

POSSIBILIDADE DE APLICAÇÃO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA AO CAMPO DA EDUCAÇÃO¹

*Possibility of Applying Philosophical Hermeneutics to the Field of
Education*

Verônica Ventrini Ferreira²

Rodrigo Manoel Dias da Silva³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo contribuir para o debate sobre a aplicabilidade da hermenêutica filosófica para os estudos na área da educação. Apresentamos, brevemente, a aproximação entre a hermenêutica filosófica e alguns aspectos da educação, como ética, didática e pesquisa. Posteriormente, são abordados o jogo hermenêutico, o círculo hermenêutico e o diálogo hermenêutico, considerando sua aplicação em uma pesquisa desenvolvida no âmbito das políticas educacionais. Ainda, no terceiro momento destacamos a aplicação da estrutura prévia de compreensão e, como resultado, a elaboração de categorias para o estabelecimento de análise sobre o processo de regulação pelas políticas públicas para educação.

Palavras-chave: Hermenêutica Filosófica. Educação. Políticas Públicas. Regulação.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the debate on the applicability of philosophical hermeneutics to studies in the field of education. It briefly presents the approach between philosophical hermeneutics and some aspects of education, such as ethics, didactics, and research. Subsequently, the hermeneutic game, the hermeneutic circle and the hermeneutic dialogue are discussed, considering their application in a research developed in the context of educational policies. In addition, the application of the previous understanding structure is highlighted and, as a result, the elaboration of categories for the establishment of analysis on the regulation process by public policies for education.

¹ <https://doi.org/10.51359/2357-9986.2023.251476>

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: vferreira039@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0376-591X>. Licenciada em Filosofia, Mestra e Doutoranda pelo PPGEdu-UNISINOS; Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade e Cidadania – GPEDIC; Professora do Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Chagas.

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: RODRIGODS@unisinos.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8501-5903>. Professor da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Doutor em Ciências Sociais na mesma instituição.

Key-words: Philosophical Hermeneutics. Education. Public Policy. Regulation.

Introdução

Desenvolvemos este artigo a partir de um estudo mais abrangente⁴ que focaliza o fenômeno da regulação do acesso ao conhecimento, a partir das políticas públicas para a educação. A hermenêutica filosófica se coloca enquanto perspectiva teórico-metodológica oferecendo lentes diferenciadas para a compreensão da educação. Neste sentido, nosso objetivo é contribuir com o debate sobre a aplicabilidade da hermenêutica filosófica na área da Educação, para tanto apresentaremos o desenvolvimento da aplicação e as categorias que resultam desta.

O artigo está estruturado em três partes, na primeira apresentamos as aproximações entre a hermenêutica filosófica e o campo da educação, a partir da relação com a ética, a didática e a pesquisa em educação, momento em que abordaremos brevemente nossa própria pesquisa. A segunda parte dedicamos à retomada do jogo hermenêutico, do círculo hermenêutico e do diálogo hermenêutico a partir da obra de Hans-Georg Gadamer, relacionando-os com a pesquisa que estamos desenvolvendo no campo das políticas educacionais. Na última parte tratamos da estrutura prévia de compreensão, evidenciando como esta possibilitou a problematização da regulação no horizonte do acesso ao conhecimento pela via escolar e, por fim, apresentamos a elaboração das categorias.

A hermenêutica filosófica e o campo da educação

Hans-Georg Gadamer não desenvolveu uma metodologia para as ciências humanas, tão pouco para o campo da educação. Sua intenção foi compreender o próprio fenômeno da compreensão (GADAMER, 2013), entretanto, não o fez por uma via metodológica rígida, mas evidenciando as dinâmicas de compreensão oriundas da nossa relação com a arte, com a tradição e com a linguagem. De tal forma que constata a manifestação do

⁴ Projeto de Tese: (o título será preenchido após avaliação).

compreender enquanto fenômeno desencadeado pelas circunstâncias que se impõem a nós, isto é, desvincula a compreensão do interesse e intencionalidade puramente técnicos, expondo o jogo, o círculo e o diálogo como meios possíveis para a compreensão do que nos acontece.

No campo da Educação encontramos desdobramentos dessas possibilidades enquanto propostas para a ética, a didática e a pesquisa. Para a ética pedagógica destacamos o engendramento do reconhecimento do outro, que se dá principalmente na perspectiva do diálogo. Neste sentido, Flickinger (2014, p. 103) destaca que o reconhecimento mútuo nas práticas educativas é o meio de realização do principal objetivo da Educação, qual seja, elevar o sujeito à condição de autonomia e autoestima. Soma-se ao reconhecimento do outro o reconhecimento de si, o rompimento da posição de superioridade e a exposição às circunstâncias. (HERMANN, 2002 p. 86). Esses apontamentos não esgotam a ética inerente à hermenêutica filosófica, entretanto convidam a repensar a relação eu-tu no espaço escolar.

Para a didática as contribuições da hermenêutica indicam um caminho pedagógico que supera o momento da técnica e adianta a imprevisibilidade do estar no mundo e do agir humano. Assim, nos leva à compreensão de que o método é uma parcela constituinte da didática, mas não a única, as outras parcelas estão por conta dos conteúdos e das necessidades dos estudantes. Acerca do primeiro Gadamer (2001, p. 20) critica a centralidade dos conteúdos como uma situação que cinde o processo do querer saber, que se expressa no jogo de perguntas e respostas. Sobre as necessidades dos estudantes Gadamer (2011, p. 23) erige a autoeducação na vontade de saber e na responsabilidade de reconhecer as próprias fraquezas e buscar superá-las.

O terceiro desdobramento está situado no campo da pesquisa em Educação, para o qual a hermenêutica filosófica tem oferecido possibilidades no âmbito das pesquisas qualitativas.⁵ Evidentemente, não enquanto um método acabado, mas enquanto teoria a partir da qual podemos abstrair princípios compreensivos. Isto é, colabora para o refinamento do olhar sobre o fenômeno educativo e o que ele implica: seu tempo, lugar e seres.

⁵ Destacamos no campo específico da educação a contribuição de SIDI; CONTE (2017); no campo das pesquisas qualitativas o trabalho de retomada da tradição hermenêutica de WELLER (2010) bem como o desenvolvimento da Análise Textual Discursiva (GUIMARÃES; PAULA, 2020).

No sentido de pensar as circunstâncias educativas consideramos a afirmativa “o que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e do nosso fazer.” (GADAMER, 2013, p. 14) e reconhecemos nossa inserção em um tempo e lugar que se coloca como cenário dos acontecimentos. Assim, não é nossa vontade que faz surgir o fenômeno da regulação do acesso ao conhecimento, ele está aí, acontecendo em nosso contexto, na existência finita e temporal que somos.

A complexidade reside em tornar visível o fenômeno, para tanto não serve um método objetivo, que fará saltar dos objetos de análise o espírito do fenômeno. É necessário o voltar-se para as pistas que temos de sua ocorrência, buscando compreender como é que vieram a ser do modo como são e o que podem dizer de si. Assim, reconhecemos que, tal como o âmbito da obra de arte, da filosofia e da história, há nos contextos sociais “modos de experiência nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios

metodológicos da ciência.” (GADAMER, 2013, p. 30). E por considerarmos os contextos sociais como a encarnação de verdades artísticas, filosóficas e históricas é que recorreremos às pistas, oriundas desses âmbitos, para nosso processo de compreensão.

De acordo com Rohden (2005, p. 181) a hermenêutica filosófica apresenta três modelos estruturais: o jogo, o círculo e o diálogo, que correspondem às três partes do volume I da obra *Verdade e Método*. Passaremos a considerar como esses três modelos estruturais se configuram e possibilitam a abertura de um caminho para a compreensão do fenômeno da regulação, a partir das políticas públicas para a Educação.

O Jogo Hermenêutico

No contexto da hermenêutica filosófica o jogo é evidenciado a partir das considerações de Gadamer sobre a experiência da obra de arte, circundando seu caráter ontológico, nos arrebatando do mundo habitual, causando estranhamento e nos interpelando sobre experienciar outras possibilidades de ser. Assim, a instauração de sentido não advém da subjetividade que ob-

serva a obra de arte, mas da obra mesma. É nesse debate, entre Gadamer e a tradição estética, que os traços gerais do jogo hermenêutico se mostram como dinâmica da experiência da obra de arte desvinculada da consciência estética.

Abordaremos os principais aspectos do jogo hermenêutico para pensarmos o tema da Educação e o fenômeno da regulação. Os aspectos a serem considerados são: o jogo é o sujeito; o jogador abandona a si mesmo para entregar-se à dinâmica do jogo; o jogador aceita os riscos de dissolução das expectativas.

O primeiro aspecto ressalta a existência do jogo como o ser que permanece inalterado após a experiência, assim considera que é o jogador aquele que se modifica para atender as demandas do jogo. Afinal, não se alteram as regras do jogo conforme as condições do jogador, devendo este melhorar suas condições e habilidades para entrar no jogo. Fica evidente que o jogo é um ser com existência própria e identidade permanente, sendo reconhecido tão logo se pronuncie seu nome, não se trata de um objeto. Assim, quando se fala no sorriso de Monalisa, não podemos ser tomados por uma aura de horror; quando a palavra futebol é dita, logo pensamos no evento que é ver o jogo acontecendo no campo; é possível pensar que alguém, ao se entregar a leitura da Ode Triunfal, de Fernando Pessoa, não seja arrebatado pela euforia bela e mundana dos grandes centros industriais? Ainda, como não perceber, ao observar uma criança que assiste um desenho animado, sua total imersão?

Os exemplos cotidianos citados possuem em comum sua existência enquanto sujeitos atuantes, assim, não é a Monalisa que se altera com nosso sorriso, ou o desenho que se faz alegre com a risada da criança, mas o justo contrário. O que permanece é a obra de arte, e é sob esta perspectiva que o jogo se revela enquanto ser “independente da consciência daqueles que jogam”. (GADAMER, 2013, p. 155). Logo, nem sempre um jogo estabelecido é passível de ser apreendido pela consciência, nossos comportamentos são cooptados pela dinâmica do jogo, como se percebe no exemplo da criança, ela não é capaz de descrever a dinâmica da qual participa. Para explicitar essa possibilidade de o jogo nem sempre ser evidente Gadamer recorre ao

exemplo do jogo cúltico, presente nos estudos antropológicos de Johan Huizinga.

Em nossa concepção do jogo, desaparece a distinção entre a crença e o "faz de conta". A noção de jogo associa-se naturalmente à de sagrado. [...] O jogo sagrado, pelo fato de ser indispensável ao bem-estar da comunidade é um germe de intuição cósmica e de desenvolvimento social, não deixa de ser um jogo que, como dizia Platão, se processa fora e acima das austeras necessidades da vida quotidiana. É nos domínios do jogo sagrado que a criança, o poeta e o selvagem encontram um elemento comum. (HUIZINGA, 2000, p. 22).

O caráter ontológico do jogo está, portanto, fundamentado no fato de que não é uma representação ou uma dimensão patológica que acontece, mas na presença do jogo e em sua capacidade de apoderar-se dos jogadores. A Educação pode ser observada enquanto um jogo nem sempre evidente, em que os jogadores assumem a posição de pais, estudantes, docentes e tantos outros frente à problemática da Educação. Isto é, o sujeito se adequa as demandas educacionais que a posição ocupada lhe impõe.

O abandono de si não é decorrência do estar no jogo, é condição primeira para que o jogo possa acontecer, significa deixar a personalidade própria para assumir-se enquanto jogador, isto é, enquanto participante de uma lógica que se impõe sobre nós. Aquele que não se submete às demandas do jogo “estraga o jogo”. Um exemplo banal é o dito “gol de mão”, que ao fugir das regras básicas do futebol é um não-gol. No exemplo dos jogos sagrados, reconhecer que há uma dinâmica de jogo em nada inviabiliza a seriedade e a dimensão do sagrado, pois o que se exige é um comportamento do jogador adequado ao jogo. Assim, mesmo quando a regra é soltar a tensão, descontraír, há uma chamada para o comportar-se, um condicionamento do comportamento. (GADAMER, 2013, p. 161).

A disposição para abandonar a si no jogo não necessariamente resulta no ganho ou no sucesso, mas é um risco para as expectativas do jogador. É no risco que reside o encantamento que o jogo exerce sobre aquele que joga, assumir o risco significa reconhecer que o acaso ou o estranho pode vir a se colocar contra nossas pretensões.

Todo jogar é um ser-jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador. [...] É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo e que o mantém nele. (GADAMER, 2013, p. 160).

Esta dinâmica nos instiga a pensar como seria o jogo da formação escolar, isto é, como se processaria o descolamento do olhar analítico objetivo sobre a escola e como se daria a instauração da compreensão por processos significativos de encontros entre os seres escolares. Por outro lado, podemos pensar a escolarização como um processo em que os participantes do jogo escolar são alterados, sofrem a experiência da escolarização, e por fim, quem permanece, praticamente inalterado em seu ser, é a escola.

Tais reflexões são insuficientes para sustentar a dimensão da regulação, entretanto alargam o horizonte de compreensão, deslocando seu sentido para as interações que envolvem a instituição escolar. Tais interações envolvem sujeitos, espaços, temporalidades etc., portanto, um número considerável de fatores que interferem na dinâmica do jogo escolar, onde alguns experienciam o acolhimento, o reconhecimento e o acesso ao que chamamos de conhecimento, enquanto outros experienciam a exclusão, a invisibilidade e a manutenção da ignorância.

Se a perspectiva do jogo nos faz ver, a partir da experiência da obra de arte, que há uma totalidade ontológica que opera e direciona, também deixa claro que não há jogo que se realize sem ao menos um jogador.

O Círculo Hermenêutico

O círculo hermenêutico se refere à relação entre o todo e as partes, sem, no entanto, a pretensão de compreender o que o autor gostaria de dizer com o que escreveu. Isto é, o que está para ser compreendido é o sentido que o escrito, de forma autônoma, adquire a partir de sua historicidade na historicidade do leitor. A dimensão histórica é entendida como um acontecimento, uma experiência em que a subjetividade se depara com sua condição finita diante da tradição que se mostra, ainda viva e atuante, através do escrito.

Nessa perspectiva Gadamer (2011, p. 79) faz oposição ao distanciamento temporal como proposto pelo historicismo que converte a tradição em objeto. Para o filósofo o distanciamento histórico em nada anula as possibilidades de sentido que vinculam o leitor ao texto, de tal forma que sempre há novidade para o leitor. O que o distanciamento histórico permite perceber são os elos entre o eu (parte, subjetividade) e a tradição histórica (totalidade não-objetificada). Por exemplo, essa experiência é o que faz um professor em formação sentir que é contemporâneo de Rousseau. De tal forma que este sentimento é desperto, não por proximidade com o autor, mas por encontrar sintonia com o escrito, fruto de uma tradição que pensou a formação humana e ainda possui sentido no contemporâneo. Ou seja, a questão que impulsionou o escrito atravessou o tempo e chegou ao contemporâneo, a isso denominamos clássico.

O que se qualifica como “clássico” não é algo que requeira a superação da distância histórica; pois ele mesmo realiza essa superação em constante mediação. Nesse sentido, o que é clássico é, sem dúvida, “intemporal”, mas essa intemporalidade é um modo de ser histórico. [...] Nossa compreensão há de conter sempre, ao mesmo tempo, a consciência da própria filiação da obra de arte ao nosso próprio mundo. A isso corresponde uma copertença da obra ao nosso mundo. É justamente isso o que quer dizer a palavra “clássico”: a sobrevivência da força de expressão imediata de uma obra é fundamentalmente ilimitada (GADAMER, 2013 p.384).

O movimento circular segue no tempo ampliando os sentidos do escrito que sempre se apresenta, em algum aspecto, novidadeiro aos olhos do leitor. Por sermos seres do tempo podemos experienciar o mundo e revisitar os pressupostos que formulamos, isso se dá na leitura de uma obra e em todas as invenções humanas. Logo, elaboramos nossos juízos a partir da pertença a uma tradição, mas é preciso que esta possa se manifestar como um outro que tem algo diferente para dizer, isto é, a consciência histórica é pressuposto para uma consciência hermenêutica. (GADAMER, 2011, p. 80)

Os juízos não revisitados convertem-se em preconceitos e só podem ser reconhecidos quando são “incitados”, isto é, quando, por exemplo, ao olhar uma obra de arte ou ler um texto, algo me desacomoda, se mostra como uma questão ou fica em suspenso. Logo, o processo hermenêutico co-

meça com a necessidade de se buscar o entendimento, possui, portanto, “a estrutura da pergunta” (GADAMER, 2011, p. 81), cuja essência é manter-se aberta.

De tal forma, o círculo hermenêutico rompe com o objetivismo histórico, ou seja, esta subjetividade que sou carrega em si uma historicidade, tal como carrega o escrito sua própria historicidade. A compreensão se dá na “fusão de horizontes”, isto é, quando não o meu horizonte, não o horizonte do outro, mas um horizonte comum se apresenta. Assim, não há objetividade histórica condicionante ou estática, nem mesmo indivíduo observador, mas o movimento da subjetividade na história e a movimentação da história pela subjetividade. Isto é, o sujeito que se propõe a questionar a tradição não apenas descobre os meandros que a compõem, mas amplia a autocompreensão.

Logo, se a relação entre o todo e as partes não é objetiva, nem mesmo é a expressão soberana da subjetividade, então ela é dialética, isto é, se realiza na lógica de perguntas e respostas. Bem como, é dialógica, de uma vez que o sujeito é evidenciado em uma relação eu-tu. Consideramos que a mediação desta relação é promovida pelo diálogo que, por meio da linguagem, desvela o escrito enquanto uma marca deixada na totalidade tempo-espço.

O Diálogo Hermenêutico

Um diálogo nasce de uma pergunta cujo sentido é o querer saber e deixa em nós uma marca (GADAMER, 2011, p. 247). Isso significa que onde um diálogo aconteceu nossos preconceitos foram desestabilizados, nosso modo de ver o mundo circundante se modificou. Encontramos no outro algo que as experiências não puderam nos dar, portanto, não é algo novo que chega até nós, mas algo diferente.

Essa aparente redundância merece algum esclarecimento, o diferente que chega até nós pelo diálogo não significa algo novo, pois já é conhecido para alguém. Assim, um diálogo pressupõe que nossa finitude nos impede de experienciar e saber tudo o que há, mas a abertura para o diálogo permite sempre conhecer um pouco mais. Isto é, que algo seja escrito em nossa exis-

tência com um tom novidadeiro, sem que no horizonte da totalidade isso possa ser uma experiência humana nova.

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 em nós e para nós que nos transformou (GADAMER, 2011, p. 217).

Destacamos três modos de diálogo apresentados por Gadamer: o diálogo de negociação, o diálogo terapêutico e o diálogo pedagógico. O primeiro se trata de uma práxis social mantida entre comerciantes e políticos, não há uma comunicação mútua entre as pessoas, mas sim a busca por equilíbrio. Isto é, as pessoas não sofrem impacto do diálogo, pois este é sentido pelo papel de negociante que a pessoa desempenha. No entanto, assim como nos outros tipos de diálogo, há a necessidade de se ver o outro como outro, de considerar seus interesses que se contrapõe aos próprios e encontrar possibilidades de convergência. “O encontro com o outro eleva-se assim acima da própria limitação, mesmo onde o que está em questão são apenas dólares ou interesses de poder.” (GADAMER, 2011, p. 249)

O diálogo terapêutico se distingue pelo fato de que o paciente reconhece a própria incapacidade para o diálogo, assim como, é capaz de identificar seu isolamento em relação a comunidade com a qual costumava dialogar. A solidão insuportável encaminha o paciente para um profissional da área psíquica, o qual deve restaurar a capacidade para o diálogo enquanto “força a abertura das regiões-tabu do inconsciente” (p. 250). Tais condições não são aceitáveis na práxis social, pertencem ao âmbito terapêutico. Logo, o que está em jogo é a retomada da capacidade de dialogar, que acontece pela prática do diálogo com um interlocutor cuja especialidade é encaminhar o rompimento das resistências, mantendo a abertura para o diálogo.

O diálogo pedagógico é apresentado como uma das experiências mais primitivas de diálogo, exercidas por Buda, Confúcio, Sócrates e Jesus, no entanto, esta experiência passa por mudança significativa quando se enquadra no modelo monológico da ciência moderna. Tal mudança corresponde ao modo como a figura do professor se apresenta, isto é, passa a ser o repositório de todo saber e se sente autorizado, pelo ambiente acadêmico, a falar por horas incessantes sobre todo seu conhecimento acumulado. Tal

prática, tentadora para os professores, aniquila o movimento do diálogo, promovendo o monólogo acadêmico.

Na contemporaneidade se busca a superação desse caráter monológico das salas de aula, entretanto ainda há o entrave do número de participantes. Já sabemos que salas de aula com elevado número de estudantes nos fornecem tempo reduzido para interações, podendo se converter em uma série de grupos paralelos dentro de um grande grupo, enquanto o professor tenta retomar o fio condutor. Em suma, uma tragédia pedagógica para quem não consegue compreender que um diálogo transformador é impossível entre muitos participantes, o que conduz ao processo de dispersão do grande grupo em grupos menores.

Os três modelos apontados trazem elementos teóricos importantes para pensarmos a relação com o outro, pressupondo o reconhecimento e a abertura para a escuta do diferente. Também, mostram o quão difícil é um diálogo, tendo em vista que na perspectiva pedagógica tende ao monólogo, na perspectiva da negociação tende à disputa, muito mais que ao consenso, e na perspectiva terapêutica depende de uma visão desobjetificante com vistas à cura.

A partir da consideração com o diálogo, desvela-se a necessária reflexão sobre os impedimentos de seu acontecer, para que seja possível superar as dificuldades de reconhecimento do outro. Gadamer (2011, p. 251) descreve estas dificuldades como a incapacidade para escutar e a escuta equivocada, referindo-se ao sentido da audição, mas consideramos que quando estamos completamente absorvidos por nossos impulsos individuais, todos os nossos sentidos estão comprometidos. “Apesar disso, a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade.”. (GADAMER, 2011, p. 251).

Destacamos, então, o pressuposto ético presente no diálogo hermenêutico, que nos leva a considerar o outro como existência, isto é, provido de experiências que lhe outorgaram um saber sobre a vida. Contemplar o que o outro tem a dizer só é possível quando se busca um horizonte de linguagem comum. Isto não é apenas uma disposição metodológica que favorece o aparecimento da coisa sobre a qual se fala (GADAMER 2013 p. 503),

mas um imperativo ético, pois a incapacidade para o diálogo é uma objeção do eu frente ao outro. Logo, o diálogo se desvela enquanto estrutura ética para a pesquisa, de tal forma que o ser que fala não pode ser convertido em objeto, mas tão-somente a coisa sobre a qual se fala.

Da estrutura prévia de compreensão

A aplicação não está relacionada apenas com a formulação metodológica pautada abstração teórica, mas com a compreensão de que o que está para ser lido traz em si uma universalidade. (GADAMER, 2013 p. 447). De tal forma que ao considerarmos a instituição escolar enquanto uma universalidade podemos observar os efeitos, advindos das políticas públicas para Educação, como movimentos que regulam o acesso ao conhecimento.

No sentido de uma aplicação questionamos sobre o que nos fala a escola. Evidentemente, ela fala sobre a questão do conhecimento, não apenas enquanto currículo escolar, mas enquanto mediadora das relações que permitem o desenvolvimento do conhecimento. Assim, a escola fala das relações entre humanidade e natureza, ser e universo, cidadão e sociedade, pessoa e pessoa, extrapolando, portanto, os conhecimentos oriundos da consciência sobre o objeto. Ao observarmos a complexidade da vida da escola ponderamos que as políticas públicas influenciam diretamente sobre essas relações, possibilitando ou impossibilitando suas realizações e qualificações.

Essa influência estabelece o cenário para a regulação. Entretanto, não podemos nos debruçar sobre as políticas públicas sem nos situarmos em uma linguagem que permita o aparecer do fenômeno regulatório.

Compreender e interpretar se subordinam de uma maneira específica a tradição da linguagem. Mas, ao mesmo tempo, ultrapassam essa subordinação, não somente porque todas as criações culturais da humanidade, mesmo as que não pertencem ao âmbito da linguagem, querem ser entendidas desse modo, mas pela razão muito mais fundamental de que tudo o que é compreensível precisa tornar-se acessível à compreensão e à interpretação. Para a compreensão vale o mesmo que para a linguagem. Ambas não podem ser tomadas apenas como um fato que se pode investigar empiricamente. Ambas jamais podem ser

simples objeto, abrangem, antes, tudo o que, de um modo ou de outro, pode chegar a ser objeto (GADAMER, 2013 p. 523).

Afirmamos, a partir do escrito, que nosso objeto, no contexto do projeto de tese, é o próprio fenômeno da regulação e se encontra em suspenso, pois para que a linguagem possa se estabelecer é preciso observar as relações que envolvem a escola, assim como as políticas públicas para Educação. Isto é, deixar aparecer o objeto através da linguagem que baliza as relações escolares, de tal forma, a escola se converte naquela criação cultural da humanidade que pode ser entendida.

O que está em questão, portanto, é a interferência sobre as relações que experienciamos no ambiente escolar. Delimitar o que é possível saber sobre estas relações significa, no âmbito da hermenêutica filosófica, a circunscrição da estrutura prévia de compreensão, isto é, um projeto que baliza o sentido do todo, sem, no entanto, predeterminá-lo:

A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido (GADAMER, 2011 p. 356).

O projeto prévio de compreensão abrange o que podemos saber a partir das dinâmicas intraescolares experienciadas por nós, mas forjada no âmbito extraescolar. Essa dinâmica é percebida no horizonte ontológico do jogo hermenêutico, isto é, a escola não é uma simples instituição burocrática moderna, pois possui dinâmica própria. Ela é capaz de reinventar a si e, no entanto, subsiste aos sujeitos escolares, ainda que encarnada por eles e dependente deles para existir. De tal forma que o estabelecimento do projeto prévio de compreensão, a partir da consideração de que a escola é um ser, isto é, um jogo que se impõe sobre os sujeitos, exigiu que nos voltássemos para estudos elaborados por outros pesquisadores. Nestes estudos pudemos observar retratos e compreensões das dinâmicas envolvidas no provimento das condições que possibilitam a aquisição do conhecimento escolar.

Nesse sentido, foi necessário sair do campo próprio da Educação e adentrar em alguns estudos sociológicos, psicossociais e históricos para, só então, retornar para o campo da Educação. Isso significa que fomos impeli-

dos a sair do lugar comum para que pudéssemos elaborar a “concepção prévia da completude”, isto é, a formulação de um sentido completo da escola que se apresenta a nós, exigindo o entendimento acerca das partes que compõem essa totalidade das dinâmicas presentes e constituidoras da escola.

O preconceito da completude implica, portanto, não só que um texto deva expressar plenamente sua opinião, como também que aquilo que diz é a verdade completa. Compreender significa primeiramente entender-se na coisa e, só em segundo lugar, apartar e compreender a opinião do outro como tal. A primeira de todas as condições hermenêuticas permanece sendo, assim, a compreensão da coisa, o ter de haver-se com a mesma coisa. [...] Assim completa-se o sentido da pertença, isto é, o momento da tradição no comportamento histórico-hermenêutico pela comunhão de preconceitos fundamentais e sustentadores (GADAMER, 2011, p. 79).

A sistematização da estrutura prévia de compreensão nos permitiu o estabelecimento de três categorias que refletem as dinâmicas do círculo e do diálogo hermenêutico. Possibilitando uma relação com as políticas públicas para Educação a partir de fatores distintos e complementares: fatores estruturais; fatores humanos e fatores conjunturais. Se a hermenêutica filosófica subsidiou nossa caminhada pela estrutura prévia de compreensão ela também nos convidou a sair do solipsismo, isto é, considerar outros que estão buscando compreender a instituição escolar a partir da vida vivida e das políticas públicas para Educação. É neste ímpeto dialógico que buscamos o aprofundamento das categorias que constituem nossa estrutura prévia de compreensão.

Considerando que olhamos para a escola pela dinâmica do jogo hermenêutico foi necessário pensar o que constitui o próprio ser da escola, assim elencamos as condições do ser escola: que possui temporalidade e espacialidade; que está permeada pelo encontro entre humanos; que se constitui de materialidade e imaterialidade.

A primeira condição nos diz que a escola, como toda criação humana, possui a marca do seu tempo e lugar. Logo, não podemos pensar a escola apenas enquanto criação da sociedade moderna industrial, no espaço europeu. Precisamos pensar a escola enquanto ser que atravessou esse tempo-espaço, se coloca no contexto temporal da globalização e sofre os efeitos de

pertencer aos mais diversos locais. Por esta razão é necessário perguntar qual foi e qual é o fio condutor que fez a escola não sucumbir ao longo do tempo, sustentando sua existência, apesar dos diferentes contextos. Afirmamos que este sustentáculo é o estabelecimento da relação entre humanos com o objetivo de socializar o saber sistematizado (SAVIANI, 2011, p. 13-14).

Quanto aos encontros entre os humanos destacamos que as ideias acerca das funções da escola delineiam o sentido das políticas intraescolares e extraescolares. Isso significa que o objetivo da instituição escolar é ressignificado em conformidade com a representação sobre a escola, destacamos três representações: a escola enquanto espaço do conhecimento objetivo; a escola enquanto lugar de assistência social e a escola enquanto espaço de busca por reconhecimento.

A primeira representação se dá pela sobreposição do saber esclarecido/científico sobre outros saberes, conferindo à escola a função de instruir os menos esclarecidos a partir da ação dos mais esclarecidos. Assim, a escola se converte em produtora de resultados, passando ao largo dos processos de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

A representação da escola enquanto assistência social está atrelada ao ideário de que a Educação por si resolve todos os problemas sociais, sendo capaz de libertar os oprimidos pela ação dos libertadores, de atender as necessidades básicas da vida biológica através das caridades, se mantendo viva pela vocação do professorado. De tal forma que, as questões estruturais que incidem sobre o processo formativo acabam desfocadas ou mesmo jogadas à margem dos assuntos escolares.

Nesse raciocínio, para atender às diferenças é preciso um ensino mais facilitado, mais tolerância na avaliação etc., o que pode levar à estigmatização das diferenças, privando os alunos pobres do direito à igualdade entre os seres humanos (LIBÂNEO, 2016, p. 58).

O reconhecimento de si enquanto ser de direitos é o alicerce da terceira representação. Esta verte dos saberes da experiência vivida pelos sujeitos que buscam o direito do acesso e permanência na instituição escolar, enquanto meio para educar-se e elevar suas opções de ser. “O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um cami-

nho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.”. (CURY, 2002, p. 260).

As condições conjunturais e humanas estão conectadas com o espaço próprio da escola, isto é, as condições dos prédios escolares e os recursos disponíveis. Consideramos que o ambiente escolar é primeiramente o espaço de trabalho dos professores, e isto engloba o número de estudantes por sala, salas adequadas às atividades e materiais pedagógicos suficientes e adequados. Ponderar sobre as condições objetivas da materialidade escolar significa trazer à centralidade o tema do momento da experiência escolar, isto é, as possibilidades de experiência que o ambiente oferece para docentes e discentes. As condições para o trabalho docente são as mesmas que acolhem os estudantes, e para além da materialidade estão permeadas pela imaterialidade do tempo escolar.

A partir dessas considerações três categorias gerais se colocam como indispensáveis para a compreensão da regulação exercida pelas políticas públicas: tempo e espaço; relações humanas; condições materiais e imateriais.

Considerações finais

No desenvolvimento deste artigo consideramos a pertinência da hermenêutica filosófica para elaboração de processos compreensivos dos fenômenos que se apresentam no campo da Educação. O estudo não apresenta uma definição ou conceito de regulação, pois percebemos a regulação como fenômeno a ser compreendido. De tal forma, nossa pretensão se distancia de verificar a regulação das políticas, mas busca compreender o fenômeno da regulação através das políticas públicas para Educação.

Os modelos estruturais foram relacionados com aspectos da Educação escolar, tais como, o ser da escola, as relações que compõem a totalidade escolar e os diálogos possíveis com as políticas educacionais, que são significativos para ampliar o horizonte de compreensão da experiência escolar. Nesse sentido, o estabelecimento da estrutura prévia de compreensão se mostra como uma etapa basilar para o estabelecimento de nossa pesquisa, bem como, uma importante contribuição da hermenêutica filosófica para o campo da pesquisa em Educação. A etapa que corresponde à formulação da

estrutura prévia de compreensão foi o impulso para a reflexão sobre o sentido da regulação, que se mostrou enquanto fenômeno, na medida em que questionávamos os fatores envolvidos na experiência escolar.

É necessário destacar que se a hermenêutica filosófica foi determinante para estabelecer a estrutura prévia e os fatores, ela não pode pautar o conhecimento de cada fator. Deste modo, é mediadora do diálogo com outros campos e autores que permitiram a compreensão dos fatores constituintes do ser da escola (material, imaterial e humano). Esta abertura para a escuta do outro, oportunizada pela via do diálogo hermenêutico, é fundamental para o alargamento do horizonte de compreensão.

Recebido em 16/08/2021

Aprovado em 27/10/2022

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

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

GADAMER, Hans- Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; PAULA, Marlúbia Corrêa de. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 677-705, dez., 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/380/233>. Acesso em: 03 dez. 2020.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A. 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

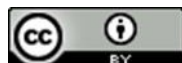
LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46 n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIDI, Pilar de Moraes.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587.

WELLER, Wivian. **A hermenêutica como método empírico de investigação**. 2007. Trabalho apresentado no GT17 - Filosofia da Educação. Anais da 30a Reunião Anual da ANPED. Caxambu, Outubro de 2007.



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).