dimensão prática, na qual o homem, ao fazer suas ações, enfrenta inúmeras tarefas e forma-se a si mesmo, compreendendo que a formação passa pelas suas próprias ações, pois o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação.

Constitui-se a si mesmo a partir desse processo, que é autoformador, no sentido do que resulta ao próprio sujeito, a partir das relações estabelecidas com os outros e o mundo, experiência que se elabora. O sujeito toma consciência dos seus limites não por si mesmo, mas porque esses limites, inacabados, são experimentados nas relações. Não se trata de uma experiência que ensina isto ou aquilo, mas da experiência que incide sobre nosso inacabamento. Desencadeia um processo compreensivo de nós mesmos, ultrapassando a barreira das resistências para a possibilidade de nos abirmos ao outro, criando condições reflexivas. O processo de experiência tem início bem antes de uma formação escolar, mas é na escola e nos demais lugares onde o sujeito conviverá, de forma mais constante, com diferentes pessoas e, por isso, esse vir a ser se intensificará. A convivência no espaço escolar tem peculiaridades em relação a outros ambientes, mas é possível que a convivência também seja intensa fora da escola.

Ao refletir sobre a Orientação Educacional em sua dimensão formativa, é necessário compreendê-la para além de uma função instrumental de resolução de problemas escolares imediatos. Nesse sentido, a hermenêutica filosófica contribui para situar a Orientação Educacional como espaço privilegiado de experiência, no qual o sujeito se depara com situações que desafiam suas expectativas e exigem abertura para o novo. Hermann (2010) destaca que a experiência autêntica implica dor e crescimento, pois, ao confrontar-se com seus próprios limites, o ser humano toma consciência de sua finitude. Assim, o papel formativo da Orientação Educacional se aproxima dessa dimensão educativa da experiência: um processo que não se restringe ao acúmulo de conhecimentos, mas que promove aprendizagens existenciais, éticas e relacionais, possibilitando ao sujeito ampliar sua compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

O papel formativo na Orientação Educacional se aproxima da dimensão educativa da experiência, que defrauda expectativas, trazendo dor e crescimento. O que o homem aprende pela dor é a percepção de seus limites, por isso, a

experiência humana é a experiência de finitude, diz Hermann (2010). Uma das tarefas da formação no contexto educacional é permitir a abertura de vias que levem os educandos a novas e mais complexas experiências concretas, sua força está justamente em ter que ser elaborado sempre de novo, dependendo do convívio social, incentivando-os a construir sua própria autenticidade e individualidade por meio do reconhecimento pelos outros.

Hermann (2010) apresenta em seus estudos sobre a autocriação o que não se entende por formação no contexto educacional. Para Hermann (2010), a formação não pretende que o conhecimento das pessoas sirva para controlá-las, mas, antes disso, desencadeia um processo compreensivo que exige quebrar as resistências para se abrir ao outro. A alteridade enriquece ao integrar o que nos falta, ao experimentar que nem sempre o que sabemos é suficiente para compreender a situação. No espaço escolar, o sujeito estabelece vínculos entre o mundo e o eu, tudo aquilo que aprende com o outro já é, desde sempre, uma parte ativa da autoformação. O processo de formação exige uma postura pessoal aberta e não meramente técnica, correndo o risco de negligenciar os envolvidos.

Ao discutir os limites da racionalidade científica na educação, Hermann (2010) problematiza os riscos de uma prática pedagógica que desconsidera a alteridade e reduz o processo formativo a prescrições técnicas. A autora alerta que, quando a ação educativa antecipa de forma impositiva as expectativas em relação ao outro, apoiando-se exclusivamente em referenciais científicos, corre-se o risco de instaurar uma relação autoritária e objetificadora, que nega o reconhecimento da singularidade do educando. Hermann reflete:

Na prática educativa, quando se antecipa a pretensão do outro, por meio de conhecimentos científicos, se estabelece o risco da relação autoritária e violenta, pois o outro deve seguir determinações que não passaram pelo seu reconhecimento. Tal forma de proceder é objetificadora e não consegue reconhecer a alteridade. Em parte isso ocorre quando a ideia de formação é atrelada exclusivamente a uma racionalidade científica (Hermann, 2010, p. 117).

O tecnicismo no processo de formação não consegue explorar o potencial do educando, pelo contrário, impõe-lhe exigências que o empurram a tomar caminhos predefinidos sem questionamento e autonomia. Essa ideia de formação com foco no tecnicismo é refutada nesta produção. Assume-se, neste estudo, a postura formativa pós-metafísica, uma formação que enfatiza o próprio processo de autoformação, o

de vir (o vir a ser) da formação, que não pode ser submetido à pressuposição de um produto final desse mesmo processo.

O modelo de educação que mais se destaca na atualidade é o de uma instrução objetificadora que descarta as relações e, conseqüentemente, a autocompreensão por parte dos estudantes. Os currículos, cada vez mais, são orientados para a tecnificação e profissionalização em nome da objetividade. Ao privilegiar conteúdos, esse modelo, muitas vezes, desconsidera a dimensão relacional do ensino, isto é, o encontro entre pessoas que constroem juntas o saber. O vínculo entre educador e educando, essencial para o aprendizado significativo, é substituído por uma lógica de comando e controle. O espaço escolar torna-se um ambiente funcionalista, no qual o diálogo, a convivência e a experiência são vistos como secundários, ou até como obstáculos.

A falta de disposição para o diálogo é comum em vários setores da sociedade, e nas instituições de ensino não é diferente. As escolas, por vezes, dificultam a abertura para a alteridade e para o diálogo, fecham-se as portas para a autoformação crítica do educando, assim, afastando-se do ambiente de conflito saudável, próprio da experiência, e do ambiente plural e democrático onde acontece a formação. Entende-se que a formação da nossa identidade é intersubjetiva e relacionada a essa interação social. A emancipação formativa precisa deixar a concepção subjetivista do iluminismo para assumir uma concepção descentralizada, intersubjetiva e participativa, no sentido de resistência ao modelo moderno centralizado no individual.

A concepção de formação e educação que se busca justificar neste texto é a valorização do processo através do qual as pessoas vão se relacionando dentro do seu contexto social, levando em conta suas vivências e experiências da cotidianidade, bem como suas experiências e contribuições sociais. Cada estudante vai se constituindo em sua autoria e autonomia como sujeito cognoscente da sua própria formação, em diálogo com os outros, responsabilizando-se pela possível autotransformação. A visão contemporânea da *Bildung* é aquela em que o indivíduo se encontra livre para desenvolver a si mesmo, perpassando pelo diálogo como facilitador. A *Bildung* contemporânea é forçada a dialogar com a diversidade cultural e com as tensões de um mundo globalizado. Diferente da concepção original, muitas vezes eurocêntrica, hoje a *Bildung* inclui múltiplas vozes e formas de conhecimento, constituindo-se numa perspectiva pluriversal, crítica e decolonial.

No decorrer do texto, observa-se uma crítica à visão tradicional de educação que predominou durante a modernidade. Essa crítica se manifesta à medida em que são questionados os pressupostos que estruturavam o ideal de formação do sujeito moderno. A concepção de educação da qual o texto se distancia é aquela vinculada à modernidade, fundamentada na noção de um sujeito autônomo, racional e individualizado, comprometido com a busca pela igualdade e dotado da capacidade de pensar por si mesmo. Essa perspectiva, embora tenha sido central para os avanços científicos e sociais dos séculos XVIII e XIX, é problematizada por não considerar suficientemente os aspectos históricos, culturais e relacionais que constituem os sujeitos em suas pluralidades. Assim, o texto propõe uma reflexão mais complexa sobre a educação, superando a ideia de um sujeito universal e abstrato, valorizando outras formas de existência, de saberes e de construção do conhecimento, em especial sobre o que se pensa a respeito da formação no contexto pós-metafísico.

Ao analisar a formação no contexto escolar, com ênfase na Orientação Educacional, identifico a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o diálogo e sua estrutura, reconhecendo seu papel na construção de uma concepção de formação na pós-modernidade, século XX. Dessa forma, prosseguirei investigando esse aspecto, de modo a, no capítulo final, articular de forma consistente a relação entre formação, diálogo e a prática do orientador educacional.

No âmbito da hermenêutica filosófica, o diálogo ocupa um lugar central como fundamento do processo de compreensão e interpretação. Partindo dessa perspectiva, o capítulo a seguir dedica-se à investigação do conceito e da estrutura do diálogo na obra de Hans-Georg Gadamer (2015), um dos principais pensadores do século XX no campo da filosofia da linguagem e da interpretação. Sua abordagem rompe com modelos comunicativos puramente técnicos ou informativos, valorizando a experiência vivida da conversação e a abertura ao outro como condições essenciais para o entendimento. Serão explorados, ao longo da reflexão, elementos estruturantes de sua filosofia, como o jogo, a experiência, a abertura e o próprio diálogo, considerados fundamentais para compreender como o sentido emerge na relação entre os interlocutores.

3 A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS-GEORG GADAMER

“Só pode fazer ouvidos de mercador ou ouvir erroneamente quem está constantemente ouvindo apenas a si mesmo, quem possui os ouvidos tão cheios de si mesmo, buscando seus impulsos e interesses, que já não consegue ouvir o outro”.
Verdade e Método II, Hans-Georg Gadamer

Neste capítulo, toma-se como ponto de partida o conceito de jogo na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, tal como desenvolvido em *Verdade e Método I*, por reconhecer nele uma chave interpretativa fundamental para a compreensão do processo hermenêutico e da experiência estética. Longe de ser entendido como mera atividade recreativa ou fenômeno psicológico, o jogo é apresentado por Gadamer como um modelo estrutural da compreensão, capaz de evidenciar o caráter dinâmico, relacional e não instrumental do compreender humano. Ao recorrer ao jogo, o autor desloca a centralidade do sujeito para o acontecimento da própria compreensão, ressaltando o movimento de vaivém, a intersubjetividade e a abertura ao sentido que se produz no encontro. Nesse horizonte, analisar o conceito de jogo permite explicitar como a compreensão se dá como participação, entrega e transformação, elementos que se mostrarão decisivos para pensar a experiência estética, a formação e as práticas educativas em uma perspectiva hermenêutica.

3.1 O JOGO

O conceito de jogo aparece em *Verdade e Método I*, especialmente, na primeira seção, entre as páginas 154 e 165. Gadamer (2015) apresenta o conceito de jogo como modelo estrutural para a explicação da compreensão. A hermenêutica utiliza-se do modelo do jogo para a compreensão do objeto que o sujeito busca apreender. O conceito de hermenêutica filosófica desenvolvido por Gadamer apresenta a ideia de jogo como uma das formas de se operar a compreensão humana sobre a realidade, bem como sobre a própria forma de funcionamento da hermenêutica, ou seja, da compreensão em si.

Gadamer (2015) parte da obra de Johan Huizinga, *Homo Ludens* (1938), que considera o jogo como o fato mais antigo da cultura e está presente em tudo o que

acontece no mundo, como um fenômeno cultural, onde, a partir dele, a civilização se desenvolve. Sob esta perspectiva, mais do que um fenômeno biológico, ou um reflexo psicológico, o jogo é tomado como um fenômeno cultural e que ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica, pois para Gadamer (2015) o jogo é uma função significativa e, por sua vez, implica em sua própria essência a presença de um sentido não material.

O jogo tem um sentido de estar sempre em um movimento onde o que vale é o próprio movimento. Gadamer (2015) centra sua noção de jogo na compreensão de que este é um movimento de vai e vem, um movimento de e para. O jogo é um tipo de automovimento que não se dá direcionado a metas e finalidades, mas se mantém no movimento pelo próprio movimento, existindo levemente em sua naturalidade. A afirmação de que “a fonte do jogo é da intersubjetividade” significa que o jogo não nasce da vontade isolada de um sujeito, mas do encontro entre sujeitos, em um espaço compartilhado de sentido.

Para vincular o conceito gadameriano de jogo à dimensão do impulso lúdico, Gadamer (2015) sofre influência de Huizinga em seu livro *Homo ludens* (1938). Gadamer (2015) julga ser necessário um novo impulso pelo qual o sensível e o formal, vida e forma, sejam apaziguados sem perder aquilo que lhe é específico, ou seja, devem agir de forma recíproca.

No contexto do pensamento estético do século XVIII, Friedrich Schiller (1795) buscou superar a dicotomia tradicional entre o sensível, relacionado às emoções, à vida e à experiência concreta, e o formal, ligado à razão, à forma e às estruturas universais. Para Schiller (1795), a harmonia entre esses dois polos é essencial para a realização plena do ser humano. Nesse sentido, ele julga ser necessário um novo impulso que permita a reconciliação entre o sensível e o formal, entre vida e forma, de modo que ambos mantenham suas especificidades, mas atuem em interação recíproca.

Esse novo impulso deve ser distinto dos anteriores a fim de não dar preferência a nenhum deles: trata-se do lúdico. O impulso lúdico é o que une os anteriores, fazendo com que aqueles dois ajam conjuntamente. Quando aquele que joga entra em jogo, passa a ter outro modo de se comportar. O jogador consente com a ordem que o jogo lhe estabelece, aceita suas regras e, a partir delas, participa de um movimento repetitivo de vai e vem.

Para Gadamer (2015), o movimento de vai e vem é central:

O movimento que é o jogo não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em constante repetição. O movimento de vaivém é obviamente tão central para a determinação da essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal também é desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo; não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a realização do movimento como tal (Gadamer, 2015, p. 156).

Quem entra no jogo já não depende de si mesmo, o sujeito em questão não é a subjetividade dos participantes, mas o modo de ser do jogo em si. O homem joga a partir do momento em que se deixa conduzir pela possibilidade aberta do jogo, o que corrobora a ideia desse fenômeno ser interpretado como uma configuração fluida que possibilita a instauração de sentido.

O jogo transforma aquele que o experimenta, o que permanece o mesmo é o jogo, e não os jogadores, que saem da experiência com um acréscimo de realidade. Quem sofre a ação da experiência do jogo são os jogadores. Note que isso não faz dos jogadores nem objetos, nem sujeitos; os jogadores são parte essencial para o jogo ocorrer, o jogo só ganha representação por meio da atuação dos jogadores.

Quando o jogo alcança sua plenitude, então, os jogadores saem dele transformados; nesse caso, dizemos que o jogo tem o poder de transformação. O jogo causa efeitos na realidade porque modifica aqueles que jogam. É nesse sentido que todo o jogar é um ser-jogado (Gadamer, 2015). Para Gadamer, estar no jogo permite aos jogadores a possibilidade de alcançarem também a sua autorrepresentação, pois saem dessa experiência lúdica transformados. O jogo representa, assim, uma ordem de movimento que se produz por si mesma, mas a partir da atuação dos jogadores que, em última análise, acarreta o abandono de si mesmo: “o jogo se assenhora do jogador” (Gadamer, 2015, p. 154).

Com isso, cada jogo impõe uma tarefa ao jogador. Essa consiste em se abrir para a transformação de seus fins e comportamentos em tarefas que ajudam a compor o jogo. Assim, o jogo faz com que o jogador seja jogado na liberdade do próprio jogo, ao mesmo tempo que fornece um enriquecimento da experiência pela abertura constante de possibilidades. O jogo se dá à revelia da consciência dos jogadores, pois é acontecimento em si, inteiro. O jogo não é soma de consciências ou de sujeitos (Carbonara, 2025), por isso, dizemos que o sujeito do jogo são os jogadores.

A experiência estética, compreendida em sua dimensão formativa, ultrapassa a mera apreciação do belo ou o contato sensível com uma obra artística. Ela constitui-se como um modo de relação com o mundo que envolve a totalidade do sujeito, permitindo uma abertura ao novo e ao inesperado. No campo educativo, a experiência estética pode ser entendida como uma vivência que mobiliza a reflexão, o sentir e o agir, possibilitando a transformação da percepção e da compreensão de si e do outro. É nesse horizonte que se pode compreender o jogo e suas manifestações como espaços privilegiados para o acontecimento de experiências que unem formação e sensibilidade.

Dependendo do modo de ser do jogo e dos elementos que entram em jogo, ambos os momentos se constituem em importantes dimensões da experiência estético-formativa. Experiência estética gera transformação em configuração e transforma quem participa. A experiência estética tem o potencial de provocar uma transformação na configuração subjetiva de quem a vivencia, modificando percepções, sensibilidades e formas de relação com o mundo. Trata-se de um processo que não apenas envolve o sujeito, mas o transforma em sua própria maneira de ser e compreender.

Também julgamos que a formação se efetiva como autoformação no encontro com a obra, com o outro, à medida em que nesse encontro a experiência estética libera a lógica das relações, tirando-nos do habitual e nos colocando no caminho do ser como acontece. Há a estruturação e confirmação harmoniosa do ser, num jogo que alcança a plenitude ao indicar, afirmar e confirmar o ser daquele que realiza a experiência estética, no reconhecimento imediato. Tratamos a experiência estética no encontro do homem com a obra de arte como um acontecer entre singulares que se efetiva no jogo.

Na perspectiva hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2015), a experiência estética não se limita à fruição de uma obra de arte, mas constitui um evento de verdade que transforma quem dela participa. Ao envolver-se com a obra, o sujeito é retirado de sua posição habitual e conduzido a uma nova configuração de sentido. Essa experiência, marcada pelo caráter do jogo, da abertura e da fusão de horizontes, modifica a compreensão do mundo e de si mesmo, evidenciando que, para Gadamer, a arte tem um poder formativo (*Bildung*) que vai além do mero prazer estético: ela reconfigura a existência do intérprete.

Para efeitos de análise, é importante retomar a acepção de Gadamer (2015) acerca da obra de arte, pois ela diz algo a cada um, provocando transformação em configuração à medida em que coloca em jogo o ser de quem participa. A participação no jogo da obra de arte possibilita a transformação na compreensão do mundo, acontece um extravasamento do mundo. A concepção de lúdico é que possibilita unir jogo e arte. No jogo da arte, é a própria obra de arte, não se trata de se estar jogando com o que o artista quis dizer ou quis representar, cada pessoa se relaciona e joga o jogo da arte de maneira particular e, assim, prova uma verdade própria. A arte está sempre disposta a jogar com o espectador. A universalidade da experiência da obra de arte reside em seu poder de, a cada vez e com cada pessoa, poder revelar algo de verdadeiro de si mesma e do próprio espectador por meio do aprofundamento e entrelaçamento da experiência de representação do jogo e dos jogadores. O jogo na obra de arte nos permite ter acesso às experiências verdadeiras. Segundo Gadamer (2015), ao fazer a experiência da obra de arte, o intérprete traz para dentro de si mesmo toda a plenitude dessa experiência que se relaciona com sua autocompreensão, adquirindo um significado para ele próprio.

Ao abordar a experiência estética, Gadamer desloca o enfoque da tradição moderna que tende a reduzir a obra de arte a mero objeto de contemplação frente a um sujeito observador. Em vez disso, o filósofo evidencia que a arte não se limita a uma relação de exterioridade entre sujeito e objeto, mas se constitui como experiência transformadora, capaz de modificar aquele que a vivencia. Nesse horizonte, a experiência da arte aproxima-se do conceito de jogo, em que o sentido não se encontra na vontade ou na intenção dos participantes, mas na própria dinâmica que o sustenta e que os envolve. É nesse contexto que Gadamer afirma:

Mas a experiência da arte que precisamos fixar contra a nivelação da consciência estética consiste justamente em que a obra de arte não é um objeto que se posta frente ao sujeito que é por si. Antes, a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem experimenta mas a própria obra de arte. É justamente esse o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo, pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam (Gadamer, 2015, p. 155).

Gadamer caracteriza o jogo como um fenômeno, um acontecimento datado de autonomia, não é objeto, nem sujeito e não se confunde com a experiência de jogo vivida por quem joga. Mas quem, então, é o sujeito do jogo? O sujeito do jogo é

justamente o próprio jogo, e não seus jogadores; o jogo apenas ganha representação através dos que jogam (Gadamer, 2015). O jogo é relação, interação, ele precisa de entrega, e é isso que permite que o jogo ganhe sentido. O elemento comum entre todos os jogos não são os jogadores, mas o jogo em si.

Portanto, Gadamer nos indica uma hermenêutica que recorre às experiências humanas fundamentais e, para ele, uma dessas experiências é exatamente o jogo. O modelo do jogo para a explicação do processo de compreensão é, de fato, um modelo proposto por Gadamer (2015) à medida em que o autor nos permite pensar que a compreensão é como um jogar, um movimento, uma estrutura aberta que se repete ou pode se repetir.

Na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, o conceito de jogo ocupa um lugar central na compreensão da experiência estética e do processo interpretativo. Para Gadamer (2015), o jogo não é algo controlado ou instrumentalizado pelo sujeito; ao contrário, ele é um movimento de vaivém que absorve os participantes, exigindo abertura, atenção e entrega à dinâmica do próprio acontecer. No jogo hermenêutico, o sentido não é pré-determinado, mas se dá no encontro entre horizontes, na experiência de alteridade e na disposição para ser afetado.

Essa concepção oferece contribuições significativas para pensar a Orientação Educacional como um espaço formativo que ultrapassa práticas tecnicistas, diagnósticas ou meramente interventivas. Quando entendida pela hermenêutica gadameriana, a Orientação Educacional pode ser vista como um jogo dialógico em que orientador e orientando se envolvem em uma experiência compartilhada de escuta, reflexão e construção de sentido. Nesse processo, não se trata de aplicar respostas prontas, mas de criar um espaço de abertura para o imprevisível, o singular e o novo, reconhecendo que cada encontro é uma possibilidade de transformação mútua.

Portanto, ao integrar o conceito de jogo hermenêutico à prática da Orientação Educacional, amplia-se a compreensão dessa atividade como um processo ético e formativo, no qual o orientador não conduz, mas participa; não impõe, mas se deixa surpreender; não ensina verdades fixas, mas ajuda a revelar sentidos possíveis no movimento compartilhado da linguagem e da compreensão.

Neste ponto, torna-se possível estabelecer uma relação entre a Orientação Educacional e a formação pela hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2015). O

movimento circular e aberto que caracteriza o processo de compreensão hermenêutica, sempre inacabado e renovado, também se manifesta na Orientação Educacional. Nesse contexto, momentos de frustração e experimentação, longe de representarem obstáculos, configuram-se como experiências formadoras, pois mobilizam o sujeito na direção de novas compreensões de si e do mundo. Assim como na hermenêutica gadameriana, é nesse movimento dinâmico e contínuo que ocorre a formação, entendida como um processo dialógico e transformador.

3.2 A EXPERIÊNCIA

A experiência, no contexto da filosofia hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, possui um sentido profundamente diferenciado em relação à concepção tradicional moderna. Em sua obra fundamental *Verdade e Método I* (2015), Gadamer desenvolve uma teoria da experiência que se distancia das abordagens empiristas e positivistas, propondo uma concepção existencial e hermenêutica que está enraizada no diálogo, na linguagem e na historicidade do sujeito.

Para Gadamer, a experiência não é simplesmente a acumulação de dados sensíveis ou a repetição de ocorrências que levam a generalizações. Ao contrário, ela está ligada à *negatividade*, à capacidade de ser confrontado com algo que contraria expectativas anteriores, revelando, assim, a limitação do saber previamente adquirido. A verdadeira experiência é aquela que transforma o sujeito, que o abre ao novo e à alteridade, e que está sempre vinculada ao acontecimento da compreensão.

A experiência em sua significação hermenêutica não corresponde àquela desenvolvida por uma consciência que prepara, controla e testa, no confronto com suas próprias experiências de finitude. Para Gadamer (2015), a ciência moderna não faz mais do que continuar com seus próprios métodos e terminologias, o que, de um modo ou de outro, é sempre objetivo de qualquer experiência: conhecer. A experiência hermenêutica implica uma disposição à escuta, à abertura ao outro e ao reconhecimento da tradição como mediação inevitável da compreensão. Isso implica também que toda experiência é linguística, pois o mundo se revela ao ser humano por meio da linguagem, que é, para Gadamer, o meio universal da hermenêutica.

Após analisar concepções teleológicas de experiência e distanciar de muitos dos seus aspectos, Gadamer ainda assim assumirá um aspecto como essência geral a toda experiência:

O fato de que a experiência seja válida enquanto não é contradita por uma nova experiência (*ubi non reperitur instantia contradictoria*) caracteriza evidentemente a essência geral da experiência, independentemente de que se trate de sua produção científica no sentido moderno ou da experiência da vida cotidiana tal como vem se realizando desde sempre (Gadamer, 2015, p. 458).

Nota-se que Gadamer afirma que as ciências naturais restringem a experiência como experiência científica, isto é, no sentido do experimento, aquilo que pode ser reproduzido. O que se busca refletir é que toda e qualquer experiência é válida enquanto for contradita por uma nova experiência, e não apenas as experiências científicas. E isso é o que caracteriza a essência geral do conceito de experiência.

O que interessa a Gadamer (2015) é justamente as experiências que geram uma ruptura de identificação do objeto, e não uma adesão sem mediações a ele. Descreve a experiência hermenêutica como sendo mediada por tentativas frustradas de identificação, uma experiência mediada por erros. A elaboração de uma experiência, sobretudo a experiência da negatividade, ensina a estar aberto a novas experiências (Carbonara, 2025).

Gadamer (2015) dispõe de um conceito de experiência hermenêutica que implica na relação entre as frustrações e as revisões críticas elaboradas depois da experiência vivida. Na experiência, não há recepção passiva e acrítica, mas um confronto em certo sentido perturbador. Descreve o processo negativo pelo qual um sujeito toma consciência histórica de sua própria compreensão, abrindo-se para novas experiências. Para Gadamer a negatividade é o que confere abertura à experiência.

Em seu livro *Verdade e Método I*, Gadamer explica tal processo como:

Esse processo é essencialmente negativo. Ele não pode ser descrito simplesmente como a formação, sem rupturas, de universalidades típicas. Essa formação se dá, antes, pelo fato de as falsas universalizações serem constantemente refutadas pela experiência; as coisas tidas por típicas são destipificadas. Na linguagem isso se dá ao falarmos de experiência num duplo sentido, de um lado, as experiências que correspondem às nossas expectativas e as confirmam; de outro, a experiência que de “faz”. Essa, a verdadeira experiência, é sempre negativa (Gadamer, 2015, p. 461).

Ao dizer que a verdadeira experiência é aquela que se faz, Gadamer não se refere à experiência que confirma nossas antecipações, mas aquela que apresenta algo novo diante delas. Algo que não tem lugar em nossos esquemas prévios, que os nega e, ao mesmo tempo, permite o aprendizado de algo que antes não sabíamos. A experiência implica em descoberta, sendo um contínuo processo de integração com a negação. Assim como a experiência também é frustração de expectativas, “algo novo” se faz possível frente a expectativas que são frustradas e, por isso, a simples continuidade do que já se tem não será suficiente. A negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo (Gadamer, 2015). A experiência, em seu processo de constante formação e refutação e atualização, tem caráter negativo, embora produtivo. A estrutura da experiência tem a mesma estrutura da compreensão no sentido de que está sujeita à confirmação ou retificação.

De um lado, há experiências que correspondem às nossas expectativas e que as confirmam. De outro, há aquelas que nos frustram ao nos mostrarem outra realidade. Para Gadamer (2015), a última é o que ele chama de verdadeira experiência. O fato de a experiência ser dolorosa e desagradável não é uma visão pessimista, mas advém da própria essência da experiência. O sujeito experimentado evita o dogmatismo, aprendeu com tantas experiências que possui a capacidade para voltar e fazer mais experiências e está aberto para realmente aprender. Mesmo que se repita a mesma experiência, diversas vezes, não se tem garantia de que ela será a mesma em todos os experimentos, não há controle sobre as experiências realizadas. Como verdadeira experiência, a hermenêutica entende aquela que afeta a quem experimenta. Aquele que é afetado e experimenta nunca sai ileso dessa experiência, é sempre transformado. O mesmo se observa na estrutura do jogo, descrita no início do capítulo: os participantes do jogo saem transformados, igualmente saem transformados os participantes da experiência realizada.

Na reflexão gadameriana, a noção de experiência não se reduz ao acúmulo de vivências ou conhecimentos, mas está intrinsecamente vinculada à abertura para o novo e à superação de posturas rígidas. Aquele que é considerado verdadeiramente experimentado não é o sujeito que domina um saber totalizante, mas aquele que, tendo atravessado múltiplas experiências, mantém-se receptivo à possibilidade de aprender continuamente. Assim, a experiência se realiza em sua

plenitude não pela certeza, mas pela consciência dos limites e pela disposição a acolher o inesperado. É nesse sentido que Gadamer afirma:

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 a quem 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 tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender (Gadamer, 2015, p. 465).

Por conseguinte, é na experiência que nos encontramos com o outro, damos sentido para a nossa própria existência e superamos a estreiteza do nosso saber já instituído. O que advém da experiência auxilia a nos libertarmos de nós mesmos, dos nossos vícios, preconceitos e hábitos corriqueiros. A experiência que acontece no encontro com o outro não é o sujeito, nem o objeto, mas sim o próprio acontecimento em si, que resulta, ou não, em transformação.

De fato, segundo Gadamer (2015), não se trata aqui de uma experiência parcial do sujeito, mas do modo humano de experimentar. A experiência da própria finitude do ser humano e do seu experimentar, assim como de todo o seu conhecer, é precisamente a experiência hermenêutica. A experiência hermenêutica revela a finitude de toda a experiência humana e constitui-se como tal. A hermenêutica nos posiciona frente aos limites existenciais como condição de autocompreensão da nossa humanidade a partir da finitude. A experiência é, portanto, experiência da finitude humana (Gadamer, 2015).

Desse modo, a ideia da finitude do sujeito que, ao ter uma experiência, se depara com os seus próprios limites, prevalece, derrubando qualquer presunção de firmar como absoluto o conhecimento considerado verdadeiro. Em outras palavras, a experiência é um indício, um traço forte da falência do estabelecimento da verdade enquanto universal. Por isso, Gadamer (2015) considera que um indivíduo experimentado, que passou por muitas experiências e por elas foi marcado, é um sujeito consciente de sua finitude e de suas limitações. Advém desse movimento o desejo de entregar-se a novas experiências, a vontade de aprender e transformar-se.

Por essa razão, Hans-Georg Gadamer (2015) enfatiza que o indivíduo verdadeiramente experimentado é aquele que acumulou e foi transformado por

múltiplas vivências ao longo da vida. Essa consciência não se reduz a um mero reconhecimento da mortalidade, mas implica o entendimento profundo de que o conhecimento e a compreensão são sempre limitados e situados historicamente. Para Gadamer, essa condição de finitude é fundamental, pois revela que a experiência humana está marcada pela abertura ao outro e pelo constante processo de interpretação, no qual o sujeito está sempre em construção, dialogando com seu passado, suas tradições e suas circunstâncias presentes.

Para Gadamer (2015), a finitude é um conceito central que orienta sua compreensão do ser humano e do processo de conhecimento. Diferentemente de abordagens que veem a finitude apenas como uma limitação ou um aspecto negativo da existência, Gadamer a entende como uma condição fundamental que estrutura a experiência humana.

A finitude, para Gadamer, não se refere apenas à consciência da mortalidade física, mas sobretudo ao reconhecimento de que todo conhecimento e toda compreensão são histórico e situadamente condicionados. Isso significa que o sujeito não possui um acesso absoluto ou definitivo à verdade, pois está sempre inserido em um contexto histórico, cultural e linguístico que molda sua percepção do mundo.

Nesse sentido, o que se aprende a partir da experiência da negatividade, implica a abertura para o outro, para o novo e para o diferente, pois o sujeito sabe que seu horizonte de entendimento é limitado e que a verdade surge na interação dialógica com aquilo que está além de sua experiência imediata. Essa consciência da própria limitação abre espaço para a humildade epistemológica e para o diálogo genuíno, no qual o sentido é construído em comum.

Além disso, a finitude é condição para a formação (*Bildung*) do sujeito, pois é justamente no reconhecimento de seus limites e na constante superação deles, por meio da experiência, da reflexão e do encontro com o outro, que o indivíduo se transforma e amadurece. A finitude é um elemento constitutivo da existência humana que revela o caráter aberto, histórico e interpretativo do conhecimento, constituindo a base para uma compreensão filosófica que valoriza o diálogo, a tradição e a transformação contínua do sujeito. A verdadeira experiência hermenêutica é aquela que mantém um contato próximo com a lembrança de seus erros e antecipações que não deram certo, produzindo assim o discernimento.

Para Gadamer (2015), o discernimento é uma parte fundamental do processo de compreensão e interpretação. Ele acredita que o discernimento não é apenas uma habilidade racional ou lógica, mas uma atitude que envolve sensibilidade, experiência e uma abertura ao diálogo com o mundo e com os outros. Gadamer destaca que o entendimento verdadeiro surge quando somos capazes de discernir as nuances, as diferenças e as sutilezas presentes naquilo que estamos tentando compreender. Esse processo exige uma escuta atenta, uma disposição para questionar nossas próprias pré-concepções e uma abertura para aprender com o outro e com a situação. O discernimento, na visão de Gadamer (2015), está ligado à ideia de que a compreensão é um diálogo contínuo, onde o intérprete não impõe suas ideias, mas se deixa transformar pelo que encontra na experiência de leitura, conversa ou reflexão. O discernimento é uma habilidade que se desenvolve com o tempo, através da prática de uma atitude de humildade e de respeito pelo sentido que emerge na interação com o mundo e com o outro.

A ideia de discernimento de Gadamer (2015) está profundamente relacionada ao diálogo hermenêutico, que é a sua abordagem para a compreensão. Na hermenêutica gadameriana, o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas um processo de interação em que o entendimento se constrói através do encontro entre o intérprete e o texto, ou entre as pessoas. O discernimento, nesse contexto, é a capacidade de perceber as nuances, as ambiguidades e as sutilezas que surgem nesse diálogo. Ele nos ajuda a ir além de uma leitura superficial, permitindo que nos aprofundemos no sentido verdadeiro das coisas, sempre abertos a sermos transformados pelo que descobrimos. Gadamer enfatiza que a compreensão acontece em um "círculo hermenêutico", onde nossas pré-concepções se encontram com o que está sendo interpretado e, através do diálogo, essas ideias se ajustam e se enriquecem. O discernimento é o que nos permite navegar por esse círculo de forma sensível e crítica, reconhecendo que a compreensão é um processo contínuo e participativo. Assim, o discernimento é essencial para que o diálogo hermenêutico seja genuíno, pois nos ajuda a ouvir com atenção, a questionar nossas próprias ideias e a estar abertos às novas possibilidades de sentido que emergem na conversa.

A reflexão sobre o agir humano, especialmente no campo da educação, exige a consideração de dimensões éticas e interpretativas que ultrapassam a aplicação de regras ou prescrições. Nesse sentido, o discernimento e a *phronesis* assumem

relevância fundamental como categorias que articulam saber, experiência e ação. Ambas remetem à capacidade de julgar e agir com sensatez diante das situações concretas, nas quais o sujeito é chamado a compreender e decidir a partir do que se apresenta. Em contextos formativos, essa perspectiva convida à valorização de uma racionalidade prática, enraizada na experiência e na escuta do outro, que reconhece a singularidade das circunstâncias e a complexidade do agir educativo.

Em Gadamer (2015), o discernimento e a *phronesis* estão relacionados. A *phronesis*, que vem da filosofia aristotélica, é a sabedoria prática, aquela capacidade de agir com bom senso e de tomar decisões éticas e prudentes na vida. A *phronesis* de Gadamer, em sua interpretação, é uma forma de hermenêutica que se manifesta na capacidade de bem deliberar, decidir e agir, sendo essencial para a compreensão moral e a aplicação da teoria na prática. Ela é vista como a sabedoria prática que se manifesta na capacidade de discernir e fazer bons julgamentos sobre o que é certo fazer em uma situação, levando em conta a situação e os princípios envolvidos. Já o discernimento, na perspectiva gadameriana, envolve a habilidade de compreender e interpretar de maneira profunda e sensível as situações e os textos, levando em conta o contexto e a experiência.

Para Gadamer, o entendimento verdadeiro exige uma espécie de discernimento que vai além do simples conhecimento técnico, envolvendo uma sensibilidade prática, algo bem próximo da *phronesis*. Ambos os conceitos valorizam a experiência, a reflexão e a capacidade de agir com sabedoria na complexidade da vida e da interpretação. Assim, podemos dizer que o discernimento, na visão de Gadamer, é uma manifestação da *phronesis* na prática da compreensão e do diálogo, ajudando-nos a agir com mais sabedoria e sensibilidade diante das situações que enfrentamos.

Diante disso, Gadamer relaciona finitude, experiência e discernimento. Ele refere-se a um tipo de discernimento prático, próprio do homem experimentado, que é resultado da elaboração intelectual da experiência acumulada ao longo de muitos anos. Essas experiências, ao mesmo tempo, são mediadoras de suas vivências histórico-sociais e também são conectores de produção de sentido. Assim, a experiência capacita o homem a discernir, preparando-o para novas experiências e novas necessidades de discernimento, tornando-se um movimento de vai e vem, ou como Gadamer cita no trecho abaixo, um movimento de autoconhecimento.

Discernimento é mais que conhecimento desse ou daquele estado de coisas. Contém sempre um retorno de algo em que estávamos presos por cegueira. Nesse sentido, implica sempre um momento de autoconhecimento e representa um aspecto necessário do que chamamos experiência num sentido autêntico. Discernimento é algo a que se chega. Também isto é afinal uma determinação do próprio ser humano, a saber, possuir discernimento e ser perspicaz (Gadamer, 2015, p. 466).

A hipótese é a de que o discernimento seria a capacidade elementar que se aprende para poder agir com o pensamento, com as ações e as atitudes com o intuito de compreender situações em suas distinções valorativas e intelectivas; mas também seria perceber, com clareza, a distinção e a diferença de tudo que possa permear as condições histórico-sociais que engendram a materialidade existencial, também responsáveis por formar juízos, apreciações, avaliações nos sujeitos, a fim de que o homem possa aprender a identificar as causas e os efeitos de se viver como se vive, de se pensar como se pensa, de se fazer o que se faz e de agir como se age.

O acontecer de uma experiência é proveniente de seu conjunto relacional em que reside a força da entrega, do diálogo, da negação, da escolha e da busca por harmonia. O fundamento prático filosófico de uma experiência está pautado em um comprometimento com seu movimento decorrente de uma existência do ser humano no mundo, reconhecida como social, tal como se dá na experiência do jogo, do círculo, da obra de arte e do diálogo hermenêutico. Esse movimento de vai e vem caracteriza-se no jogo, como vimos anteriormente, e também é característica da experiência.

Não podemos pensar no movimento da experiência como atividade conservadora ou conciliadora. Muito pelo contrário, em certa medida, ele possui um confronto necessário para seu efeito de horizontes distintos, mas que não é a pretensão de controlabilidade. Antes de tudo, compreende a noção de um partilhar, reconhecendo-se na existência a vida coletiva, na qual aprimoramos a função do pensar entre as diferenças e intenções distintas do modo de ser humano. A experiência, portanto, possibilita um refinamento humano (Carbonara, 2013).

Para Gadamer, a interpretação de uma experiência surge da relação de horizontes de um *eu* com um *tu*, sendo que tais horizontes atuam reciprocamente, podendo gerar e transformar os significados em um modo dialógico que integra a nossa forma de compreender o mundo. A relação entre o *eu* e o *tu* não é imediata, mas reflexiva (Gadamer, 2015). A riqueza da experiência, segundo esse autor, não

está propriamente no que é experimentado, mas no modo como o sentido é elaborado e reelaborado pela experiência.

Portanto o indivíduo experimentado tem a capacidade de reconhecer-se como ser finito e histórico. Essa é a condição principal para o autêntico diálogo capaz de produzir saber, pois o experienciado mantém abertas as possibilidades do saber, não se contentando com o que já se mostrou como desvelamento. Toda nova experiência instaura novos horizontes de compreensão e a descoberta não esgota as possibilidades de novas e diferentes relações.

A análise da experiência, especialmente no campo da hermenêutica filosófica, pressupõe a compreensão da experiência como um processo aberto e dinâmico, que se desdobra na interação contínua entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido, a ideia de abertura é fundamental para pensar a experiência não como um evento fechado ou estático, mas como um fenômeno que se manifesta na disposição do indivíduo para se deixar afetar, transformar e reinterpretar diante do novo.

Hans-Georg Gadamer (2015), em sua filosofia hermenêutica, enfatiza que a experiência autêntica está marcada pela abertura do sujeito à alteridade, isto é, ao outro, ao diferente e ao imprevisível. Essa abertura implica a suspensão de pré-julgamentos rígidos e a disposição para o diálogo, elementos que possibilitam a fusão de horizontes e a ampliação do entendimento. A experiência, portanto, é uma experiência de compreensão que acontece justamente quando o sujeito está receptivo àquilo que excede seu próprio horizonte interpretativo.

Essa perspectiva desloca a experiência de uma mera vivência subjetiva para um evento intersubjetivo e interpretativo, no qual a abertura constitui a condição de possibilidade para o surgimento de novos sentidos e significados. Por isso, a análise da experiência, em termos hermenêuticos, envolve uma reflexão sobre as condições que tornam o sujeito disponível para a transformação, reconhecendo que a experiência não apenas registra o mundo, mas o constrói e o recria continuamente.

A experiência autêntica, para Gadamer (2015), é aquela que rompe expectativas anteriores, que surpreende e transforma o sujeito. Não se trata de acumular vivências, mas de passar por algo que deixa uma marca, que nos altera. O jogo, nesse sentido, encarna a dinâmica da experiência: ele nos tira do cotidiano, nos absorve e nos transforma.

Ambos os conceitos rejeitam a ideia de um sujeito autônomo, fechado em si mesmo, e defendem uma experiência dialógica, em que o sujeito é sempre afetado,

movido, modificado por aquilo que lhe acontece, seja uma obra de arte, um texto, ou um interlocutor.

Experiência e jogo, em Gadamer (2015), estão intimamente ligados por sua estrutura comum de abertura, movimento e transformação. Ambos desafiam o sujeito moderno autocentrado, propondo uma concepção de compreensão como participação e copertença ao mundo da tradição, da linguagem e da arte. A experiência verdadeira é sempre como um jogo: exige entrega, atenção e disposição para ser tocado pelo que se manifesta. E é justamente nessa dinâmica que se dá o acontecimento da compreensão hermenêutica. Essa estrutura do jogo oferece, para Gadamer (2015), um modelo para pensar a experiência, especialmente a experiência estética. Assim como no jogo, a verdadeira experiência exige disponibilidade para o inesperado, renúncia ao controle absoluto e disposição para ser transformado por aquilo que se vive.

A experiência estética, especialmente no encontro com a obra de arte, é um modelo privilegiado da relação entre experiência e abertura. A arte, para Gadamer (2015), não é um objeto para ser analisado à distância, mas algo que nos afeta, que nos convoca a participar de seu jogo de significados. Para que essa experiência aconteça, o espectador precisa estar aberto à linguagem da obra, permitindo que ela diga algo, mesmo que isso contrarie expectativas ou compreensões estabelecidas.

Dessa forma, a relação entre análise da experiência e ideia de abertura é inseparável: compreender a experiência significa reconhecer sua natureza aberta, dialógica e formativa, que permite ao sujeito expandir sua compreensão e renovar sua existência no encontro com o outro e com o novo.

3.3 A ABERTURA

A hermenêutica filosófica gadameriana defende uma reflexão acerca da verdade que ultrapassa sua significação moderna e reabilita o conceito de tradição como condição de possibilidade para a compreensão. Essa ressignificação da verdade deve considerar o conjunto de experiências que perfazem o mundo da vida, construído historicamente e a partir de um horizonte pré-compreensivo.

A noção de pré-compreensão possibilita a atualização ontológica hermenêutica da discussão sobre o fenômeno do conhecimento; o que por sua vez

reivindica uma hermenêutica da experiência, pensada necessariamente em seu horizonte de abertura e diálogo.

Para Gadamer (2015), a possibilidade de aproximação com as coisas possui caráter de conversão, ou seja, há sempre a participação de quem se põe a compreender e do que está diante da compreensão. Por isso, para ele, o movimento da compreensão, no sentido hermenêutico, é um movimento do risco e de exposição para o estranho e até mesmo para posições contrárias, porque estar aberto ao diálogo e à conversão é aceitar a possibilidade do novo e do diferente na constituição de sentido. Assim, a pergunta é condição hermenêutica para a compreensão, sua estrutura exerce influência no espaço a ser ocupado pela compreensão. A pergunta supõe o aberto: uma autêntica pergunta não pode estar condicionada a uma determinada resposta, mas considera o inusitado como possibilidade.

Se a experiência, como já abordado anteriormente, potencializa-se a partir da negatividade, como abertura ao inusitado, também a relação com a tradição se dá a partir de diversos modos de efetividade histórica possíveis. A abertura ao reconhecimento da tradição como instância do horizonte compreensivo identifica na alteridade um lugar privilegiado para o desenvolvimento de experiências hermenêuticas.

A compreensão no seu processo hermenêutico se dá na abertura ao reconhecimento da alteridade e da tradição como constituinte da experiência. Indica um movimento dialético existente entre os indivíduos que se dão a conhecer neste jogo de perguntas e respostas, levando em conta a alteridade do outro. Para Gadamer (2015), o outro, o diferente dialoga com o que está próximo do referencial compreensivo, e esse movimento dialógico revela a dimensão de abertura frente a diferentes compreensões.

Muitos dos conflitos envolvendo diferentes compreensões acabam não sendo produtivos e não se colocando como movimentos hermenêuticos por não permitirem a abertura para que o outro, o diferente, possa se expressar. Esse espaço em que o outro se apresenta é o espaço da pergunta, pois perguntar quer dizer colocar no aberto. Talvez essa seja a justificativa para a expressão educar-se, de Gadamer (2011), em que a mobilidade na educação se assemelha à mobilidade do diálogo e da conversão, visto que onde não há abertura para o diálogo não há conversão e movimento capaz de modificar as estruturas de sentido que orientam o agir humano.

Na perspectiva hermenêutica de Gadamer (2015), a experiência não se configura como mera recepção passiva de acontecimentos, mas como um movimento dinâmico marcado pela abertura ao desconhecido. Essa abertura, que possibilita ao sujeito confrontar-se com a realidade de modo não dogmático, encontra na pergunta sua estrutura fundamental. Perguntar é, nesse sentido, o gesto originário que rompe certezas e instaura a possibilidade de um saber renovado. A experiência, portanto, só se efetiva como tal quando carregada por essa disposição interrogativa, capaz de acolher tanto a confirmação quanto a negação de expectativas. É nesse horizonte que Gadamer observa:

É claro que toda a experiência pressupõe a estrutura da pergunta. Não se fazem experiências sem a atividade do perguntar. O conhecimento de que algo é assim, e não como acreditávamos inicialmente, pressupõe evidentemente a passagem pela pergunta para saber se a coisa é assim ou assado. Do ponto de vista lógico, a abertura que está na essência da experiência é essa abertura do “assim ou assado”. Ela tem a estrutura da pergunta (Gadamer, 2015, p. 473).

Podemos reconhecer que o verdadeiro resultado da experiência acaba sendo a abertura ao outro. Essa abertura não exige uma neutralidade, pois depende da posição em jogo dos participantes, que se abrem ao diferente justamente à medida em que o confrontam com suas concepções prévias. A abertura caracteriza o movimento do jogo, aquele que não se coloca em abertura não joga e, portanto, não dialoga. O jogo só acontece porque está implícito nele o movimento de abertura, os jogadores põem-se em movimento. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim (Gadamer, 2015).

A relação reflexiva com o outro permite, assim, tanto a identificação quanto o distanciamento. Quem deixa de dirigir certa negatividade contra as opiniões recebidas anula a possibilidade desse equilíbrio reflexivo. Ocorre, com isso, a necessidade de abertura ao outro pelo diálogo. Sobre abertura, Gadamer escreve:

Na relação inter-humana o que importa é experimentar o tu realmente como um tu, isto é, não passar ao largo de suas pretensões e permitir que ele nos diga algo. Para isso é necessário abertura. Mas, por fim, esta abertura não se dá só para aquele a quem permitimos que nos fale. Ao contrário, aquele que em geral permite que se lhe diga algo está aberto de maneira fundamental. Sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros (Gadamer, 2015, p. 471).

Gadamer deixa claro que, à medida em que se entende outra coisa a partir de sua diferença, é necessário proporcionar abertura à verdade contida no outro. Isso acaba sendo tomado como a máxima da hermenêutica de Gadamer (2015), uma vez que a compreensão envolve não só o reconhecimento de nossos próprios limites, mas o reconhecimento e o campo de verdade que nos confronta com o outro. O outro se mostra, então, como o referencial pelo qual se pode expor os limites da compreensão a respeito de algo, bem como pode ser tomado como forma pela qual venha a emergir um novo entendimento.

A linguagem é uma forma de vida que permite uma abertura ao outro (Hermann, 2008). A abertura está associada ao conceito de linguagem e diálogo, podendo proporcionar uma reconstrução do outro sendo respeitado em sua diferença. Dessa maneira, Gadamer (2015) almeja, com sua filosofia prática, contribuir para que a comunidade política possa ser este espaço de abertura ao diálogo solidário entre as tradições. Ao discutir a relação entre passado e presente, Gadamer recusa a ideia de tradição como algo estático ou meramente distante, que deva ser reconhecido apenas em sua alteridade histórica. Para ele, a tradição mantém uma força de interpelação que exige do intérprete não apenas respeito, mas sobretudo abertura para ouvir o que ela tem a dizer no horizonte da atualidade. Assim, compreender a tradição não é repeti-la de forma acrítica, mas permitir que ela dialogue com o presente, renovando sentidos e perspectivas. Nessa direção, afirma Gadamer:

Eu tenho de deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado, mas de reconhecer que ela tem algo a nos dizer. Também isso requer uma forma de abertura fundamental (Gadamer, 2015, p. 472).

Dessa forma, para complementar esta questão da importância da alteridade que culmina com a dimensão ética voltada às dificuldades enfrentadas por este ser finito diante do outro, cabe considerar a existência de uma correlação em que não haja apenas uma direção no uso da fala, mas sim o movimento dialético existente entre os indivíduos que se dão a conhecer neste jogo de perguntas e respostas levando em conta a alteridade do outro.

A cada nova experiência, novos conteúdos entram em jogo, abrindo novas possibilidades de relações, de perguntas e de respostas. Perguntar significa colocar algo em suspenso e aberto (Gadamer, 2015). Nessa situação, o indivíduo atua como

criador de novas alternativas de aprendizagem, distanciando-se do que está mais próximo para relações mais adequadas com os limites da tradição, pois aquele que a compreende realizou uma experiência de sentido, de forma que a realidade se mostra a partir de uma configuração determinada. Mesmo assim, não significa que essa maneira como a realidade se apresenta não possa ser reelaborada e compreendida de maneira diferente. Por isso, a compreensão, no sentido hermenêutico, está sempre posta em jogo, aberta a novas relações de sentidos.

Nesse contexto, compreende-se que a Hermenêutica Filosófica surge com um grande potencial de descoberta e de abertura intelectual, investigando os sentidos; é compreensiva e permite ao ser humano chegar aos objetos por meio da linguagem. No exercício do diálogo, o ser humano revela-se possuidor de um grande potencial de aceitação da alteridade, e essa aceitação é fundamental para ele se inserir e viver em sociedade, pois, para viver em sociedade, é preciso reconhecer no outro um outro *eu*, não um objeto. Por isso, a Hermenêutica Filosófica prima pela busca de sentidos, porque o sentido é a base para os processos de conhecimento que se desenvolvem pela linguagem; o sentido e a linguagem possibilitam aos seres humanos a compreensão.

3.4 O DIÁLOGO

Aristóteles define o homem como o ser que possui linguagem (Gadamer, 2011) e afirma que a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Gadamer sustenta que uma das características fundamentais da linguagem, enquanto lugar de mediação da experiência do mundo, é o seu caráter dialógico, que não se encontra sob controle do sujeito ou do grupo. O diálogo é, portanto, a estrutura do entendimento hermenêutico.

Ao falar da linguagem como experiência hermenêutica, Gadamer inicia afirmando que, quanto mais autêntica for uma conversação, menos ela se encontra sob a direção da vontade de um ou outro dos interlocutores. O que surgirá de uma conversação ninguém pode saber *a priori*, pois o acordo ou o seu fracasso, como ele mesmo afirma, é um acontecimento que se realizou em *nós*. Nesse sentido, como a conversação toma seus rumos próprios, em vez de os interlocutores dirigirem a conversação, eles são os dirigidos.

É possível afirmar que, segundo Gadamer (2011), é a linguagem que nos faz conhecer o ser das coisas. Entretanto, isso não significa dizer que a experiência que o homem faz do mundo é possível pelo fato de ele dispor da linguagem como algo que possa ser por ele dominado e apreensível. A linguagem permite que algo venha à fala e, portanto, não é algo à disposição de um ou de outro interlocutor. Nesse sentido, seria um erro sugerir uma analogia entre linguagem e instrumento (ferramenta) com o qual possamos controlar o seu uso e, quando não precisamos mais, nos desfazer dele. Ele afirma que todo conhecimento que temos de nós mesmos e do mundo, sempre nos encontra pela nossa própria linguagem. Nosso pensamento habita a linguagem, o que, para Gadamer (2011), constitui o enigma profundo que a linguagem propõe ao pensar. Assim, é inviável pensar a linguagem fora dela mesma, pensá-la como um objeto, pois não há pensamento sem linguagem, uma vez que todo pensar sobre a linguagem já foi sempre alcançado por ela. Gadamer enfatiza:

Todo o pensar sobre a linguagem, pelo contrário, já foi sempre alcançado pela linguagem. Só podemos pensar dentro de uma linguagem e é justamente o fato de que nosso pensamento habita a linguagem que constitui o enigma profundo que a linguagem propõe ao pensar (Gadamer, 2011, p. 176).

É possível notar que Gadamer (2011) dá maior importância ao diálogo como fundamentação de nossa orientação no mundo pelo elemento da linguagem, sendo que por ela se pode criar vínculos com os demais com quem convivemos em nossa coletividade em busca de melhorar a compreensão de uns para com os outros. A compreensão recíproca só pode ocorrer à medida em que se entende algo, uma vez que nos aproximamos de algo pelo diálogo.

Para Gadamer (2011), na conversação é que os interlocutores se encontram dispostos a entrar no jogo, ou seja, abrir espaço para que haja o acolhimento do estranho e do adverso, como explicado no decorrer deste capítulo. É por isso que o diálogo possui, necessariamente, a estrutura de pergunta e resposta (Gadamer, 2015). Deve-se lembrar que a pergunta nos coloca em abertura para o diálogo, ela que faz o movimento de vai e vem tão importante para que o diálogo aconteça. O diálogo verdadeiro não pode ser construído se um dos interlocutores possui certezas inquestionáveis (Dalbosco, 2018).

Penso que a linguagem se dá com a estrutura do jogo. Tanto na linguagem enquanto conversação, poesia ou interpretação, a linguagem encerra uma estrutura especulativa que não consiste em ser cópia de algo dado de modo fixo; ao contrário, nela algo vem à fala, onde se enuncia um todo de sentido. O que é manifestado nela não é a mera fixação de um sentido pretendido, e sim um intento em constante mudança, uma tentativa de se deixar levar por algo e com alguém.

Nesse sentido, o falar não pertence à esfera do *eu*, mas à esfera do *nós* (Gadamer, 2011). Gadamer, em *Homem e Linguagem* (2011), fala sobre a ausência do *eu* e a abertura ao *nós*:

A meu ver, um segundo traço essencial do ser da linguagem é a ausência de um eu. Quem fala uma língua que ninguém mais compreende simplesmente não fala. Falar significa falar a alguém. A palavra quer ser palavra que vai ao encontro de alguém. Mas isso não significa apenas que a coisa em questão, referida pela palavra, apresente-se diante de mim, mas que se apresenta também àquele a quem eu falo (Gadamer, 2011, p. 179).

Pode-se dizer, então, que para a real efetivação da compreensão é indispensável a presença do outro, tendo em vista que a fusão que produz uma coisa nova não pode ganhar espaço sem o outro que está diante de nós e por cuja presença nossos preconceitos são chamados, colocados em prática e revisados, podendo, então, transformar-se. Com isso, a noção de diálogo da qual Gadamer (2011) parte é a de que ele deixa no outro uma marca, observando que um verdadeiro diálogo se dá à medida em que não seja visto simplesmente como o ter experimentado algo de novo, mas, nas palavras de Gadamer:

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. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade (Gadamer, 2011, p. 247).

Desse modo, como mencionado por Gadamer (2011), é perceptível que no verdadeiro diálogo acontece essa constante fusão de horizontes, uma vez que ele se rompe, pela abertura de um para com o outro no dispor-se à conversação, com a mera introspecção dos sujeitos, ao ponto de ser comparado à dimensão da amizade. Os seres humanos podem compreender-se até mesmo no simples gesto de rir

juntos, conotando este entendimento que transborda e, assim, nesta sintonia, construir um tipo de comunhão na qual se preservam as identidades de um e do outro, pois neste encontro com o outro se tem este encontrar-se consigo mesmo.

A fim de que o diálogo se efetive, exige-se tanto a abertura por parte dos que participam quanto o saber ouvir uns aos outros, pois aqui o outro tem algo a dizer. Para Carbonara (2016) no saber ouvir de uma pessoa para com a outra há uma certa passividade e intencionalidade. No contexto das reflexões sobre o diálogo e a escuta, torna-se essencial compreender que ouvir não se limita a um ato mecânico ou fisiológico, mas envolve uma dimensão existencial e relacional. Escutar implica um movimento que antecede a própria intenção de responder, revelando uma disposição de abertura ao outro e ao inesperado. Nesse processo, conjugam-se duas dimensões fundamentais: a passividade, entendida como receptividade inicial, e a intencionalidade, compreendida como atitude ativa que se segue à abertura. Essa dinâmica é elucidada por Carbonara ao afirmar:

O ouvir, muito mais do que o resultado de uma sensação, implica um conjunto de elementos perceptivos. E a percepção refere-se a dois processos indissociáveis: passividade e intencionalidade. Passividade de quem é afetado pelo que escuta, antes mesmo de dispor-se a ouvir. Mas não há passividade como negação à ação. E sim passividade aqui compreendida como abertura ao inusitado. Portanto, passividade anterior à intencionalidade. E intencionalidade de quem se põe em atenção ao que ouve. Enfatiza-se que se trata de intencionalidade posterior à abertura passiva, intencionalidade como movimento inicial para a resposta que se sucederá à escuta (Carbonara, 2016, p. 285).

O diálogo implica uma abertura ao outro, a partir da qual ocorre um processo de transformação dos envolvidos à em que se torna possível uma ampliação de perspectivas de mundo e expansão das individualidades, revelando a dimensão formativa da ação dialógica.

O processo de saber ouvir exige abertura para que as partes interessadas possam iniciar a trajetória do diálogo, mediante a utilização de perguntas e respostas, dentro do movimento dialético, em meio à possibilidade de acordos construídos na relação de si para o outro. Ouvir é pôr-se em jogo (Carbonara, 2016). No desenvolvimento das argumentações, os sujeitos devem buscar reiteradamente o entendimento mútuo. O diálogo é algo que se constitui através da participação dos dialogantes; para a participação efetiva, faz-se necessário saber ouvir; sem isso, o

diálogo não acontece. Se não houver o movimento de passividade e intencionalidade, há a incapacidade para o diálogo.

No ambiente escolar, o diálogo existe quando há escuta. Assim, a ausência da escuta compromete diretamente o diálogo. Quando não há escuta o que ocorre é apenas troca de falas, não diálogo verdadeiro. Cada parte fala a partir de suas próprias posições, sem considerar o ponto de vista do outro. Sem escuta, o ambiente escolar tende a se tornar autoritário ou indiferente, dificultando a convivência, a formação e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Por isso, a ausência da escuta enfraquece o diálogo e impede que a escola cumpra seu papel formativo, não apenas no aspecto cognitivo, mas também humano e social.

Gadamer (1972) questiona se a arte do diálogo estaria desaparecendo. Suas inquietações se movem para acusar um processo de monologização crescente do comportamento humano que ele questiona se estaria vinculado ao modo de pensar de nossa civilização técnico-científica. E, junto a esse questionamento, surgiriam outros não menos importantes, como: as experiências de alienação e isolamento dos jovens, que se apresentam cada vez mais calados, e uma outra questão bastante instigante: “será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recuar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudoentendimento dominante na vida pública?” (Gadamer, 2011, p. 247).

A seguir, exemplifico situações que correspondem a essa incapacidade para o diálogo, como o diálogo pedagógico, onde o professor é possuidor de todo o conteúdo e a intenção é passar esse conteúdo adiante; os diálogos de negociação, pois possuem intenções de compra e venda; diálogo terapêutico, que também possui a intenção de cura e intervenção do profissional psicólogo e um monólogo de uma delegação de militares oficiais. Gadamer (2011) também identifica a ligação telefônica como incapacidade para o diálogo, pois se torna uma obrigação da outra pessoa em abrir-se para o diálogo visto que atendeu a ligação. Os exemplos se tratam de incapacidade para o diálogo, pois não há a participação do outro; o outro é apenas um ouvinte, descaracterizando, assim, o diálogo.

Segundo Gadamer, acerca das conversas telefônicas:

A questão da incapacidade para o diálogo refere -se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente [...]. Ao telefone quase não é

possível ouvir a disposição de abertura do outro para entrar em diálogo. Também não é possível a experiência da aproximação mútua, onde cada um vai adentrando, passo a passo, o diálogo, chegando a ficar de tal modo imbuídos do diálogo que a comunhão surgida já não pode ser rompida. [...] a aproximação artificial criada pelo fio telefônico quebra imperceptivelmente justamente a esfera do tato e da escuta, em que as pessoas podem aproximar-se (Gadamer, 2011, p. 244).

Para Gadamer (2011), o verdadeiro diálogo é o diálogo vivo, que se dá entre pessoas reais. Gadamer era crítico a ponto de não considerar uma conversa telefônica como sendo diálogo. Certamente, se estivesse entre nós, ele apontaria como risco ao diálogo as mensagens intermediadas por um aparelho ou implemento da técnica como aquelas ao celular, ao *tablet* ou ao computador. Para ele, o diálogo requer proximidade e capacidade de escutar o que o outro tem a dizer. Ou seja, o diálogo requer abertura ao outro, senão pode-se cair no falatório vazio ou no falatório ruidoso como em um mercado em que muitos falam, mas isso não se constitui em um diálogo.

Também, para o pressuposto gadameriano, a incapacidade do diálogo está intimamente associada com o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a introjeção de uma racionalidade instrumental. As sociedades contemporâneas marcadas e orientadas pelo predomínio da razão instrumental, em que prevalecem os conceitos e as práticas de ordem técnica, não conseguem perceber os frutos das interações humanas. Gadamer associa esta característica do mundo contemporâneo, a incapacidade para o diálogo, ao desenvolvimento técnico-científico. Essa incapacidade para o diálogo forma-se em um impedimento importante para o agir pedagógico, pois todo o processo educativo ocorre nas interações entre e com os sujeitos. O diálogo não pode existir entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta. O que temos como resultado de tudo isso é uma grande incapacidade para o diálogo que se instaura no tecido social e chega aos ambientes educacionais de forma a dificultar a constituição de experiências formativas autênticas (Carbonara, 2025).

No contexto da Orientação Educacional, a reflexão gadameriana sobre a incapacidade para o diálogo revela-se profundamente significativa. Para Gadamer (2011), o diálogo autêntico exige abertura à alteridade, disposição para ouvir e reconhecimento de que a verdade não é propriedade de um sujeito isolado, mas emerge no encontro entre interlocutores. A incapacidade para o diálogo, portanto, manifesta-se quando há fechamento do sujeito em suas próprias convicções,

quando a escuta é substituída pela imposição de certezas e quando o outro é reduzido a um objeto de intervenção. Na prática da Orientação Educacional, tal incapacidade pode se expressar em posturas normativas e prescritivas, que limitam a compreensão das experiências dos sujeitos escolares. Assim, compreender e superar essa limitação implica ressignificar o papel do orientador educacional como mediador de sentidos e partícipe de um processo dialógico que reconhece o outro em sua singularidade e historicidade.

Gadamer reforça o que compreende por incapacidade para o diálogo ao escrever: “refere-se, antes, à possibilidade 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). No texto, o hermeneuta inicia trazendo para o leitor reflexões sobre os tempos modernos e tecnicistas em que o diálogo encontra-se escasso. O autor fala em autoalienação e isolamento presentes na sociedade atual e reflete sobre a situação de monólogo que caracteriza a civilização científica atual. Reforça a ideia de que existem situações sociais em que desaprendemos a falar, esse falar que é falar com alguém e para alguém. Fala-se muito e ouve-se pouco. Talvez os questionamentos de Gadamer nos ajudem a compreender esse fenômeno:

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de autoalienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudoentendimento dominante na vida pública? (Gadamer, 2011, p. 242-243).

Essa série de questões elaboradas por Gadamer são gatilho para reflexões. A partir delas, podemos nos perguntar quais os principais entraves para o diálogo. O diálogo humano implica uma relação de sujeitos que partilham a palavra com a possibilidade da escuta, pois, sem ela, o diálogo não se efetiva; o diálogo pressupõe a existência de saberes que não são absolutos, fazendo com que o sujeito perceba-se inconcluso e reconhecendo que o outro é capaz de possuir saberes diferentes. A presença do diálogo autêntico no processo educativo é de fundamental

importância, pois, além de favorecer vínculos mais fraternos, conduz à compreensão do horizonte existencial do outro.

Ao refletir sobre a essência do diálogo, Gadamer ressalta que sua realização depende da abertura recíproca entre os interlocutores. O diálogo não se efetiva como imposição unilateral, mas como encontro no qual cada um se dispõe a ouvir e a ser transformado pelo outro. Nesse horizonte, a ausência de diálogo não pode ser atribuída exclusivamente ao parceiro de conversação, mas revela igualmente a limitação daquele que se recusa a participar dessa dinâmica de troca e reconhecimento mútuo. Assim, o filósofo observa:

Nesse sentido, “incapacidade para dialogar”, é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre também a própria incapacidade (Gadamer, 2011, p. 250).

Para o hermeneuta, o problema e motivo da incapacidade para o diálogo pode ser o não saber ouvir, o ouvir mal ou fazer ouvido de mercador – assim, a incapacidade para o diálogo se configura como incapacidade de saber ouvir. Quando estamos muito cheios de nós mesmos, muito ensimesmados, geralmente, não ouvimos o outro. Gadamer (2011) diz que, apesar disso, a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade.

O filósofo destaca a importância do ouvir, que está inserida no diálogo e é um dos fatores que compõem a compreensão do outro. Caso contrário, ocorrerá a incapacidade para o diálogo. Gadamer (2011) destaca a importância das relações dialógicas na sociedade. Para ele, o diálogo é uma das formas de se chegar ao outro, e que o outro se encontra no diálogo. O diálogo não é apenas a exposição de palavras executadas por mais de uma pessoa, sua composição é muito maior e tem vários elementos, como: a fala, a escuta e a sensibilidade.

O filósofo Gadamer também destaca a importância das relações dialógicas na sociedade atual, afirmando que isso deverá ser uma questão de sobrevivência, já que o *eu* só se compreende na relação com o outro. Para ele, a verdade encontra-se no diálogo, ou melhor, só é possível chegar à verdade por meio do diálogo, por isso ele é transformador.

Notamos que o outro tem relevância quando pensamos em diálogo, pois o outro é aquele que nos afeta e, ao nos afetar, deixa sua marca; por isso, dizemos

que o diálogo é ativo e transformador. Para poder dialogar, é preciso, antes de tudo, ouvir. A abertura à qual Gadamer se refere é a de pôr-se a ouvir o outro. É possível informar que os conceitos *jogo*, *abertura* e *experiência* são constituintes do diálogo, pois o verdadeiro diálogo é produzido na espontaneidade, na abertura e no movimento. Colocar-se em diálogo é colocar-se em movimento; portanto, o ato de dialogar não é apenas uma troca de palavras, mas um processo dinâmico que envolve transformação e evolução. Assim, o diálogo “nos põe à prova”, provoca a exposição de nossas dúvidas diante daquilo que o outro contrapõe. O outro ajuda, sobretudo, a *des*-cobrir nossos preconceitos e a romper nossos enclausuramentos (Hermann, 2008).

Dessa forma, ao articular os conceitos de jogo, experiência, abertura e diálogo, compreende-se que a Orientação Educacional pode ser pensada como um espaço formativo em que o sentido se constrói na relação entre sujeitos que se dispõem ao encontro. O jogo, entendido como movimento livre e imprevisível, oferece uma imagem fecunda da dinâmica relacional que se estabelece na prática do orientador educacional: um processo que exige abertura ao outro e disposição para ser afetado pela experiência. Nesse horizonte, o diálogo deixa de ser mera técnica de comunicação e se torna uma experiência hermenêutica, na qual orientador e orientando se formam mutuamente na busca de compreensão. Assim, a Orientação Educacional, quando atravessada pela atitude lúdica e pela escuta aberta, pode constituir-se como um espaço de formação ética e estética, no qual a experiência do encontro se converte em possibilidade de transformação de si e do outro.

4 O DIÁLOGO E SUAS IMPLICAÇÕES QUANTO À FORMAÇÃO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

“Viver com o Outro, viver como o Outro do Outro, eis a tarefa humana fundamental.”

Ética e Educação: Outra sensibilidade, Nadja Hermann

Este capítulo propõe uma reflexão acerca do diálogo vivo compreendido como diálogo formativo, a partir do horizonte da hermenêutica filosófica, especialmente em Hans-Georg Gadamer. Parte-se da compreensão de que o diálogo não se reduz a uma troca instrumental de falas ou a uma técnica pedagógica, mas se constitui como uma experiência relacional e intersubjetiva que funda a própria possibilidade da formação humana. Ao privilegiar a escuta, a abertura ao outro e a disposição para deixar-se afetar, o diálogo vivo revela seu potencial formativo, na medida em que promove a construção compartilhada de sentidos, a ampliação de horizontes e a transformação dos sujeitos envolvidos. Assim, busca-se evidenciar como a vivacidade do diálogo, marcada pela imprevisibilidade, pela entrega ao processo e pelo encontro genuíno entre interlocutores, constitui a condição para que o diálogo se torne efetivamente formativo, assumindo centralidade no campo educativo e, de modo particular, na Orientação Educacional.

4.1 O DIÁLOGO VIVO COMO DIÁLOGO FORMATIVO

O diálogo vivo ao qual esta dissertação atribui primazia no contexto da formação humana vai além da simples conversação. Ele se configura como fundamental no processo de formação e desenvolvimento do sujeito. Em um diálogo vivo, é necessário saber ouvir e levar a sério o que está sendo dito, o que exige a aceitação de que a verdade sempre se encontra no caráter processual (Dalbosco, 2018, p. 148).

Quando considerado como um diálogo formativo, essa relação se torna relevante, promovendo a reflexão, a compreensão mútua e a construção de conhecimentos de forma participativa e significativa. Nesse contexto, o diálogo não é apenas uma conversação, mas um espaço de convivência que favorece o crescimento pessoal e intelectual, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e

a formação de uma postura aberta e receptiva às diferentes perspectivas. O texto explora as potencialidades do diálogo vivo como diálogo formativo, sendo esse um elemento importante na formação de indivíduos que, afetados pelas experiências, pela fusão de horizontes e pelo contato com o outro, tornam-se sujeitos capazes de construir conhecimentos de maneira participativa.

Em Gadamer (2015), a expressão “diálogo vivo” remete a uma concepção de diálogo que vai além da mera troca formal de palavras. Trata-se de um encontro genuíno entre sujeitos, no qual há abertura, escuta ativa, acolhimento da alteridade e disposição para ser transformado pela fala do outro. O “vivo” do diálogo se refere à sua dinamicidade, imprevisibilidade e potência formativa, ele é sempre uma experiência em movimento, marcada pela relação e não pelo controle. Mais do que isso, refere-se ao encontro humano. Embora Gadamer talvez não utilize exatamente a expressão “diálogo vivo” como título, várias passagens e textos da interpretação de seus escritos referem a essa ideia de diálogo vivo, isto é, diálogo que está em processo, que transforma, que habita a linguagem e a tradição.

A compreensão do diálogo, no horizonte da hermenêutica filosófica, ultrapassa a mera troca de informações e se configura como experiência intersubjetiva capaz de produzir sentidos compartilhados. Inspirado em Gadamer (2011), Flickinger (2014) ressalta que o diálogo autêntico, também usado por Gadamer, requer não apenas abertura, mas também reconhecimento mútuo e disposição para participar de um processo que não se encerra em certezas definitivas. Trata-se de um movimento relacional que demanda escuta, corresponsabilidade e renúncia a verdades absolutas, de modo que o resultado só pode emergir da interação entre os interlocutores. Para Flickinger, Gadamer descreve um modelo ideal de diálogo:

O modelo de diálogo, idealizado por Gadamer como fundo mental à experiência hermenêutica, apresenta características específicas, entre as quais se destacam: a disposição, por parte dos interlocutores, de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento mútuo da autonomia dos parceiros; a capacidade de ouvir um ao outro; sua interdependência no sentido de aceitarem que somente juntos chegarão a um resultado construtivo; e a renúncia a quaisquer verdades últimas (Flickinger, 2014, p. 83).

Flickinger (2014) indica que, para Gadamer (2011), o diálogo não é apenas uma troca de falas ou um instrumento metodológico, mas sim uma estrutura

fundamental do pensamento e da compreensão humana. Ele é o “fundo mental”, ou seja, a base que sustenta a experiência hermenêutica, a experiência de interpretar, compreender e atribuir sentido ao mundo.

Na perspectiva da hermenêutica filosófica, especialmente em Gadamer, o diálogo vivo é aquele em que os interlocutores se colocam em jogo, abrindo-se para o inesperado e permitindo que o sentido surja na relação. Essa vivacidade se dá quando ninguém domina a conversa, mas todos estão comprometidos em buscar entendimento, sobretudo diante das diferenças. O diálogo se torna vivo quando é afetado pela vida concreta, pelas experiências, pelos sentimentos e contextos dos participantes.

O diálogo só é vivo se há escuta verdadeira. Escutar não é apenas esperar a vez de falar, mas deixar-se tocar pela palavra do outro, reconhecer nela uma verdade possível. Isso exige suspender certezas, abrir espaço para o novo, o contraditório, o incômodo, tudo o que faz do diálogo uma experiência viva e transformadora. O diálogo vivo e constante pode ser pensado como parte primeira do diálogo formativo. A vivacidade, a abertura e a autenticidade de um diálogo são as condições para que ele se torne, de fato, formativo.

Flickinger descreve a percepção de Gadamer quanto ao diálogo vivo que possibilita a experiência hermenêutica:

Ao ver de Gadamer, o espaço criado pelo diálogo vivo, que é marcado pelo entrosamento discursivo dos interlocutores, faz surgir um sentido à base do conjunto das contribuições de cada um, sem que se possa eternizá-lo de antemão. Experimenta-se, neste caso, um processo aberto, uma revelação de algo cuja riqueza inesperada vem ao nosso encontro. Observa-se também uma analogia estrutural do diálogo vivo, no caso do jogo, ao qual os jogadores têm de se entregar para possibilitá-lo. No diálogo vivo, é a linguagem a partir da qual se abre o horizonte inesgotável de sentido; por isso mesmo, é ela que constitui e possibilita a experiência hermenêutica (Flickinger, 2010, p. 43).

O espaço criado pelo diálogo vivo é como um encontro em que as pessoas conversam de forma aberta e sincera. Nesse espaço, cada um contribui com suas próprias experiências e pensamentos e, juntos, vão construindo um sentido que não pode ser totalmente previsto ou definido antes de começar a conversa. É como se, ao conversar, descobrissemos algo novo e valioso que surge de forma inesperada, uma revelação que enriquece a todos. Gadamer (2011) apresenta uma estrutura que será assumida em todo o seu projeto hermenêutico com relação ao diálogo e o jogo:

assim como os jogadores precisam se entregar ao jogo para que ele aconteça, no diálogo vivo também é necessário que os interlocutores se entreguem à conversa, permitindo que ela flua e gere novos sentidos. A linguagem é fundamental nesse processo, pois é nela que o horizonte de possibilidades se abre, revelando um mundo de significados que nunca se esgota.

Diálogo vivo diz respeito à qualidade da presença, da escuta e da abertura no encontro entre sujeitos; o diálogo formativo refere-se ao potencial educativo e transformador desse encontro. É o diálogo que afeta, interroga e transforma, porque é vivo, que realmente forma. Podemos, assim, dizer que, na Orientação Educacional, cultivar diálogos vivos é criar oportunidades genuínas de formação.

De acordo com Gadamer, o conceito de diálogo vivo refere-se a uma interação comunicativa caracterizada pela participação autêntica e engajada dos interlocutores, na qual há uma mudança de experiências e perspectivas. Esse tipo de diálogo é dinâmico, aberto e capaz de gerar novos sentidos de forma imprevisível, uma vez que o diálogo é uma forma de compreensão que se realiza na conversa, na qual as partes se abrem ao entendimento mútuo. Gadamer enfatiza a importância da linguagem como instrumento fundamental nesse contexto, pois a linguagem cria um horizonte de possibilidades, viabilizando uma compreensão mais profunda e contínua. Por sua vez, o diálogo formativo, concebido a partir de Gadamer (2011) refere-se a uma prática pedagógica que visa não apenas à transmissão de conhecimentos, mas à promoção de um compartilhar genuíno que contribua para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Nesse sentido, o diálogo vivo é uma possibilidade no processo de formação, uma vez que cria um espaço onde professores e estudantes se colocam em abertura para dialogar. Assim, ambos os conceitos se relacionam ao enfatizar a importância da linguagem, da abertura ao outro e da construção conjunta de sentido, promovendo uma educação que transcende a mera transmissão de informações, estimulando a reflexão, a compreensão e o desenvolvimento humano integral.

O diálogo formativo é aquele que contribui para a autoformação do sujeito como processo contínuo de construção de si mesmo em relação ao outro e com o mundo. Um diálogo que é apenas técnico, instrumental ou hierárquico, não tem potência formativa; ele pode informar, mas não transformar. Por isso, o diálogo vivo, aquele em que há abertura ao outro e disposição para se deixar afetar, é a forma pela qual o diálogo se torna verdadeiramente formativo.

A expressão “diálogo formativo” fundamenta-se na compreensão de que o processo educativo se consolida por meio de relações intersubjetivas nas quais o aprender e o ensinar se constroem de forma colaborativa e reflexiva. Tal expressão busca evidenciar a importância da comunicação dialógica como espaço de escuta, trocas e construção compartilhada de saberes, superando a lógica transmissiva do conhecimento. O “diálogo formativo” é, portanto, entendido como uma prática intencional que promove o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos, favorecendo a autonomia, a criticidade e a coautoria no processo de formação, tanto de professores quanto de estudantes.

No contexto educativo, o diálogo vivo é condição para a formação autêntica, que se refere a um processo de aprendizado e desenvolvimento que é genuíno, verdadeiro e alinhado com ações da pessoa ou do contexto em que ocorre. Ou seja, não se trata apenas de adquirir conhecimentos superficiais ou de forma mecânica, mas de uma formação que promove o crescimento integral, a reflexão crítica e a conexão com a própria identidade. Essa formação busca ser sincera, significativa e capaz de transformar a pessoa, contribuindo para que ela seja mais consciente de si mesma e do mundo ao seu redor. Quando alunos e orientadores educacionais se envolvem em relações dialógicas verdadeiras, não apenas se transmitem orientações a serem seguidas, mas se constrói sentido, cultivam-se valores e se promovem subjetividades. É nesse tipo de encontro que os sujeitos se reconhecem, aprendem a conviver e a transformar a si e o mundo. Entende-se que esse tipo de diálogo no cotidiano escolar, especialmente na atuação do orientador educacional, que deve estar disponível para relações humanas autênticas, nas quais o outro é escutado em sua totalidade, é o diálogo vivo e formativo. O “diálogo vivo” pode ser uma prática cotidiana que sustenta o vínculo e a construção conjunta de caminhos.

Tanto o diálogo vivo quanto o formativo envolvem a ideia de transformação mútua. No diálogo vivo, algo se modifica, mesmo que minimamente, porque houve um encontro verdadeiro. No diálogo formativo, essa transformação se inscreve no campo do crescimento pessoal, ético, cognitivo ou emocional. A formação ocorre porque a experiência compartilhada em um diálogo vivo interpela o sujeito, provocando-o a rever suas posições, a alargar seu horizonte de compreensão.

Gadamer vê o diálogo como uma via de abertura para a compreensão verdadeira, onde as pessoas compartilham experiências, opiniões e perspectivas, permitindo que cada um amplie sua compreensão. Nesse sentido, a existência

humana como processo dialógico sugere que esteja sempre em interação, aprendendo e construindo sentido juntos, e não isoladamente. Para ele, o diálogo não é apenas uma troca superficial, mas uma experiência que envolve escuta, abertura e a disposição de entender o outro, o que enriquece nossa existência e nossa visão de mundo. Assim, nos constituímos seres que se formam e se entendem por meio do diálogo contínuo com os outros.

Para Flickinger, o modelo de diálogo idealizado por Gadamer como fundamental à experiência hermenêutica apresenta as seguintes características:

A disposição, por parte dos interlocutores, de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento mútuo da autonomia dos parceiros; a capacidade de ouvir um ao outro; sua interdependência no sentido de aceitarem que somente juntos chegarão a um resultado construtivo; e a renúncia a quaisquer verdades últimas (Flickinger, 2014, p. 83).

Para Gadamer (2015), a prioridade da relação com o outro, em que esse possa também ter razão, determina a alma da hermenêutica. Para ele, uma palavra que não alcança o outro é apenas uma palavra dita. O diálogo é uma experiência que evidencia, essencialmente, a dimensão intersubjetiva da vida. Há alguma necessidade de que palavras não se esgotem em verdades absolutas, mas que se constituam considerando a vulnerabilidade da condição humana em relação aos outros. Somente compreendemos quem é o outro ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem. Dessa forma, a relação entre a narrativa, o ato compreensivo e a autocompreensão é estreita.

O autêntico diálogo só trará algo de novo se os participantes não tiverem a pretensão de assimilação entre si, não havendo o intuito de unidade e semelhança. O processo é justamente o contrário, que ambos os participantes percebam-se diferentes e se abram para acolher o outro na sua diferença e, dessa forma, o novo surgirá no diálogo realizado. O novo vem justamente da diversidade e da diferença entre os participantes. Quando eles não buscam se igualar ou se fundir, mas sim manter suas singularidades, o diálogo se torna uma fonte genuína de inovação e crescimento. Assim, o novo nasce da interação autêntica, da abertura para o diferente, sem a pretensão de uniformizar ou apagar as diferenças. Para Carbonara:

Ensinar e aprender tornam-se possíveis no acolhimento do diálogo que possibilita a fluidez do discurso entre os diferentes. E só há diálogo – e este diálogo só pode trazer algo novo – porque seus partícipes reconhecem-se

diferentes e não há pretensão de assimilação de um pelo outro (Carbonara, 2013, p. 137).

O diálogo, nesse sentido, tem o papel importante na constituição de relações em que o sujeito se sinta responsável e livre para construir algo junto com o outro. Isso se dá porque o diálogo não é estabelecido por uma parte que fala e a outra que ouve, mas justamente em um respeito mútuo tanto em ouvir quanto em falar, do contrário seria uma incapacidade para o diálogo, tema abordado no capítulo anterior desta dissertação. Além disso, o diálogo possibilita a ligação da realidade concreta dos que se comunicam, ambos se colocam abertos e dispostos ao diálogo. No momento em que só uma pessoa está aberta a ouvir, e a outra somente com a intenção do convencimento, a construção inerente a uma postura dialógica não existe. Este diálogo não se caracteriza como diálogo vivo, pois não há abertura e sim intencionalidade.

Para Gadamer (2015), no diálogo vivo não há intenção e/ou pretensão. A intencionalidade, por si só, não é impeditiva do diálogo; o impedimento se dá quando o sujeito apenas considera a sua intencionalidade como determinante da conversação. A intenção por trás das ações e palavras não impede automaticamente o diálogo. Na verdade, ela é uma parte natural e até importante do processo de comunicação. No entanto, o problema surge quando a pessoa acredita que sua própria intenção é a única coisa que importa, achando que sua visão ou objetivo determinam toda a conversa. Nesse caso, ela não está aberta a ouvir o outro ou a entender diferentes perspectivas, o que pode bloquear o verdadeiro diálogo. Então, o preferível é reconhecer as intenções, mas também estar disposto a ouvir e considerar as intenções do outro, criando assim uma troca de experiência que pode vir a ser formativa.

O diálogo formativo na Orientação Educacional constitui-se como uma abordagem sugerida para promover o desenvolvimento integral do estudante, ao estabelecer uma interação dialógica que favorece a construção de conhecimentos, valores e habilidades. O diálogo pode ser uma forma de compreensão que se realiza na conversa, na qual as partes se abrem ao entendimento mútuo, possibilitando novas experiências e perspectivas que enriquecem o processo formativo. Na perspectiva da Orientação Educacional, esse conceito assume um papel importante ao promover uma relação de abertura e respeito entre o orientador e o estudante,

permitindo que o processo de orientação seja conduzido de maneira conjunta e formativa.

Hermann contribui analisando, de tal forma, a questão do diálogo na educação:

Portanto, a abertura ao outro pelo diálogo é, sobretudo, uma disposição para ouvir e construir um mundo comum. A experiência humana da docência inclui o entender-se e o desentender-se uns com os outros, e pode recuperar a forma originária de experiência dialógica entre mestre e discípulo. Dessa experiência histórica, aprendemos que o diálogo não objetiva apenas pôr à prova nossas próprias opiniões no transcurso da dialética entre pergunta e resposta, mas se constitui como práxis, uma forma de vida que pode esclarecer os participantes sobre si mesmos para agirem melhor (Hermann, 2014, p. 151).

O diálogo é tido como uma prática fundamental na experiência humana, especialmente na educação. A citação reforça que se abrir ao diálogo com o outro não é apenas trocar opiniões, mas uma disposição genuína para ouvir, compreender e construir um mundo comum. Essa relação dialógica que acontece na educação remete à ideia de que o diálogo ajuda os participantes a se entenderem melhor e, por isso forma, promovendo experiências mais conscientes. Assim, podemos perceber que o diálogo contribui para o crescimento pessoal e coletivo, promovendo uma convivência colaborativa.

O diálogo formativo não se limita à simples transmissão de informações, mas envolve uma abertura, por meio de questionamentos e a valorização do protagonismo do sujeito na construção da sua formação. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de autonomia, pensamento crítico e a capacidade de autoavaliação, elementos essenciais para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis. Além disso, o diálogo na Orientação Educacional contribui para a criação de um ambiente acolhedor e motivador, onde o estudante se sente valorizado e incentivado a explorar suas potencialidades.

Dessa forma, o diálogo formativo na Orientação Educacional efetiva-se ao modo de uma prática pedagógica que privilegia a interação humana como instrumento de transformação e crescimento, alinhando-se aos princípios de uma educação emancipadora e centrada no sujeito. Ao promover uma comunicação aberta e respeitosa, essa abordagem favorece a construção de uma relação de confiança mútua para o desenvolvimento de competências que transcendem o âmbito acadêmico, alcançando a formação de cidadãos críticos e participativos na

sociedade. Como nos diz Hermann (2014), o ser humano é constitutivamente compreensivo e pela conversação somos sempre suscetíveis a novas interpretações. Além disso, por meio da conversação, ou seja, do diálogo, estamos sempre abertos a novas interpretações e entendimentos. Isso mostra que nossa compreensão do mundo e das pessoas está em constante transformação, e que o compartilhamento de ideias é fundamental para ampliar nossa visão.

Dizer que a Orientação Educacional propõe um diálogo vivo e formativo significa que essa se dá em uma relação aberta com o outro. Curiosamente, essa relação só se concretiza em um aprendizado desde que o diálogo culmine na autoformação, em educar-se. Dessa forma, a Orientação Educacional se reconhecer como sendo o lugar do diálogo por definição no qual os envolvidos são sujeitos de sua própria formação e, por isso, dizemos que são sujeitos experimentados.

Entende-se que sua essência não é a de transmitir conteúdos prontos ou impor direções fixas, mas a de criar e sustentar um espaço dialógico em que os sujeitos possam se formar a partir da interação e da escuta mútua. O diálogo não é algo acessório, mas a própria natureza da Orientação Educacional. Ela existe para que se dê o encontro entre sujeitos em processo de formação. A concepção hermenêutica afirma que a formação acontece na experiência. Em Gadamer (2011), o experimentado é aquele que passou por situações que lhe exigiram abertura, revisão de si e aprendizado a partir do vivido. Do mesmo modo, na Orientação Educacional dialógica, cada participante é sujeito ativo, capaz de interpretar, interrogar e se deixar interpelar, transformando-se a partir do encontro com o outro. Por isso, podemos afirmar que o diálogo é vivo e transformador.

4.2 O DIÁLOGO NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NUMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA

O diálogo, enquanto condição de possibilidade na construção do conhecimento e na interação humana, assume um papel fundamental na Orientação Educacional quando analisada sob uma perspectiva hermenêutica. Essa abordagem, inspirada na filosofia de Gadamer, destaca a importância da compreensão mútua, do reconhecimento do outro e da vivência de experiências como elementos essenciais para o processo de orientação. Ao privilegiar a escuta, a abertura ao diferente e a interpretação dialógica, a perspectiva hermenêutica

propicia um ambiente no qual o orientador e o sujeito podem construir significados, promovendo uma compreensão formativa das questões enfrentadas e favorecendo o desenvolvimento de uma autonomia crítica. Assim, o presente capítulo busca explorar como o diálogo, fundamentado na hermenêutica, pode enriquecer as práticas de Orientação Educacional, contribuindo para uma abordagem reflexiva e dialógica no contexto educativo.

Grinspun (2008) observa que, de certa forma, a Orientação Educacional tornou-se um espaço de recursos e técnicas procedimentais, afastando-se de uma racionalidade teórico-reflexiva, passando a agir com base no senso comum, empobrecendo o processo formativo de seus sujeitos. Na ausência da reflexão, a Orientação Educacional fecha-se para o diálogo, seja com as teorias sistematizadas, seja com seus pares no contexto educacional. Tem-se percebido dificuldades em estabelecer, na dialogicidade, uma possibilidade compreensiva mais ampliada do outro.

O pensamento gadameriano nos auxilia a perceber a incapacidade para o diálogo para além dos muros da instituição escolar, ou seja, como uma tendência quase generalizada do mundo contemporâneo, envolvendo pessoas, instituições, grupos e tantos outros segmentos da sociedade. É nesse contexto que o diálogo necessita ser resgatado como possibilidade da própria Orientação Educacional, pois a relação do orientador educacional envolve a totalidade da condição humana, uma vez que implica todos os aspectos existenciais do sujeito.

Na busca pela aproximação entre hermenêutica e Orientação Educacional, parte-se, mais uma vez, do pensamento de Gadamer (2015), para quem o diálogo é espaço de compreensão mútua. A experiência do conhecer acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Ou seja, o diálogo, que busca a espontaneidade viva do perguntar e do responder, do dizer e deixar-se dizer, é o modo próprio de a hermenêutica se estruturar. O diálogo se constitui, assim, na possibilidade de experimentar a singularidade e a experiência do outro. Ele só acontece quando deixa algo no sujeito.

A Orientação Educacional numa perspectiva hermenêutica possibilita uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que compõem este processo, pois, junto ao diálogo, reside a capacidade de buscar o encontro com o outro, de colocar-se em abertura e, com isso, compreender o outro. Nesse sentido, o diálogo

formativo na Orientação Educacional pode ser visto como um movimento processual que constrói uma dinâmica interna própria, distante de um fazer mecânico, sem sentido e indiferente às necessidades do outro.

No campo da Orientação Educacional, concebida a partir da hermenêutica filosófica, o diálogo se constitui como a própria experiência formativa. Ou seja, a formação ocorre como diálogo. Isso é diferente de expressões que colocam o diálogo como meio ou metodologia a serviço de algum fim. Trata-se de assumir o diálogo como imprescindível a toda experiência formativa que faça jus a essa designação. O cotidiano escolar é, sobretudo, um espaço de experiência que pode ser compreendido junto ao conjunto de circunstâncias que torna tal experiência formativa possível. Portanto, pensar a Orientação Educacional em uma perspectiva hermenêutica é pensá-la como uma experiência de relação, que implica uma escuta atenta e sensível do outro e a busca da compreensão dos múltiplos movimentos que caracterizam uma experiência, considerando que a nossa experiência de mundo é interpretativa.

Gadamer (2011) demarca uma posição importante e nos diz que o homem não dispõe de antemão de um saber sobre a finalidade do próprio educar e, dessa maneira, sua formação é algo que está para além de qualquer domínio objetivamente determinável. O que constituirá, portanto, a formação serão as experiências às quais esse indivíduo estará sujeito desde sempre, em seu constante processo de vir a ser. Para Gadamer (2011), o conceito de experiência está posto como formação.

Nesse sentido, é possível perceber uma aproximação de Grinspun com a concepção dialógica construída a partir de Gadamer quando aquele refere que é na escola que acontece as experiências e, por isso, podem ser interpretadas. Para Grinspun:

É na escola que o aluno aprende a conviver com o outro, a aceitar o outro, a participar e lutar pelo bem comum, a conviver com dificuldades e contradições, a trabalhar com o diálogo, a defender seus direitos e saber esperar sua vez, a dialogar em vez de mandar e impor (Grinspun, 2011, p. 100).

Essa citação de Grinspun destaca a função formativa da escola como um espaço privilegiado de socialização e de desenvolvimento ético e cidadão. A escola não é apenas um lugar de aquisição de conteúdos acadêmicos, mas um ambiente

de aprendizagem social no qual os alunos constroem valores como respeito, empatia, solidariedade, justiça e diálogo. Ao afirmar que é na escola que o aluno aprende a "conviver com o outro", Grinspun (2011) ressalta a importância da convivência e da diversidade no processo educativo. O respeito às diferenças, a aceitação do outro e a disposição para o diálogo tornam-se aprendizagens fundamentais para a formação humana. Nesse contexto, o ambiente escolar é também o espaço onde se enfrentam contradições, onde se exercita a escuta e, por isso, podemos dizer que é um espaço formativo.

Na perspectiva hermenêutica, a formação do sujeito ocorre no encontro com o outro, no diálogo autêntico e na abertura para a alteridade. A escola, como descrita por Grinspun (2011), é exatamente esse espaço em que o aluno é constantemente interpelado por diferentes vozes, experiências e horizontes, o que o obriga a interpretar, compreender e ressignificar o mundo e a si mesmo. Isso está em consonância com a ideia gadameriana de que compreender é sempre compreender o outro. Ao favorecer o diálogo, o reconhecimento do outro e a luta pelo bem comum, como defende Grinspun, a escola assume sua tarefa hermenêutica de formar sujeitos abertos, críticos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Essa articulação mostra que a prática educacional inspirada na hermenêutica não se limita a métodos pedagógicos, mas se enraíza em uma postura ética e filosófica, em que compreender, escutar e dialogar são ações fundamentais para a constituição do sujeito e da coletividade.

Quando pensamos a Orientação Educacional na perspectiva da coletividade, essa ideia torna-se ainda mais evidente. O grupo amplia a presença desse "outro" que convoca: não é apenas um interlocutor singular, mas uma multiplicidade de vozes, perspectivas e experiências que desafiam continuamente a interpretação de cada participante. A coletividade, nesse sentido, não é um simples ajuntamento de indivíduos, mas o lugar em que a formação acontece precisamente porque os sujeitos se veem provocados, questionados e transformados pelo diálogo com muitos.

Assim, na prática coletiva da Orientação Educacional, a hermenêutica ganha intensidade. Cada sujeito precisa revisar suas interpretações diante da diversidade de experiências apresentadas pelos colegas e, ao mesmo tempo, recriar-se no processo de abertura a novas possibilidades de compreensão. O outro, em sua pluralidade, deixa de ser obstáculo e passa a ser condição constitutiva da formação.

A citação de Hermann (2002), quando lida à luz da coletividade, reforça que a formação é sempre um fenômeno intersubjetivo e dialógico, sustentado pelo encontro com o outro e pela capacidade de transformar-se continuamente na convivência.

No âmbito da coletividade, a Orientação Educacional também pode desenvolver-se em grupo. Enquanto no atendimento individualizado, muitas vezes, é necessário quase decodificar o outro, na abordagem coletiva são os próprios participantes que constroem e elaboram o sentido.

A coletividade, no campo da Orientação Educacional, representa um espaço fecundo de interações, construção de sentidos e formação compartilhada. Diferentemente do atendimento individualizado, no qual a escuta atenta se volta à singularidade de cada sujeito e muitas vezes exige do orientador um esforço interpretativo para captar nuances implícitas, a abordagem coletiva mobiliza um processo dialógico mais amplo, em que os próprios participantes se tornam coautores do percurso formativo.

Nesse contexto, a coletividade assume papel pedagógico fundamental, ela possibilita que os sujeitos se reconheçam não apenas em suas trajetórias pessoais, mas também nas experiências alheias. O grupo funciona como um jogo e, ao mesmo tempo, como espaço de alteridade, em que diferentes visões de mundo se confrontam, complementam-se e produzem novas compreensões. Assim, a Orientação Educacional em grupo não é mera soma de individualidades, mas um processo dinâmico de interações que favorece a construção de um saber coletivo, compartilhado e formativo.

Do ponto de vista hermenêutico, a coletividade amplia o horizonte de compreensão ao introduzir a pluralidade de vozes na experiência educativa. O diálogo, nesse caso, não se limita à relação orientador-orientando, mas se desdobra em uma rede de interlocuções, na qual cada participante contribui para a constituição do sentido, assim como acontece em um jogo. Essa dimensão intersubjetiva fortalece a autonomia, a corresponsabilidade e o reconhecimento mútuo, valores essenciais para uma prática educativa democrática.

Pensar a Orientação Educacional sob a ótica da coletividade significa valorizar a potência formativa das interações grupais, nas quais o aprender se enriquece pelo confronto de perspectivas e pelo exercício de convivência. Ao mesmo tempo, desafia o orientador a assumir uma postura aberta, capaz de

promover condições para que os sujeitos se expressem, escutem e, sobretudo, construam juntos caminhos de compreensão, transformação e formação.

Transpondo essa concepção para a Orientação Educacional em grupo, percebe-se que a coletividade funciona como um espaço de jogo hermenêutico. Assim como no jogo, a experiência coletiva não é determinada de antemão nem controlada totalmente pelo orientador; ela se constitui a partir da interação viva e imprevisível entre os sujeitos, que produzem sentidos no próprio movimento dialógico. O orientador, nesse caso, atua como mediador do processo, mas não como detentor exclusivo da direção ou do resultado final.

O jogo, em Gadamer (2015), implica movimento, alteridade e abertura, elementos igualmente centrais na coletividade educativa. O vaivém das falas, das escutas e das interpretações entre os participantes cria uma dinâmica própria que transcende os indivíduos isolados. Cada sujeito, ao entrar nesse “jogo coletivo”, é convocado a se abrir à perspectiva do outro, aceitando que o sentido não é propriedade privada, mas algo que emerge no entre, no espaço relacional. Dessa forma, a Orientação Educacional em grupo pode ser entendida como uma vivência que possibilita a lógica do jogo, pois está presente o movimento constante do diálogo, que nunca se encerra definitivamente; a interdependência dos participantes, já que o sentido só se constitui na interação; e a fusão de horizontes, em que as experiências individuais se entrelaçam, gerando um saber coletivo que vai além da soma das partes.

Gadamer reflete sobre a transformação dos sujeitos que compõem o jogo:

Modificação sempre sugere que aquilo que se modifica permanece e continua sendo o mesmo. Mesmo que se modifique totalmente, modifica-se algo nele. Categoricamente, toda modificação (*alloiosis*) pertence ao âmbito da qualidade, isto é, de um acidente da substância. A transformação, ao contrário, significa que algo se torna uma outra coisa, de uma só vez e com um todo, de maneira que essa outra coisa em que se transformou passa a constituir seu verdadeiro ser, em face do qual seu ser é nulo. Quando encontramos alguém como que transformado, isso significa exatamente que se tornou uma outra pessoa. Aqui não pode haver transição, por modificações paulatinas, que conduza de um para o outro, uma vez que um é a negação do outro. Assim, a transformação em configuração significa que aquilo que era antes não é mais (Gadamer, 2015, p. 165-166).

Quando Gadamer, em seus escritos, faz a afirmação acima, ele está distinguindo a transformação de uma mera modificação superficial. Não é simples mudança externa: mudar, no sentido comum, é alterar características mantendo a

mesma essência. Transformar, para Gadamer, é algo mais radical, é a constituição de um novo ser. A transformação acontece de uma só vez e com um todo porque não é parcial ou fragmentária. O ser que se manifesta após a transformação é integralmente outro, não apenas o mesmo acrescido de algo. Após a transformação, o que existia antes perde sua relevância ontológica, o que importa é a nova configuração, que se revela como o verdadeiro ser.

Por isso, podemos dizer que a coletividade na Orientação Educacional perpassa pelo conceito de jogo, pois significa reconhecer que o processo formativo não é linear, nem totalmente previsível, mas um acontecer marcado pela abertura, pelo compartilhamento e pela coconstrução de significados. Tal compreensão reforça a dimensão pedagógica e transformadora da experiência grupal, em que o diálogo se torna o verdadeiro campo de jogo da formação humana.

A aceitação do outro passa a ser condição ontológica para que possamos existir enquanto humanos. Então, é desejável que o orientador educacional desenvolva uma subjetividade aberta às diferenças e às especificidades do outro. Dessa forma, esse outro passa a ser visto não mais como uma ameaça, mas como fonte de riqueza, justamente por ter uma verdade diversa do outro. Percebe-se, assim, na hermenêutica gadameriana, uma relação de alteridade em que somos convidados a repensar nossa postura frente ao outro. Entende-se que a abertura ao outro é elemento do reconhecimento da necessidade do outro.

No contexto educativo, é por meio do diálogo constante e da experiência vivida que se constrói uma formação que ultrapassa o acúmulo de saberes, configurando-se como um processo contínuo de constituição do sujeito. A formação, na perspectiva hermenêutica, é inseparável da experiência. Gadamer (2015) compreende a formação como algo que ocorre ao longo da vida, através dos encontros humanos e as vivências significativas que os transformam. A verdadeira experiência é aquela que nos marca, que deixa vestígios e exige de nós uma reinterpretação do mundo e de nós mesmos. Nesse sentido, formar-se é aprender com a experiência, reconhecendo os limites e as possibilidades do nosso horizonte de compreensão.

A escola como lugar de formação deve possibilitar experiências que gerem abertura e encontro, e isso só é possível em um ambiente onde o diálogo é valorizado como prática pedagógica e ética. Grinspun (2011) enfatiza que na escola o aluno aprende a conviver, a dialogar, a lidar com dificuldades e contradições,

elementos que caracterizam o processo formativo autêntico. Tais aprendizagens não ocorrem de forma mecânica, mas na vivência concreta de relações que exigem escuta, argumentação e empatia. Na medida em que o sujeito se abre ao diálogo e se deixa afetar pelas experiências, ele se transforma. Esse movimento exige o reconhecimento de sua finitude, ou seja, da impossibilidade de ter domínio absoluto do saber ou da verdade. É esse reconhecimento que torna o sujeito disposto a aprender com o outro, a revisar suas certezas, a ampliar seus horizontes. A formação, portanto, não é uma moldagem externa, mas um processo interno de abertura, alimentado pelo diálogo com o mundo e com os outros.

Diante da experiência, é possível dar-se conta de que não é aquilo que se tinha pensado, não é o que se havia suposto quando a consciência avança e faz a volta em torno de si mesmo. A experiência, então, identifica o estranho, o outro. Não se trata de uma experiência que ensina isto ou aquilo, mas de experiência que forma parte da essência histórica do homem. Nesse aspecto, Gadamer (2015) lembra a dimensão educativa da experiência, que defrauda expectativas, gerando a dor do crescimento.

Para Flickinger (2014), o homem aprende pela dor e pela percepção dos seus limites; por isso, a experiência humana é um acontecer que se dá na finitude, formando, assim, um homem experimentado.

Segundo ele, portanto, a refutação do potencial do homem dependeria de suas chances de expor-se à variedade mais ampla possível das condições externas da vida, aprendendo assim a manejá-las. Esse caminho leva ao saber prático; um caminho cuja possibilitação é a tarefa da política educativa do Estado. A liberdade dos indivíduos só se desenvolve quando aliada à oferta das oportunidades de, no meio social, eles fazerem a experiência de seu próprio potencial (Flickinger, 2014, p. 101).

A formação é hermeneuticamente construída a partir do fenômeno com o qual o conhecedor entra em contato – e não uma simples representação ou cópia do real – o que exige uma contínua interação. Ao acreditarmos que aquilo que sabemos não revela essências, mas são construções humanas, torna-se possível desenvolver uma subjetividade aberta e favorável à aceitação do outro, com sua maneira particular de ser, de viver e a satisfação de estarmos ao seu lado. Assim, o outro passa a ser concebido como uma fonte de riqueza e o diálogo vivo é um facilitador desta interação.

Para Gadamer (2015), toda a compreensão é um processo dialógico, ou seja, acontece no diálogo. É uma conversa entre o nosso entendimento prévio e o que estamos tentando compreender. No diálogo, somos convidados a abrir nossos horizontes, a questionar nossas próprias ideias e a incorporar novas perspectivas, o que transforma nossa compreensão, ressaltando-se que esse processo é contínuo. Nessa perspectiva, a hermenêutica preocupa-se com a formação ética da existência, com o reconhecimento de que o ser humano é um ser em formação, sempre habitado pela alteridade e pelo efeito da relação.

É desejável que haja uma ligação entre a Orientação Educacional e o diálogo, pois a Orientação Educacional se beneficia imensamente de uma comunicação aberta, participativa e dialógica. Ao dialogar, os alunos podem questionar, refletir e desenvolver um pensamento crítico sobre as experiências vivenciadas na escola. O diálogo poderá construir uma interação entre o conhecimento próprio e o conhecimento do outro. Mesmo no processo de autoformação, o indivíduo não está isolado, mas em constante diálogo com o mundo ao seu redor. Esse confronto de ideias ajuda a construir novos significados.

Na Orientação Educacional, o diálogo é constante, e a compreensão se constrói na interação com o mundo e com as pessoas, exatamente como na hermenêutica gadameriana sugere. Grinspun contribui com suas reflexões acerca da educação formativa:

Devemos buscar uma educação que favoreça a articulação entre o conhecimento e a vida, identificando os conceitos que perpassam por todas as áreas do saber. Uma educação que valorize a cultura, que respeite os espaços e os tempos, que busque conhecer o aluno como pessoa, que promova as relações pedagógicas, será uma educação não alternativa, mas formativa. Para esse movimento, a Orientação Educacional poderá ser um dos caminhos que ajudarão tal travessia (Grinspun, 2011, p. 170).

Uma Orientação Educacional pensada na perspectiva hermenêutica e dialógica privilegia o diálogo formativo. O diálogo não pode ser tomado como uma metodologia, ele é antes de tudo a condição primeira do próprio educar-se. O diálogo não deve ser reduzido a uma simples metodologia de mediação, pois ele vai além de uma técnica ou ferramenta pedagógica. Em vez disso, o diálogo vivo é parte da Orientação Educacional, ou seja, a base que possibilita a formação e, por isso, podemos chamá-lo de diálogo formativo.

A afirmação acima coloca o diálogo no centro da Orientação Educacional, mas em um sentido muito mais profundo do que o de um recurso metodológico. Quando se afirma que o diálogo não pode ser tomado como uma metodologia, está se rompendo com uma compreensão instrumental que o reduz a uma técnica de ensino-aprendizagem ou a uma ferramenta pedagógica entre tantas outras.

Na perspectiva hermenêutica e dialógica de Gadamer (2015), o diálogo é entendido como condição ontológica e formativa. Ele é constitutivo da própria experiência de educar-se. Isso significa que a formação não acontece apesar do diálogo, mas através dele; é no encontro com o outro, na escuta mútua e na abertura para novas interpretações que se produz a transformação formativa.

Dessa forma, o diálogo vivo não pode ser reduzido a uma estratégia aplicada de fora para dentro, como se o educador pudesse simplesmente “usar o diálogo” quando conveniente. Ao contrário, ele constitui o próprio fundamento da relação educativa, pois abre espaço para que o educando seja sujeito ativo no processo de construção de sentido. Por isso, podemos chamá-lo de diálogo formativo, porque não se limita à troca de informações ou ao exercício de mediação, mas envolve a formação integral dos sujeitos, exigindo revisão de perspectivas, reconstrução de significados, abertura constante ao novo e, por isso, o sujeito é capaz de tomar decisões com base na consciência construída.

Isso significa que se educar é um processo ativo de construção de conhecimento que ocorre plenamente por meio do diálogo. O diálogo poderá criar um espaço de reflexão, questionamento e interação entre orientadores educacionais e educandos, permitindo que o aprendizado seja formativo. Ao afirmar que o diálogo é a “condição primeira do próprio educar-se” (2011, p. 40), Gadamer enfatiza que, sem ele, a educação se torna unilateral e impositiva, o que contradiz a própria ideia de formação e desenvolvimento humano. Dessa forma, o diálogo pode ser entendido como princípio na Orientação Educacional.

Se estamos a pensar o diálogo sob uma perspectiva hermenêutica, que promove a escuta, a compreensão mútua e a interpretação compartilhada, esse enfoque favorece uma relação significativa entre orientador e sujeito, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre as questões enfrentadas e estimulando o desenvolvimento de uma experiência formativa. Dessa forma, a integração do diálogo hermenêutico na prática orientadora não apenas enriquece o processo de orientação, mas também contribui para a formação de indivíduos conscientes,

reflexivos e capazes de dialogar com o mundo ao seu redor e tomar decisões. Assim, a abordagem aqui discutida reforça a importância de uma postura aberta constante, acolhedora e dialógica como caminho para uma Orientação Educacional significativa e transformadora e, por isso, hermenêutica.

Nesse caso, é possível dizer que a Orientação Educacional pode ser compreendida em uma perspectiva hermenêutica e processual, na qual cada indivíduo forma a si próprio por meio da experiência e do diálogo, podendo ser o orientador educacional um apoiador desta formação. Esse processo de formação inicia no exato momento em que tem início a nossa existência, estende-se por toda a nossa vida e encontra na instituição de ensino um espaço rico em convivência e diversidade e, em função disso, formativo. Percebemos, portanto, que cada indivíduo se educa de uma maneira singular, embora sempre se eduque com o outro, já que tudo aquilo que aprendemos com o outro já é, desde sempre, uma parte ativa da nossa autoformação. Carbonara, ao tratar da formação e experiência, conclui:

Certo é que a educação só terá alguma contribuição efetiva a essa humanidade do homem se a ação educativa for ela mesma uma experiência de abertura. E a abertura, frente a outrem que se manifesta, expressa-se como escuta e resposta próprias ao diálogo. Pois é isto que principia a educação: a abertura própria do diálogo que dá a toda relação pedagógica um caráter de formação da humanidade do homem. E ao fazê-lo não é a ação educativa de um docente que forma outrem, mas trata-se de uma presença humana que possibilita ao próprio sujeito formar-se (Carbonara, 2017, p. 160).

Portanto, assumir uma postura hermenêutica na Orientação Educacional é respeitar e valorizar a participação do outro na elaboração das suas experiências. Dessa forma, orientar tendo em vista uma postura constante de diálogo possibilita que o orientador seja um intérprete de um contexto diverso no qual os sujeitos se apresentam com alteridades. Torna-se desejável estar disposto a abrir espaço para o diálogo, para o autoconhecimento e para a produção de novos conhecimentos. A questão, aqui defendida com Gadamer (2011), não se trata de fornecer soluções prontas sobre aquilo que se deve fazer, mas sim formar capacidades de diálogo e de escuta, as quais são posturas que vão conduzir os envolvidos no processo formativo a fazer suas experiências compreensivas e, portanto, eles poderão fazer o discernimento por meio da consciência. Desta forma, o sujeito desenvolve o potencial que carrega consigo em sintonia com os demais sujeitos que o cercam.

Então, em uma perspectiva hermenêutica, a atuação da Orientação Educacional possibilita um espaço de diálogo e, por isso, podemos chamar esse espaço de formativo.

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que o diálogo vivo, compreendido à luz da hermenêutica filosófica gadameriana, constitui-se como condição fundamental da formação humana e da prática educativa autêntica. Longe de se reduzir a uma técnica comunicativa ou a um recurso metodológico, o diálogo revela-se como experiência intersubjetiva, na qual os sujeitos se colocam em abertura, reconhecem a alteridade e se dispõem a um processo formativo que não pode ser previamente determinado. É na vivacidade do encontro, na escuta verdadeira e na disposição para a transformação que o diálogo assume sua potência formativa, possibilitando a ampliação de horizontes e a construção compartilhada de sentidos. Nesse horizonte, a Orientação Educacional encontra no diálogo vivo não apenas um instrumento de atuação, mas o próprio sentido de sua prática, uma vez que orientar é, antes de tudo, criar condições para que os sujeitos façam experiências compreensivas de si, do outro e do mundo. Assim, afirmar o diálogo como vivo e formativo implica reconhecer a formação como um processo contínuo, aberto e relacional, no qual educar-se é sempre um movimento de encontro, interpretação e transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu demonstrar que o diálogo, quando compreendido em sua dimensão viva e formativa, constitui-se como eixo fundamental da Orientação Educacional numa perspectiva hermenêutica. Ao compreender o diálogo, não como mera técnica ou recurso pedagógico, mas como condição originária do educar-se, torna-se possível conceber a prática orientadora como um espaço de formação compartilhada, em que o encontro com o outro se configura como experiência transformadora.

Inspirada pelas contribuições dos diversos autores mencionados no decorrer da escrita desta dissertação, esta reflexão mostrou que o diálogo vivo é aquele que carrega em si o potencial de abrir horizontes, provocar deslocamentos internos e gerar compreensões renovadas. Ele exige escuta, disponibilidade, bem como atitude constante de abertura diante da alteridade. Assim, o diálogo que realmente forma é aquele que nos afeta, nos interpela e nos transforma, não por meio de imposições, mas através do encontro legítimo com o outro.

Se, conforme se evidenciou ao longo desta dissertação, o orientador educacional se coloca em atitude de abertura a cada intervenção, não lhe é possível prever antecipadamente o que será dito pelo estudante. Portanto, o diálogo não pode ser reduzido a um simples método, mas deve ser compreendido como um processo vivo e dinâmico. É mediante o discernimento que o orientador educacional poderá potencializar um diálogo genuinamente formativo, orientando o estudante para a promoção de experiências que possibilitem a formação.

A Orientação Educacional, quando concebida hermeneuticamente, deve se afirmar como um espaço que acolhe a pluralidade, que valoriza a escuta e que reconhece a formação como um processo em permanente construção. Longe de práticas burocráticas e tecnicistas, ela se aproxima de uma ação reflexiva e sensível, comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Podemos afirmar que ocorre um processo em que o diálogo é constitutivo e em que cada sujeito se torna experimentado justamente por participar ativamente da construção do seu próprio caminho formativo. Podendo assim ser denominada como Orientação Educacional democrática.

Situações de discriminação também constituem demandas que, com frequência, chegam à Orientação Educacional, exigindo uma intervenção adequada

e formativa. O espaço escolar caracteriza-se pela pluralidade e pela convivência de diferentes sujeitos, o que torna relativamente comum a ocorrência de episódios discriminatórios. Nessas circunstâncias, o olhar atento do orientador educacional pode contribuir de maneira decisiva para a formação de estudantes que manifestam tais atitudes. Em vez de recorrer unicamente à punição, o orientador busca, por meio do diálogo, promover um processo de reflexão junto ao estudante. Esse exemplo evidencia, na prática da Orientação Educacional, que o diálogo pode ser inicialmente intencional, no caso, orientar as atitudes do estudante; mas, ao se instaurar, abre-se à possibilidade de novas perspectivas que ultrapassam a questão da discriminação. Assim, o diálogo, embora originado de uma intenção específica, torna-se vivo, configurando-se como jogo no sentido gadameriano, isto é, como movimento constitutivo e estruturante da experiência dialógica.

A escola, como lugar privilegiado de convivência e diversidade, torna-se, então, um espaço para o exercício do diálogo formativo, pois é nela que o aluno aprende a conviver com as diferenças, a lidar com as contradições e a construir sentido a partir das experiências vividas. Como defendem Grinspun (2011), Hermann (2002) e Carbonara (2013), o educar acontece no entre, entre sujeitos, entre vozes, entre horizontes, e é nesse espaço que a formação se realiza de forma transformadora.

Portanto, retomar o diálogo na Orientação Educacional é resgatar sua dimensão humana e formadora, reconhecendo que a educação não deveria se dar apenas pela transmissão unilateral de conteúdos, mas no compartilhar de experiências, no exercício da escuta e na construção conjunta de sentido. Assim, será possível promover uma Orientação Educacional que contribua efetivamente para a formação de sujeitos mais conscientes, abertos ao outro e capazes de transformar a si mesmos e o mundo em que vivem.

Ao refletirmos sobre a atuação da Orientação Educacional junto a grupos de estudantes, destaca-se a relevância da troca de experiências coletivas como dimensão formativa. Quando a prática da orientação se estabelece em abertura para ouvir o grupo e acolher as demandas que emergem desse contexto, o processo formativo passa a ocorrer de modo privilegiado pela experiência compartilhada. A troca de vivências mostra-se altamente significativa, pois possibilita que cada estudante aprenda com o outro, tomando o saber do colega como referência para sua própria formação. Nessa perspectiva, o papel do orientador educacional

consiste em mediar as falas, conduzindo-as ao campo da análise crítica das experiências e favorecendo a aprendizagem decorrente desse movimento dialógico.

Concluir esta dissertação é, antes de tudo, reconhecer que a formação humana, em sua complexidade e profundidade, não se reduz a métodos, técnicas ou prescrições pedagógicas. Ao contrário, ela se revela como processo dialógico e contínuo, que ocorre no entrelaçamento das experiências, das escutas e dos encontros que marcam a existência. A partir dessa compreensão, foi possível demonstrar ao longo deste trabalho que o diálogo, como experiência viva e formativa, pode ser compreendido na Orientação Educacional em uma perspectiva verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito.

Inspirando-se na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2015), compreendeu-se que o diálogo não é um instrumento a ser utilizado de forma estratégica, mas a condição originária da compreensão e da formação. A Orientação Educacional, nessa perspectiva, assume um papel na criação de espaços em que o diálogo possa emergir como prática de escuta, abertura e reconhecimento do outro em sua alteridade. É nesse espaço relacional que a formação acontece, não como imposição de verdades prontas, mas como construção compartilhada de sentido, em que cada sujeito é convidado a revisar seus próprios horizontes.

Ao tratar da criação de espaços para o diálogo, impõe-se um desafio particular quando o estudante chega à Orientação Educacional encaminhado por outro profissional, sob a justificativa de que necessita de uma intervenção. Nessas circunstâncias, frequentemente nos deparamos com estudantes que não demonstram disposição para dialogar, estando presentes apenas por obrigação. Nesses casos, dificilmente se instaura um diálogo vivo, uma vez que a abertura necessária ao processo dialógico não se efetiva de modo espontâneo. Cabe, portanto, ao orientador educacional iniciar o movimento, identificando estratégias que favoreçam a entrada do estudante no “jogo” do diálogo. Esse movimento inicial pode ocorrer, por exemplo, por meio de perguntas direcionadas, capazes de instaurar uma dinâmica de alternância, um vai e vem, que, gradualmente, possibilite a construção de um espaço efetivo de escuta e de interlocução. Além disso, no contexto formativo, a pergunta é um dos principais recursos formativos de que a educação dispõe (Carbonara 2025).

A atuação do orientador educacional, portanto, ultrapassa a função de mediação técnica ou administrativa, trata-se de um agente formativo que acolhe,

escuta e interpreta os múltiplos sentidos que emergem no cotidiano escolar. Ao promover o diálogo vivo, o orientador contribui para que a escola se torne um lugar de convivência significativa, onde os conflitos são reconhecidos como oportunidades de crescimento, e onde a diferença é acolhida como potência para o aprender e para o viver com o outro.

Vimos no decorrer desta dissertação que, segundo os estudos da teoria de Gadamer (2011), o diálogo é visto como uma abertura fundamental que permite a compreensão mútua e a construção de sentido compartilhado. Essa concepção de diálogo como abertura possibilita ao orientador educacional atuar de forma mais sensível e receptiva às experiências e perspectivas dos estudantes, professores e demais envolvidos no ambiente escolar.

Ao reconhecer que a compreensão é um processo de fusão de horizontes, o orientador pode criar um espaço onde diferentes pontos de vista se encontram, questionam-se e se enriquecem mutuamente. Isso fortalece a prática de escuta, empatia e a valorização do diálogo como uma práxis que promove o crescimento pessoal e a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo. Assim, a teoria de Gadamer fornece um referencial teórico que embasa uma atuação profissional fundamentada na abertura, na compreensão dialógica e na busca por sentido comum, pontos estruturantes para uma Orientação Educacional aberta e formadora.

Ao longo do texto, destacou-se que a formação, à luz da hermenêutica, não se dá de forma isolada nem previsível, ela é um acontecimento que se constrói no encontro com o outro, nos desafios da convivência, nas experiências que interpelam e desestabilizam. O diálogo, nesse contexto, torna-se o modo privilegiado de experienciar o mundo e de construir uma existência aberta à transformação.

Dessa forma, ao pensar a Orientação Educacional como espaço de formação dialógica, reafirma-se seu papel dialógico e formador. O diálogo, compreendido em sua dimensão viva e transformadora, favorece processos educativos que respeitem a singularidade dos sujeitos, que promovam a escuta e que possibilitem uma educação verdadeiramente formadora.

Por fim, cabe dizer que considero a citação a seguir como sendo base conclusiva desta dissertação. Para Carbonara:

O diálogo é o primeiro movimento de toda a ação educativa. Aquilo que se chama de fenômeno educacional é um acontecimento humano que principia a manifestar-se a partir de um encontro entre sujeitos que se põe, em abertura, numa conversação, na qual as posições de um e de outro não se impõem entre si, mas acolhem o parceiro de discurso. A educação mostra-se como fenômeno humano, desde a acolhida ao outro, que possibilita um autêntico diálogo (Carbonara, 2013, p. 162).

Tal afirmação expressa, de modo condensado, a reflexão desenvolvida ao longo desta pesquisa: a centralidade do diálogo como condição originária do processo educativo. Ao reconhecer que a educação se manifesta, antes de tudo, no encontro humano marcado pela abertura, pela escuta e pela acolhida da alteridade, compreende-se que o papel do orientador educacional ultrapassa a dimensão técnica, assumindo um caráter formativo. Essa perspectiva dialoga diretamente com a hermenêutica de Gadamer (2015), que entende o diálogo como espaço de fusão de horizontes e de constituição de sentido compartilhado. Assim, a citação de Carbonara (2013) não apenas sintetiza a discussão proposta, mas também reafirma o horizonte no qual esta dissertação se insere, o pensar a Orientação Educacional como prática que se realiza no e pelo diálogo, condição indispensável para uma educação formadora.

Embora esta dissertação se encerre neste momento, permanecem abertas diversas indagações e possibilidades de aprofundamento. O texto reflete meu olhar pessoal e a experiência prática na Orientação Educacional de um colégio católico da rede particular desta cidade; entretanto, suscitam-se questionamentos quando se considera o exercício da orientação em outros contextos e por outros profissionais. Como diferentes orientadores educacionais compreendem o seu papel dentro das instituições? Haveria distinções significativas entre a Orientação Educacional desenvolvida na rede pública e na rede privada de ensino? Em que medida o contexto social dos estudantes interfere nas intervenções realizadas pelo orientador educacional? Seria possível identificar profissionais que adotam um viés mais punitivo do que formativo em sua prática?

Apresentam-se aqui apontamentos que poderão servir de base para uma futura tese de doutorado. A realização de uma pesquisa de campo, aliada à coleta de relatos e à sistematização de experiências compartilhadas com outros orientadores educacionais, revela-se como uma possibilidade altamente enriquecedora e esclarecedora. Tal investigação permitirá não apenas ampliar a compreensão acerca das práticas da Orientação Educacional em diferentes

contextos institucionais, mas também identificar desafios comuns, estratégias inovadoras e perspectivas que possam subsidiar tanto a formação quanto a atuação desses profissionais. Ademais, a interlocução com outros orientadores poderá favorecer a construção de um conhecimento coletivo e crítico sobre a área, contribuindo para o fortalecimento do campo da Orientação Educacional e para a consolidação de práticas mais formativas e dialógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 1973.

_____. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1968.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Art. 10.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. 2013. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. O caráter deliberativo da formação a partir da concepção hermenêutica da aplicação. *In*: GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornélia; CARVALHO, José Sérgio F.; AQUINO, Julio Groppa (orgs.). **Filosofia, Educação, Formação: I Jornada Internacional de Filosofia da Educação/III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP**. São Paulo: FEUSP, 2017. p. 354-370.

_____. “Saber ouvir” na hermenêutica filosófica de Gadamer: entre linguagem e ética. *In*: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro (orgs.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educus, 2016. p. 283-293.

DALBOSCO, Cláudio A. **Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo**. Curitiba: Appris, 2021.

_____. (org.). **Hermenêutica e formação** [recurso eletrônico]: um diálogo com Hans-Georg Gadamer. Passo Fundo, RS: EDIUPF; Caxias do Sul, RS: Educus, 2025. 1 arquivo eletrônico.

_____. Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. *In*: SARAIVA, Irene S.; WESCHENFELDER, Maria H. (Orgs.). **Sala de aula: que saberes? que fazeres?** Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p. 154-182.

DALBOSCO, C. A.; SANTA, F. D.; BARONI, V. (2018). A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, 41(1), 145-153.

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

FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Acotaciones hermenêuticas**. Trad. de Ana Agud e Rafael de Agapito. Madrid: Trotta, 2002.

_____. La educación es educarse. **Revista de Santander**, n. 6, 2011.

_____. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

_____. **Verdade e método II**: complemento e índice. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

GOERGEN, Pedro *et al.* A educação no atual cenário político-econômico mundial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 1, p. 1-4, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019229217>. Acesso em: 30 set. 2025.

GOMES, Marise Miranda; GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **Orientadores Educacionais em ação**: novos tempos, novos rumos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **A Orientação Educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A prática dos orientadores educacionais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação e Formação**: o humano como projeto. São Paulo: Cortez, 2008.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 477-493, 2014.

_____. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

_____. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 15-32, 2008.

_____. **Ética e educação**: outra sensibilidade. São Paulo: Autêntica, 2014.

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

_____. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 2, n. 62, p. 365-376, maio/ago. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia** (edição de 2008). São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983 (reimpressão 2008).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003 (reimpressão ou edição revista, 2011).