

A HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA HABERMASIANA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO¹

AMARILDO LUIZ TREVISAN 

Doutor em educação / UFRGS

E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI 

Doutora em educação / UFSC

E-mail: catiaviero@gmail.com

GIONARA TAUCHEN 

Doutora em educação / PUC-RS

E-mail: giotauchen@gmail.com

RESUMO

O artigo discorre sobre as relações da hermenêutica com a pesquisa empírica em suas tendências mais proeminentes. A partir do diagnóstico do distanciamento entre pesquisas teóricas e empíricas no campo da educação, procura entrever os confrontos e aproximações com a realidade objetiva segundo as perspectivas da hermenêutica da suspeita, da hermenêutica filosófica e da hermenêutica reconstrutiva. Nesse sentido, aposta na criatividade da hermenêutica para responder de modo produtivo às demandas e os diferentes desafios da pesquisa em educação, especialmente no maior envolvimento da reflexão teórica com o universo das pesquisas baseadas na experiência. Podemos dizer que a hermenêutica, de modo geral, dialoga e contribui com a pesquisa empírica em educação na medida em que auxilia na abertura dos olhos diante racionalidade instrumental que se fecha na dimensão puramente quantitativa, na importância da compreensão pela linguagem, na ampliação dos horizontes de interpretação e na superação das visões estereotipadas e preconceituosas que, muitas vezes, estão enraizadas na nossa própria matriz cultural. Se a hermenêutica da suspeita traz à luz a multiplicidade interpretativa e a hermenêutica filosófica restabelece um chão comum para a reflexão, a hermenêutica reconstrutiva apresenta o incremento da referência ao outro do discurso. Procura avançar no sentido de encontrar novas configurações, que reconhecem a pluralidade interpretativa em diálogo com o horizonte do questionamento sobre o mundo comum.

Palavras-chave: Hermenêutica; Pesquisa empírica; Filosofia; Educação.

¹ A pesquisa conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil.

HABERMASIAN RECONSTRUCTIVE HERMENEUTICS IN EDUCATION RESEARCH

ABSTRACT

The manuscript discusses the relationship between hermeneutics and empirical research in its most prominent trends. From the diagnosis of the gap between theoretical and empirical research in the field of education, it seeks to understand the confrontations and approximations with objective reality according to the perspectives of the hermeneutics of suspicion, philosophical hermeneutics, and reconstructive hermeneutics. In this sense, it relies on the creativity of hermeneutics to respond productively to the demands and different challenges of research in education, especially in the greater involvement of theoretical reflection with the universe of research based on experience. We can say that hermeneutics, in general, dialogues and contributes to empirical research in education as it helps to open the eyes in face of instrumental rationality that closes in the purely quantitative dimension, in the importance of understanding through language, in the expansion of horizons of interpretation and overcoming stereotyped and prejudiced views that are often rooted in our own cultural pattern. If the hermeneutics of suspicion brings to light the interpretive multiplicity and the philosophical hermeneutics reestablishes a common ground for reflection, the reconstructive hermeneutics presents the increase of the reference to the other in the discourse. It seeks to advance in the sense of finding new configurations, which recognize the interpretive plurality in dialogue with the horizon of questioning about the common world.

Keywords: Hermeneutics; Empirical research; Philosophy; Education.

A filosofia hoje já se centra na linguagem; já é, num certo sentido, hermenêutica; o desafio é fazê-la criativamente hermenêutica (PALMER, 1970, p. 53).

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas em educação vêm expressando, cada vez mais, a opção por estudos empíricos, seja pela compreensão das tensões entre as políticas educacionais e o cotidiano das instituições, seja pela centralidade dos conceitos de cultura, tempo e espaço educativo, ou do ponto de vista metodológico, pela predileção ao uso de instrumentos como observações, entrevistas, questionários e análise documental. Contudo, autores têm apontado que tais pesquisas tem demonstrado fragilidade teórica (HERMANN, 2016; DALBOSCO, 2014; MORAES, 2001) decorrente da falta de densidade no domínio teórico e pela incipiente capacidade de manejar os dados empíricos, o que pode ser observado frequentemente nas avaliações em bancas de mestrado e doutorado, de artigos e projetos da área. (HERMANN, 2016)

No intuito de contribuir com o manejo das pesquisas empíricas na área, propomos discutir a hermenêutica, em algumas de suas nuances, como recurso de aproximação e confrontação da teoria com a prática, da subjetividade com a objetividade, da interpretação com a realidade estudada. Como sabemos, a perspectiva hermenêutica

surge como um movimento crítico às bases científicas fundadas na ideia de neutralidade do conhecimento, se colocando como alternativa em oposição à crença de um saber objetivo puro, sem participação da subjetividade. Manifesta-se, portanto, como alternativa para pensar as ciências sociais e humanas para além da observação de dados da experiência. Como pauta de abertura teórica para o diálogo crítico com a tradição, a hermenêutica ganhou espaço na pesquisa em educação permitindo, numa perspectiva antifundamentalista, a complementação interpretativa das pesquisas empíricas.

Nesse sentido, o propósito do artigo é debater as contribuições da hermenêutica, procedendo a uma síntese retrospectiva e comparativa das principais tendências que se propagam diante do diagnóstico de crise do cogito cartesiano humilhado (RICOEUR, 2014), mais especificamente da hermenêutica da suspeita e da hermenêutica filosófica como recuperação de sentido dos termos. A seguir, apresentamos a perspectiva da hermenêutica reconstrutiva, balizando as suas diferenças e potencialidades em relação às demais abordagens.

2 HERMENÊUTICA DA SUSPEITA

A hermenêutica da suspeita tem Karl Marx, Sigmund Freud e Friedrich Nietzsche como os seus principais representantes (PALMER, 1997). Mas, também, podemos acrescentar a essa tríade de grandes autores a obra de Michel Foucault. Tais autores contribuíram para que a hermenêutica ganhasse espaço na cultura e nas discussões sobre a teoria do conhecimento. Marx defende a ideia de que o sujeito é muito mais criatura do que criador da realidade, pois é resultado da infraestrutura material da sociedade, sendo a economia determinante no modo de produção da vida espiritual. Já Freud alerta que a autonomia do eu é apenas uma pequena ponta do *iceberg*, um pequeno fragmento de liberdade, porque na verdade somos condicionados por um inconsciente que seria a massa do *iceberg* submersa no oceano da mente humana. Enquanto Nietzsche (2004) explicita a compreensão de que a consciência do eu é uma falsa retórica dos ideais socráticos-platônicos que foi impressa na cultura, sendo o verdadeiro eu dependente dos valores do baixo-ventre, dos instintos e dos desejos humanos que condicionam a vida e a compreensão.

O conhecimento resulta então da afirmação da vontade, da interpretação, das experiências cotidianas influenciadas pela dinamicidade de cada perspectiva. Não

existe, portanto, o conhecimento uno, pois tudo parte da interpretação perspectivista, sendo fruto da invenção humana. A retórica da consciência está impressa na linguagem. Por isso, a crítica em torno da filosofia da consciência, a mesma que leva Nietzsche a filosofar a golpes de martelo: “Eu não construo novos ídolos; os velhos que aprendam o que significa ter pés de barro. Derrubar ídolos (minha palavra para ‘ideais’) – isto sim é meu ofício” (NIETZSCHE, 1995, p. 18). Podemos dizer que Nietzsche trouxe a compreensão de como o homem se distanciou da vida no uso da racionalidade sendo, portanto, um dos fomentadores das mudanças que repercutiram no abandono da fundamentação absoluta em favor das justificações teóricas pluralistas. Assim, compreende o seu programa de pesquisa de ora em diante, conforme descrito na obra “Ecce Homo”:

A tarefa dos anos seguintes estava traçada da maneira mais rigorosa. Depois de ter resolvido a parte de minha tarefa que diz Sim, era a vez da sua metade que diz Não, que faz o Não: transvaloração mesma dos valores existentes, a grande guerra – a conjuração do dia da decisão. Nisso está incluído o lento olhar em volta, a busca de seres afins, daqueles que de sua força me estendessem a mão para a obra de destruição (NIETZSCHE, 1995, p. 95).

Habermas diz que, com Nietzsche, “a modernidade renuncia, pela primeira vez, a reter seu conteúdo emancipador. A razão centrada no sujeito é confrontada com o absolutamente outro da razão” (2002b, p. 137). Para ele, “não é difícil constatar que Nietzsche não teria chegado ao perspectivismo, caso não houvesse, desde o início, descreditado a teoria do conhecimento como uma alternativa impossível” (HABERMAS, 1987, p. 310).

A advertência de que não existem mais fundamentos seguros que garantam a efetividade da formação humana fez de Nietzsche um afirmador da multiplicidade da compreensão. O seu pensamento se coloca no palco do reconhecimento interpretativo. Segundo Hermann (2001, p.86), trata-se

de um *alerta* à educação, na perspectiva de redimensionar seu programa meramente prescritivo e apodíctico, revelando que a produção de sistemas de ideias é expressão da vontade de poder, oculta na pretensiosa visão objetiva. Depois de Nietzsche, a educação deve enfrentar reflexivamente o idealismo, de modo a compreender suas armadilhas.

Michel Foucault introduziu o entendimento de que a episteme da representação, a qual se constituiu no início da idade moderna e chegou até Kant, esteve a serviço dos dispositivos de normalização e controle do poder que conceberam o sujeito moderno.

Por isso, entende a *episteme* da representação como uma estratégia teórica de controle, de dominação, sendo o sujeito moderno resultado dos micropoderes que invadiram os diversos setores da vida. Em uma análise das instituições modernas totalitárias (manicômios e clínicas psiquiátricas), Foucault (1997) percebe a liberdade integrada nas relações de poder, relacionadas não só ao poder das instâncias superiores, mas ao poder das relações de confronto e de resistência em que se afirmam os direitos individuais e as diferenças. Inspirado em Nietzsche, o autor compele a ação humana na possibilidade de luta, confronto e diferença, desnudando todo e qualquer mecanismo que possa limitar a livre decisão e a escolha dos indivíduos. Por isso, a realização da nova história não acontece de modo cumulativo, mediante o progresso da consciência, mas sim, na diversidade das formações discursivas. Não existe, portanto, uma totalidade da história, o que existem são infinitas relações práticas que se manifestam sempre de forma diferenciada.

Contrário ao marxismo, Foucault (2004) diz que não é possível explicar a emancipação somente pela categoria do trabalho, pois essa não acontece pela superação do trabalho alienado. Explicar a emancipação pela superação do domínio econômico dependeria de um sujeito macro histórico, alguém capaz de pensar a história em uma totalidade. Entende que o homem cognoscível não é só aquele que trabalha, mas aquele que pode conceituar a si próprio. A liberdade não acontece a partir da apreensão da verdade objetiva, mas ao contrário, é ela que permite o acesso à verdade. Não existem processos revolucionários ou uma verdade oposta à ideologia, mas múltiplas formas de racionalidade que se manifestam em atos de liberdade. A premissa é de que o sujeito escolhe seu próprio modo de vida a partir de sua experiência histórica.

Podemos afirmar que as reflexões de Marx, Freud, Nietzsche e Foucault inauguraram um novo modo de pensar o conhecimento, oferecendo à pesquisa em educação a possibilidade de dispor de diversas perspectivas interpretativas que se distinguem não só pelos problemas que colocam ou estratégias que defendem, mas pela forma como propõem a compreensão do sentido. Tal diversidade, como vimos, é consequência de uma série de aparatos ou dispositivos que produzem o campo do conhecimento (ligados ao aspecto econômico - Marx, político - Foucault, psicanalítico - Freud, ou da linguagem - Nietzsche, resultado de inúmeras críticas à racionalidade tradicional). O que ocorre é um aumento das variações em torno das interpretações na educação, fruto do abandono das grandes fundamentações, que passa a acontecer pelo viés das

perspectivas.

A crítica à razão iluminista, que vem da tradição socrático-platônica, despertou, direta ou indiretamente, o olhar educativo para as necessidades, as diferenças e os interesses múltiplos, especialmente para as questões subjetivas e da não-identidade. Os ataques contra as pretensões fundacionais da filosofia fizeram com que os objetos teóricos da pesquisa migrassem de uma compreensão centrada no geral, ou no absoluto da consciência, para o próprio e singular. E isso nos ajudou a ver de outra maneira a pesquisa empírica submersa na capilaridade das relações humanas, impregnada e constituída na infinita diversidade e na diferença de linguagens, de relações de poder e de culturas que estruturam as organizações sociais, especialmente a escola.

No entanto, o recurso à pluralidade interpretativa parece não ter sido suficiente para dar conta dos problemas da educação, uma vez que insistiu na versão do sujeito submisso ao “cogito quebrado”, segundo a interpretação de Paul Ricoeur (2014). O ideal da multiplicidade que emerge dessa crise, ainda nas palavras de Ricoeur, “experimenta essa ideia; de algum modo joga com a ideia de multiplicidade de sujeitos a lutarem entre si, como ‘células’ a rebelar-se contra a instância dirigente.” (2014, p. XXX). As interpretações perspectivistas desencadearam a fragmentação teórica e a perda das noções de tradição e do senso de um mundo comum, causando uma crise nas decisões de questões cruciais para o destino educacional, fazendo coro ao diagnóstico de Hannah Arendt (1992, p. 227) do século XX: “O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda a crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós”.

Aquilo que epistemologicamente era dado como uma certeza a ser reproduzida - como a questão da autoridade e da tradição - perdeu a sua razão de ser, ficando à mercê das interpretações múltiplas e sem guia. As diferentes teorias educacionais passaram a trabalhar de forma desconectada, o que abriu espaços para visões, muitas vezes, meramente descritivas, limitadas e superficiais. Na verdade, a pesquisa educacional não soube lidar com a dissolução das grandes metanarrativas, do qual foi, tradicionalmente, habituada, o que Habermas (2002a, p. 38) denomina de cosmovisões fechadas, isto é, que “não conseguem estabilizar-se no mar de uma compreensão descentrada do mundo, a não ser fechando-se em subculturas insuladas”.

3 HERMENÊUTICA COMO RECUPERAÇÃO DE SENTIDO

A hermenêutica como recuperação dos sentidos dos termos, ou hermenêutica filosófica, se sustenta na percepção especialmente de Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur (PALMER, 1997). Centraremos nossa análise na proposta dos dois primeiros autores, uma vez que esta tendência já inicia com Heidegger (2006), que é considerado o pai do existencialismo, ao retomar a importante distinção entre explicação e compreensão. Enquanto nas ciências exatas e naturais os dados seriam explicados, nas ciências humanas os dados seriam compreendidos. Heidegger fez com que a teoria do conhecimento fosse transformada por uma interrogação que a precede, ou seja, antes de nos perguntarmos sobre o controle sobre o mundo já teríamos uma interrogação a responder. Com uma crítica muito forte à filosofia do *cogito* cartesiano, entende que a pergunta sobre o mundo antecede a dimensão do sujeito e objeto, o que faz a teoria do conhecimento migrar para a teoria do ser e portanto, para a dimensão ontológica, para a relação do ser/estar no mundo, que precederia a explicação. Além disso, recupera a noção de mundo da vida, conforme fora definida na fenomenologia de Husserl, para afirmar que faria muito mais sentido saber primeiro como vivemos, como estamos imersos no mundo para depois nos compreendermos enquanto consciência, enquanto conhecimento. Significa que existiria um sujeito pré-reflexivo antes do sujeito que busca conhecer a realidade. Na obra “Ser e Tempo” (2006), Heidegger resalta a ideia do cuidado com a existência porque sem isso não somos seres no mundo e nem podemos construir conhecimento. A compreensão dependeria, portanto, do sujeito jogado no mundo, do sujeito constituído por sua existencialidade. É a redescoberta desse “chão existencial comum” que propiciará à tríade desses autores (Heidegger, Gadamer e Ricoeur) propor saídas para o modelo anterior da hermenêutica, que apostou na interpretação imersa na multiplicidade de perspectivas contraditórias e díspares.

Gadamer se utiliza das compreensões heideggeriana para propor a sua hermenêutica filosófica. Seguindo as trilhas de Heidegger, para quem “a destruição do conceito de ‘consciência’ é em verdade a reconquista da pergunta pelo ser” (GADAMER, 2009, p. 34), busca desenvolver a efetividade da experiência para a vida. Assim compreende os sentidos a partir da história dos efeitos, ou seja, averigua os sentidos na historicidade dos acontecimentos, das obras e dos textos. Isso contraria aquela noção de *Erlebnis* (vivência), a concepção da história mais abstrata, mais pontual, a

experiência voltada para apreensão do factual, daquilo que está posto, isto é, a vivência que limita o compreender ao que está evidenciado.

A hermenêutica para Gadamer é contrária à busca pela certeza da representação, propondo em seu lugar a *Erfahrung* (experiência), que é a experiência de sentido voltada para a temporalidade. A compreensão da experiência seria uma aventura de interpretação dos sinais na história. *Erfahrung* oferece um efeito modelador de experiência, uma reviravolta na nossa forma de ver e apreciar a existência. Rorty (1997), influenciado por Gadamer, admite nesse sentido que uma grande obra de arte, um filme, uma música, uma obra de arte ou o estudo de um clássico sempre nos permite a redescritção da realidade. Por isso, para o autor, trata-se “de substituir a imagem da linguagem como um véu interposto entre nós e os objetos pela linguagem como uma maneira de enganchar os objetos uns com os outros” (RORTY, 1997, p. 55).

Gadamer (2007, 2008) questiona a autossegurança e a condição do método da era moderna e procura reintegrar o que perdemos: o arranjo unitário, ou seja, a tradição. Nas palavras do filósofo, “a razão somente existe como real e histórica, significa simplesmente que a razão não é dona de si mesma, pois está sempre referida ao dado no qual exerce sua ação” (GADAMER, 2008, p. 367). A tradição é, ao mesmo tempo, conservação e possibilidade, por isso “o que importa é reconhecer o momento da tradição no comportamento histórico e indagar pela sua produtividade hermenêutica” (GADAMER, 2008, p. 375).

Para Lawn (2007, p. 36), “a hermenêutica, quando vista como um ser no mundo, é a forma mais primordial de entendimento. Nós não somos sujeitos ávidos por objetos, mas, sim, seres ‘hermenêuticos’ dentro da tradição”. No processo de compreensão deixamos de diferenciar o que é o nós e o que é realidade estudada. O intérprete, por momentos, se confunde com a tradição. É como a experiência de um ator de novela, filme ou teatro que incorpora o personagem e depois já não sabe mais quem é ele, se quem que está falando é ele ou o papel que ele representa. É o que acontece com as pesquisas quando o objeto do conhecimento é encharcado de significados, pois imergimos de tal forma que não é possível mais se distanciar do tema. Por isso a importância da alteridade para que possamos ter distanciamento do contexto de pesquisa, percebendo-o ao mesmo tempo a partir da compreensão do outro. Assim, ao invés de nos perguntarmos exclusivamente sobre como conhecer o objeto, que era uma pergunta tipicamente da epistemologia moderna, passamos a nos preocupar em como

compreender o outro, o que é a chave de leitura para entender a hermenêutica filosófica. Conforme salienta Palmer (1997, p. 203),

Como nos indica a crítica empreendida por Gadamer à consciência histórica, o horizonte significativo dentro do qual um texto ou um ato histórico se situam, é abordado interrogativamente a partir do nosso próprio horizonte; e quando interpretamos não abandonamos o nosso próprio horizonte, antes o alargamos de modo a fundi-lo com o ato ou com o texto .

É por isso que Gadamer reabilita os preconceitos desacreditados pelo Iluminismo, movimento característico do século XVIII, fundado por grandes teóricos como Locke, Kant e Hegel. Longe do preconceito ser obstáculo, para a hermenêutica de Gadamer é uma condição para a ocorrência da compreensão. A tarefa da hermenêutica é tornar explícitos os preconceitos que guiam a compreensão para averiguar a sua legitimidade ou não. O que podemos fazer no jogo da compreensão não é negar, mas assumir este horizonte de sentido pondo à prova o preconceito para que ele revele os seus condicionamentos.

A hermenêutica filosófica apresenta-se como uma possibilidade de desconstruir a racionalidade, se preocupando mais com as certezas e as verdades, demonstrando “a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade à uma explicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo”, conforme preconiza Hermann (2002, p. 15). Tem como preocupação interrogar a experiência, a existência, a partir da finitude e historicidade do ser. Assim, a historicidade “retira a compreensão da esfera epistemológica do pensamento e a põe na esfera ontológica do ser” (ALMEIDA, 2002, p. 259). É dessa perspectiva que decorre seu caráter interpretativo, que fortalece a produção de sentidos e de possibilidades de autocompreensão enquanto se busca compreender o mundo objetivado.

Compreender, na perspectiva de Gadamer, significa que podemos pensar e ponderar o que o outro pensa (HERMANN, 2002), em um processo histórico que abre possibilidades de entendimento. Por outro lado, Gadamer admite que somos determinados pela história e pela comunidade linguística. Assim, a compreensão, no âmbito da hermenêutica, envolve um processo em que se inter-relacionam preconceitos ou pré-compreensões, historicidade e aplicação. Quando cremos compreender um texto, por exemplo, nos encontramos dentro dos sentidos que percebemos, isto é, pertencemos ao texto que compreendemos. Assim, o conjunto dos textos estudados no desenvolvimento da pesquisa expressa a fusão de horizontes que forma uma unidade

(mesmo que temporária) de toda a tradição. Para Gadamer (2007, p. 445), “a unidade de conjunto da tradição é seu verdadeiro objeto hermenêutico”.

Do mesmo modo, durante o processo de investigação a compreensão do objeto vai se modificando em um processo de distanciamento e tensão entre estranheza e familiaridade: trata-se de um ponto intermediário entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição. Assim, a dimensão hermenêutica entrelaça questionamento e compreensão, no que Gadamer (2008, 2007) denomina “ponto médio”, ou seja, “toda compreensão é, por princípio, uma mediação; nunca pode ser afirmada como ponto final, mas como um ponto médio que, sendo histórico, pode sofrer alterações” (ALMEIDA, 2002, p. 304). É por meio do questionamento, da pergunta, do problema de pesquisa que tem início a compreensão, pois guarda em si a historicidade e sua “legitimidade consiste na abertura ao outro que se quer interpretar e que pertence a um diferente horizonte de sentido, construído na tradição” (ALMEIDA, 2002, p. 305). O objeto histórico está aberto à compreensão. Nesse sentido, o “círculo hermenêutico da compreensão” contempla alguns passos para a superação da visão do preconceito, o qual Habermas (1987b) vai dizer que levam, obviamente, à superação da província heideggeriana, que fez com que a filosofia e o conhecimento saíssem em definitivo da redoma da consciência.

Para isso, e de forma sintética, o círculo hermenêutico da compreensão envolve, além da colocação de um ponto medial, de onde deve partir a interpretação, ainda, a antecipação da totalidade, o questionamento, as concepções, o reconhecimento da historicidade e da tradição, a estranheza e a familiaridade com o objeto, a fusão de horizontes, a aplicação e a produção de sentidos. Esta abordagem ofereceu a abertura para novos procedimentos e processos de aprendizagem na apropriação de saberes que se manifestam nas investigações sobre o cotidiano escolar como estudos etnográficos, narrativas biográficas, história oral, pesquisa participante, etc. No entanto, se essa abordagem qualitativa provocou a produção de pesquisas em educação voltadas para o mundo pessoal das vivências e da subjetividade, por um lado, por outro, criou uma nova dificuldade: integrar as biografias ou histórias de vida com as experiências coletivas que são mais significativas. Nesse sentido, a crítica de Hermann ecoa como um alerta:

Essa crítica mostra que a solução metodológica (biografia) não pode deixar de considerar a vinculação das crises pessoais com as tensões da época e como as soluções a tais crises e conflitos relacionam-se com as

transformações sociais e culturais, sob pena de sobrevalorizar a narrativa de si sem nenhuma articulação com o núcleo central do conceito de educação redefinido pelo diálogo com a filosofia. Quando isso ocorre, se estabelece uma confusão entre a mera narrativa de si e a pesquisa biográfica, fraudando a reflexão filosófica-educacional (HERMANN, 2016, p. 11).

Hermann (2016) considera assim que o procedimento hermenêutico se propõe a compreender o avesso do processo da pesquisa empírica, expondo aqueles elementos não explicitados por sua lógica investigativa, ou seja, se coloca como um algo a mais diante dos limites da observação imediata da realidade.

4 HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA

A hermenêutica reconstrutiva incorpora pelo menos três grandes autores: Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel e Axel Honneth (DEVECHI; TREVISAN, 2010), que se utilizam dos fundamentos da historicidade da compreensão, aliando-os à teoria crítica da Escola de Frankfurt. Nesse artigo, apresentaremos tal abordagem mais focada nas contribuições de Habermas (2003, 2004).

Entendendo a modernidade como um projeto inacabado, Habermas (2003) propõe uma ampliação do conceito de racionalidade, incorporando à dimensão cognitivo-instrumental, duas outras dimensões: a estético-expressivo e a prático-moral. Para Habermas, a racionalidade instrumental não é totalitária como pensavam os frankfurtianos da primeira geração, como Adorno e Horkheimer, mas sim deficitária, pois precisa interagir com outras esferas, como é o caso das racionalidades estética e prático-moral. Assim, a tarefa do intérprete é fazer a mediação entre os saberes dos especialistas e a práxis cotidiana, entre o mundo da vida e o sistêmico, mediando as contribuições de um para o outro, fazendo com que venham a dialogar e não somente a se defrontar, ou ficar simplesmente no paradoxo. O que Habermas propõe é ultrapassar as linhas disciplinares distantes dos problemas da experiência e afastadas do mundo da vida. Para o autor, as patologias da modernidade resultaram do predomínio da dimensão cognitivo-instrumental sobre as demais, sendo necessário repensar a racionalidade colocando as três dimensões em pé de igualdade. Para Repa (2008), Habermas passou a confiar à filosofia um papel mais ativo com relação às ciências, colocando-a como colaboradora de uma teoria da racionalidade e como guardadora de lugar para as teorias empíricas.

Habermas (1987) não dispensa a questão do método nas ciências humanas, mas aposta na sua re colocação no processo intersubjetivo da racionalidade comunicativa. Observa a hermenêutica como metodologia das ciências sociais que deve fixar-se nos critérios racionais de uma validade discursiva. A racionalidade é processual, não está, portanto, na realidade (já interpretada) a ser compreendida, com propunha a hermenêutica filosófica, mas na comunicação-reflexiva encaminhada aos acertos discursivos. A validade dos enunciados não é dependente nem do acesso ao referente independente, nem da determinação de significado, mas das aprendizagens comunicativa guiadas pela melhor compreensão.

Assim, sob as influências de Wittgenstein e de Heidegger, a partir dos jogos de linguagem do primeiro, e do tocante da história do ser, do segundo, Habermas estabelece na linguagem a possibilidade de desenvolver a racionalidade comunicativa, oferecendo assim um novo posicionamento para a crítica. Habermas se convence de que as teorias “não podem ser elaboradas e desenvolvidas senão sob as condições da argumentação e, ao mesmo tempo, nos limites da objetivação anterior, próprio a eventos dos quais podemos ter experiências” (HABERMAS, 1987a, p. 339).

Para tanto, busca analisar as condições de possibilidade da linguagem para o entendimento mútuo, defendendo a tese de que o entendimento se alicerça no reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que compreendem as razões de escolha do falante para se entender com o ouvinte. Por isso, “o valor real do entendimento consiste, pois, em um acordo alcançado comunicativamente, que se mede por pretensões de validez e vem amparado por razões potenciais” (HABERMAS, 2003, p. 380). Assim, o tratamento de algo problemático surgido da ação com o mundo empírico, por exemplo, requer a apresentação em uma comunidade discursiva de pelo menos três pretensões de validade - a verdade, a retitude e a veracidade -, sendo racional o processo pelo qual o falante se dispõe a chegar a um entendimento com o outro sobre algo. Desse modo, numa perspectiva de pesquisa empírica, em vez de buscar entender o objeto tal como ele é (pesquisas empírico-analíticas), ou interpretar o objeto como é compreendido linguisticamente (hermenêutica da suspeita), ou tentar incorporar o objeto na tradição constituída pela linguagem (hermenêutica filosófica), tem-se no objeto (entendido como uma produção simbólica) apenas uma referência às pretensões de validades que devem ser apresentadas no discurso. A validade não está, portanto, no objeto, mas no resultado da força do melhor argumento, permitido por uma situação

de fala em que falantes competentes se referem a um só mundo objetivo e apresentam razões para que seu argumento seja aceito.

Ainda segundo Habermas, a atitude das ciências reconstrutivas, da qual a hermenêutica faz parte, deve diferir “da atitude objetivante das ciências empírico-analíticas, porque implica a participação em um processo de comunicação” (REPA, 2008, p. 143). O cientista reconstrutivo não é apenas um observador, mas participante de um processo de interação comunicativa no qual, com base em pretensões de validade, deve apresentar as razões para que seu argumento seja aceito. O ponto de partida reconstrutivo consiste na ideia de que todo participante de uma ação orientada ao entendimento intersubjetivo sobre algo no mundo tem de levantar, em cada ato de fala, pretensões de validade e supor que cada uma delas possa ser resgatada (REPA, 2008).

Trata-se de um recurso crítico possível no discurso que se abre para a aceitação ou não das interpretações realizadas, que são sempre entendidas como hipóteses. Tais hipóteses não estão amarradas na substancialidade da tradição, mas numa objetividade intuitiva resultante de interações linguísticas colocadas como referência de possíveis entendimentos sobre questões problemáticas da ação cotidiana. As reconstruções são realizadas no discurso pelos acertos entre os pares que compreendem ou não a argumentação. O resultado dos acertos se coloca como validades a serem reconhecidas até que uma nova crítica seja interposta. Fundamentada na pragmática formal, a compreensão reconstrutiva de Habermas, parte de um problema prático no qual a solução é sempre dependente da defesa argumentativa entre falantes competentes que debatem o assunto motivados pelo entendimento.

Assim, em um processo de obtenção dos dados, é a consciência da participação de um conjunto de regras constituídas de forma intuitiva que permite ao cientista apresentar as razões pelo qual o seu enunciado pode ser aceito. Segundo Repa (2008, p. 161), “o vínculo intrínseco entre a questão do sentido de um proferimento e a questão e sua validade serve de ponto de partida para o problema hermenêutico na medida em que o intérprete só pode entender os sentidos dos atos comunicativos se é capaz de julgar as razões em que eles se sustentam”. No que se refere a relação polêmica da teoria e o âmbito objetual na pesquisa empírica, não existe uma hierarquia, pois ambos fazem parte do mesmo nível linguístico. Nesse sentido, a hermenêutica reconstrutiva se soma à perspectiva de caráter empírico das ciências, já que requer sempre novas averiguações, recorrendo a sujeitos empíricos. Embora, é claro, a ideia de empiria se

alicerce em construtos simbólicos e seja colocada como ponto de referência para que as razões dispostas no discurso possam ser avaliadas. Desse modo: “A reconstrução de um processo de aprendizagem equivale a entender a passagem da interpretação de um dado problema para uma segunda interpretação, de maneira que os sujeitos possam explicar por que a primeira estava errada”. (REPA, 2008, p. 142)

Por isso, Habermas, apesar de reconhecer as contribuições da hermenêutica filosófica, diz que Gadamer e, também, seu próprio mestre Heidegger, ficaram presos na compreensão substantiva do texto, entendendo o texto por si só como produtor sentido. Segundo o autor (1987), fica escondida, na visão de Gadamer, a ideia de que toda compreensão de texto representa uma apropriação atualizadora do seu sentido pelo intérprete com referência às situações possíveis no mundo. Nesse sentido, acomete pela via do discurso porque entende que o sentido não deve ficar submisso na relação sujeito intérprete e objeto interpretado, pois para o argumento ser válido é necessário que as razões apresentadas sejam aceitas intersubjetivamente, somente pelo qual é possível o exame crítico.

A crítica que Habermas faz de Heidegger e do próprio Gadamer nos ajuda a compreender a necessidade e o alcance de situar a reflexão hermenêutica no paradigma da intersubjetividade. No texto “Hans Georg Gadamer: Urbanização da Província heideggeriana”², presente no seu livro “Dialética e hermenêutica: Para a crítica da hermenêutica de Gadamer” (1987), percebemos como ele interpreta Gadamer e Heidegger. Para Gadamer (2009), por exemplo, não importa tanto onde Heidegger viveu ou de qual ambiente acadêmico frequentou, mas sua abordagem foca naquilo que ele expôs no texto mais exclusivamente num movimento de interpretação filogenética. Já Habermas explica nesse texto os lugares em que Heidegger estudou, os círculos filosóficos que frequentou, a cidade de onde Gadamer veio e onde foi estudar, bem como o ambiente universitário quando assumiu a cátedra acadêmica. Nesse sentido, identificamos a grande diferença com a visão de intersubjetividade, quando Habermas percebe o quanto é importante compreender também a biografia do sujeito, a sua unicidade e singularidade, a constituição única alcançada pelas suas experiências de vida. Assim, o autor mostra como a sua experiência hermenêutica opera na compreensão do texto a partir da constituição do sujeito-autor, como ele se conheceu, como se constituiu

² Este texto foi escrito em homenagem a Gadamer por ocasião da entrega do prêmio Hegel, de 1979, em que foi agraciado, fazendo nele justamente a correlação com Heidegger.

dentro do seu universo de vida pessoal e intelectual. E aí compreende a interpretação diferente do próprio Gadamer, que tenta denotar o texto e o sentido das palavras de uma maneira filológica, apostando na interpretação do sentido dos termos mais conclusivamente.

Habermas (1987) alerta que a tradição não é tudo, pois precisamos ter oportunidade de aceitá-la ou não, ou pelo menos permitir que se mantenha na subjetividade. É aquilo que Agamben (2005) vai chamar de dessubjetivação, na medida em que nós podemos subjetivar ou também dessubjetivar uma tradição. A tradição é algo que podemos conversar e atualizar quando for adequada ou resistir no caso de ser equivocada. O que Habermas está querendo salientar é que podemos nos colocar para além, romper com os preconceitos e com as compreensões equivocadas.

A racionalidade comunicativa não quer uma volta acrítica ao passado remoto, mas também não caminha rumo a um futuro incerto. Tal é a tarefa da pesquisa na perspectiva da hermenêutica reconstrutiva: fazer a aproximação com o mundo prático e rotineiro e, também, permitir o diálogo crítico, além da abertura de portas, da construção de pontes reflexivas interdisciplinares, da reprodução (do que é adequado) e da reconstrução (do que não se sustenta) da tradição. Enfim, sua hermenêutica reconstrutiva é um apelo no sentido de ampliar a ideia de racionalidade, abrir a compreensão para a conversação, impedir a fragmentação das pesquisas, ampliar os horizontes de argumentação e sair dos guetos das visões estereotipadas e preconceituosas.

Diferente de Descartes (2004), que compreendia o conhecimento como devendo ser obra de um único autor, Habermas acredita que o conhecimento deve ser fruto de muitas mãos, ou seja, de muitos autores e pesquisadores que dissertam e argumentam sobre o assunto. Aliando a hermenêutica ao pragmatismo, Habermas diz que tanto um quanto o outro acabaram numa seara de aventura solitária pela ausência da avaliação do outro. Nesse sentido, a legitimação da pesquisa deveria acontecer nos grupos onde a crítica é possível, argumentada e justificada, características essas que diferenciam o ambiente acadêmico de outros espaços de discussão, como as redes sociais que operam dentro de uma visão linear e instrumental. O ambiente acadêmico deveria se constituir por um ambiente aberto e arejado; por um espaço de troca que enriquece os trabalhos e aberto à crítica que opera dentro de uma comunicação não violenta, que permite tanto superar como preservar ao mesmo tempo aspectos do que está sendo criticado. Segundo Habermas, “só podemos apreender alguma coisa com a resistência,

performativamente vivenciada, da realidade na medida em que tematizamos as convicções implicitamente postas em questão e apreendemos com as objeções de outros interlocutores” (HABERMAS, 2004, p. 24).

O que Habermas faz ainda é permitir o resgate do espírito da solidariedade, que é o chão da tradição que nos constitui como seres humanos. No seu livro: “Para a reconstrução do materialismo histórico” (1990), se utiliza da perspectiva crítica para compreender e reconstruir o marxismo. O processo reconstrutivo é um movimento que desmonta uma teoria e a recompõe em novas bases, ou seja, aproveita o que é adequado e reelabora as questões inadequadas em um novo paradigma de entendimento. Nesse sentido, tem um impacto importante na compreensão da educação, porque não fica só na compreensão literal do texto, na repetição mimetizada no sentido negativo, ou na educação bancária como diria Paulo Freire (1987), mas exige justificação, apresentação de razões para que possam ser aceitas ou não em uma comunidade discursiva.

A hermenêutica reconstrutiva aparece com fortes expectativas para a educação, pois possibilita uma abertura à conversação crítica voltada aos acertos comunicativos que estão ausentes em outras perspectivas. Representa um avanço em relação ao que foi concebido, até então, no campo da pesquisa da hermenêutica tradicional, porque incorpora a possibilidade de validação perante o outro e da validação daquilo que supomos como digno de crédito. Um exemplo, nesse sentido, são as práticas acadêmicas, rituais que devem passar pela avaliação dos pares, devendo, portanto, na medida do possível, cumprir com protocolos públicos e democráticos, abertos à participação tanto para contribuições laudatórias e, igualmente, para críticas. Assim, um bom trabalho deve provocar os pares a ponto de se importarem com a discussão e de elaborarem pareceres incisivos e críticos. Porém, como esta é uma abordagem recente no campo da filosofia em relação às demais, ela encontra ainda muitas dificuldades para se consolidar na educação.

Por isso, Habermas chama a sua abordagem de hermenêutica crítica, porque não se pode aceitar nada sem crítica, sem a possibilidade de que o outro possa expor seu próprio pensamento e venha obviamente receber a devida apreciação, num movimento de réplica e tréplica se for o caso, sempre com base na apresentação de razões. Tal perspectiva pode ser aplicada a qualquer tema ou problema, contribuindo com problematizações e inferências críticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto procurou tangenciar a compreensão das abordagens hermenêuticas por intermédio da aproximação ou confronto com o universo das pesquisas empíricas. Podemos dizer que a hermenêutica, de modo geral, dialoga e contribui com a pesquisa empírica em educação na medida em que auxilia na abertura dos olhos diante racionalidade instrumental que se fecha na dimensão puramente quantitativa, na importância da compreensão pela linguagem, na ampliação dos horizontes de interpretação e na superação das visões estereotipadas e preconceituosas que, muitas vezes, estão enraizadas na nossa própria matriz cultural. Ela permite, desse modo, afrontar criticamente o movimento de negação aos avanços da ciência e incentivar a criação de muros ao invés de pontes. Daí se entende por que a hermenêutica floresceu mais em países que tiveram experiências de negação do outro muito fortes, como foi o caso da Itália, França e da própria Alemanha (na primeira e na segunda Guerras Mundiais, por exemplo, como nos campos de concentração e no nazifascismo). Tais experiências de negação os fizeram perceber que esse caminho não era adequado para construção da sociedade democrática e inclusiva orientada à emancipação.

No entanto, a hermenêutica reconstrutiva, apesar das limitações apontadas, se destaca porque revela a disparidade de visões do mesmo objeto decorrente das interpretações, a qual põe em risco a unidade objetiva, reconhecendo a pluralidade interpretativa em diálogo com o horizonte comum do questionamento. Tal perspectiva ainda incorpora elementos da ciência, exigindo validação intersubjetiva daquilo que está sendo suposto como correto. Para além das validações discursivas, a hermenêutica reconstrutiva reclama o mundo da vida como referência dos acertos argumentativos, o que pressupõe a escuta dos sujeitos implicados (como os que vivem situações de violência, de exclusão e abandono, por exemplo). Trata-se de um desafio para a educação, que implica aproximar e, por vezes, contrastar teorias, articulando o que os grandes teóricos têm dito sobre o assunto com os saberes das experiências vivenciadas nas diferentes realidades.

Se a hermenêutica da suspeita traz à luz a multiplicidade interpretativa e a hermenêutica filosófica restabelece um chão comum para a reflexão, a hermenêutica reconstrutiva apresenta o incremento da referência ao outro do discurso. Ela diferencia-se da hermenêutica filosófica por não operar dentro dos ditames das diversas

perspectivas de interpretação e aceitar a existência da guia do mundo da vida como referência ao entendimento comunicativo sobre algo. Se diferencia também da hermenêutica filosófica por não aceitar a existência de uma substancialidade de sentido determinante da interpretação. O diferencial da abordagem reconstrutiva é que ela oferece uma unidade interpretativa ao mesmo objeto, porém na pluralidade das formas de sua manifestação justificadas no discurso.

Podemos dizer que a hermenêutica reconstrutiva abre um amplo leque para a compreensão na pesquisa empírica, apontando que toda e qualquer forma de apropriação e interpretação de dados da experiência precisa ser transposto para o discurso e ocorrer mediante uma espécie de “terapia da compressão” pela conversação. O pesquisador assume o papel de intérprete hermenêutico da cultura e, também, de guardião da racionalidade, não de corte instrumental, mas da racionalidade comunicativa que incorpora a dimensão cognitiva-instrumental e as dimensões da ética e da estética como formas vitais de compreensão da realidade.

Em síntese, dentre as principais contribuições da hermenêutica reconstrutiva para as pesquisas empíricas em educação podemos citar: a abertura para a crítica do outro, a validação intersubjetiva dos saberes, a colocação das investigações articuladas com o mundo vivido, a possibilidade de reconstrução e crítica dos saberes da tradição e a aprendizagem no sentido da compreensão mais promissora. Em termos metodológicos, tal perspectiva implicaria em identificar convicções mundanas problemáticas, elaborar hipóteses com base em pretensões de validade sobre o assunto, apresentar as razões para que as hipóteses possam ser aceitas no discurso, buscar o “acordo com o outro”, significando essa atitude confrontar os seus argumentos com os argumentos que poderão concordar ou discordar e expressar a necessidade de deixar que o discurso diga algo, deixando emergir a força do argumento qualificado.

Enfim, a hermenêutica reconstrutiva se coloca como uma abordagem que busca aprimorar as pesquisas empíricas qualitativas em educação na medida que propõe a validação intersubjetiva dos sentidos, evitando a pulverização do objeto interpretado. Conhecer, nessa perspectiva, pressupõe apresentar as razões pelo qual o argumento deve ser aceito perante o outro que avalia aceitando ou não o argumento apresentado. Ao romper com os preconceitos ilegítimos e estabelecer um diálogo a respeito do humano no fundamento do mundo da vida comum a todos, se evidencia como uma perspectiva crítica e criativa, contribuinte na superação do paradoxo investigativo entre

teoria e prática. Afinal, quando nos encerramos unicamente nos preconceitos ilegítimos, ou nas interpretações singulares, e não avançamos para a compreensão do outro no discurso, estamos, na verdade, negando o mundo comum, uma vez que a humanidade do outro está também presente em todos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, Florianópolis, SC, 5, 9-6, 2005.

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

APEL, Karl-Otto. **Transformação da filosofia I**: filosofia analítica, semiótica, hermenêutica. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

APEL, Karl-Otto. **Transformação da filosofia II**: o a priori da comunidade de comunicação. São Paulo, SP Loyola, 2000.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva S. A, 1992.

AXEL, Honneth. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. Ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 4.ª ed. (1.ª ed. original 1637). Gomes P, tradutor. Lisboa: Guimarães Editores, Lda.; 2004.

DEVECHI, Catia P. V.; TREVISAN, Amarildo L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, N. 43 jan./abr. 2010, p. 148-201.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: MOTTA, Manuel Barros (org). **Michael Foucault**: ética, sexualidade e política. São Paulo, SP: ed. Forense, 2004, p. 294-300.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. 8ª ed. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária de São Francisco, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: Heidegger em retrospectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro, RJ: ed. Guanabara, 1987a.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**: Jürgen Habermas (Tradução de Álvaro Vals) Porto Alegre: L&pM, 1987b.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2002a.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa II**: Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid: Taurus, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

HERMANN, Nadja. Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade. **XI ANPED Sul**. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR – Curitiba – Paraná.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e Ética em Educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho. Braga, Portugal. V. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1997.

REPA, Luiz. **A transformação da filosofia em Jürgen Habermas**: os papéis de reconstrução, interpretação e crítica. São Paulo, SP: Esfera Pública, 2008.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RORTY, Richard. **Esperanza o conocimiento**: una introducción al pragmatismo. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.