



# Hermenêutica crítica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa

*Critical hermeneutics and educational research:  
paths of interpretive inquiry*

**Evandro Ghedin<sup>1</sup>**  
**Greicy Oliveira Nascimento<sup>2</sup>**

## Resumo

Este estudo de cunho teórico-metodológico procura investigar, na literatura hermenêutica, possibilidades de fundamentação e orientação de caminhos investigativos à pesquisa em Educação. Compreendendo a hermenêutica como um processo de desvelamento interpretativo, o estudo busca identificar seu trabalho na interpretação e revelação de um mundo frequentemente falsificado e mistificado pelas relações de poder. A pesquisa parte da premissa de que a compreensão, realizada com consciência metodológica, não deve apenas finalizar interpretações, mas torná-las conscientes e verificáveis, alicerçando o entendimento sobre o objeto-sujeito interpretado. Desta forma, assume-se a epistemologia hermenêutica crítica como paradigma reflexivo, entendendo que é por meio da compreensão e da interpretação que se buscam métodos explicativos, que não se limitam à explicação, mas também abarcam a compreensão. O texto enfatiza que o método hermenêutico não se reduz a uma explicação exterior, nem é simplesmente um instrumento técnico ou um procedimento mecânico baseado em regras. Ao contrário, o método se configura como uma postura reflexiva e aberta, que permite múltiplos caminhos investigativos. Isso abre três perspectivas metodológicas fundamentais na hermenêutica: como história das ideias, como tradição epistemológica e como especulação. O texto conclui que a hermenêutica fornece instrumentos importantes que o método puramente analítico e o método dialético não pressupunham. Ao propor uma abordagem que valoriza a totalidade, a historicidade e a especulação, a hermenêutica crítica

1. Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Pós-Doutor em Didática e doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Mestre em Educação pela UFAM. Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília. Atua nos seguintes Programas de Pós-Graduação: PPGE-UFAM; EDUCANORTE; REAMEC.

2. Professora no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas. Doutora em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. Licenciada em Pedagogia pela UFAM. <https://orcid.org/0000-0003-3030-8287>.

tica se apresenta como uma alternativa metodológica capaz de ampliar e aprofundar o olhar sobre os fenômenos educativos, promovendo uma investigação sensível à complexidade das relações humanas e aos desafios contemporâneos da pesquisa em educação.

**Palavras-chaves:** método, hermenêutica crítica, pesquisa em educação, investigação interpretativa.

## Abstract

This theoretical-methodological study seeks to investigate, within hermeneutic literature, possibilities for grounding and guiding investigative approaches in educational research. Understanding hermeneutics as a process of interpretive unveiling, the study aims to identify its role in interpreting and revealing a world often falsified and mystified by power relations. The research is based on the premise that understanding, carried out with methodological awareness, should not merely conclude interpretations, but make them conscious and verifiable, thus underpinning the comprehension of the interpreted subject-object. In this way, critical hermeneutic epistemology is assumed as a reflexive paradigm, recognizing that it is through understanding and interpretation that explanatory methods are sought—methods that are not limited to explanation, but also encompass comprehension. The text emphasizes that the hermeneutic method is not reduced to external explanation, nor is it simply a technical instrument or a mechanical procedure based on rules. On the contrary, the method is configured as a reflective and open stance, allowing for multiple investigative pathways. This opens three fundamental methodological perspectives in hermeneutics: as the history of ideas, as an epistemological tradition, and as speculation. The text concludes that hermeneutics provides important tools that purely analytical and dialectical methods did not presuppose. By proposing an approach that values totality, historicity, and speculation, critical hermeneutics presents itself as a methodological alternative capable of broadening and deepening the perspective on educational phenomena, promoting research sensitive to the complexity of human relations and the contemporary challenges of educational research.

**Keywords:** method, educational research, critical hermeneutics, interpretive investigation.

## Introdução

A pesquisa em Educação, especialmente no campo das Ciências Humanas, exige uma abordagem que vá além da explicação técnica e instrumental, abrindo espaço para uma compreensão crítica e reflexiva da realidade. Nesse contexto, a hermenêutica crítica se destaca como paradigma fundamental, pois propõe o desvelamento interpretativo dos fenômenos educativos, reconhecendo que todo conhecimento é atravessado por historicidade, linguagem e relações de poder. A investigação hermenêutica não se limita à busca de causas ou à aplicação de métodos rígidos, mas se orienta pela interpretação dos sentidos, pela problematização dos discursos e pela escuta da alteridade presente nos contextos escolares.

Neste estudo, destacamos que a hermenêutica crítica, ao assumir a centralidade da linguagem e da interpretação, desloca o foco da pesquisa educacional de uma lógica explicativa e instrumental para uma racionalidade compreensiva, crítica e reflexiva. Isso significa que o pesquisador é chamado a ir além da descrição neutra dos fatos, adotando uma postura de vigilância epistemológica capaz de questionar verdades naturalizadas e modelos teóricos universalizantes. A hermenêutica crítica evidencia que toda interpretação está atravessada por relações de poder, interesses e pré-compreensões historicamente situadas, exigindo do pesquisador sensibilidade para captar as múltiplas vozes e significados que constituem o contexto educacional.

Além disso, este debate aqui levantado propõe que a hermenêutica fornece instrumentos importantes para a pesquisa em Educação, que os métodos puramente analíticos e/ou dialéticos não pressupunham. Ao considerar a totalidade e a complexidade das relações humanas, a hermenêutica permite que o pesquisador compreenda o contexto educativo em sua riqueza, reconhecendo que sujeito e objeto estão imbricados e que a investigação é sempre marcada pela circularidade entre compreensão, explicação e interpretação (Silva, Ghedin, Both, 2024). A pesquisa hermenêutica, portanto, não busca apenas interpretar o mundo, mas também transformá-lo, orientando-se por uma necessidade ética e política de superação das desigualdades e das práticas excludentes presentes na educação.

Por fim, a hermenêutica crítica, quando articulada a uma compreensão histórica e material da educação, contribui para a construção de pesquisas mais sensíveis à complexidade do fenômeno educativo. Ela exige do pesquisador o cuidado de não converter a interpretação em um fim em si mesmo, mas de mantê-la como mediação crítica entre compreensão, explicação e ação, reafirmando o compromisso da pesquisa educacional com a emancipação humana e com a construção de práticas educativas socialmente referenciadas.

## Uma compreensão da hermenêutica e o desvelamento interpretativo

A hermenêutica pretende recolher o sentido do discurso. Até que ponto é possível ou através de que se pode captar e recolher o “sentido do discurso”? A hermenêutica situa-se na existência da linguagem, é nela e por ela que se processam os significados. Porém a linguagem não é o único instrumento de manifestação da existência, isto é, o discurso é *uma* forma de manifestação do ser, mas nem por isso é a única maneira de manifestação da realidade. O discurso que se processa por meio da linguagem está carregado da própria realidade que o gera, neste sentido, o ser da linguagem e o ser como linguagem já é, em si mesmo, um sentido dado pelo discurso.

Seria a hermenêutica um discurso do discurso? Um meta-discurso? Ou, por outro lado, seria uma metodologia eficaz para captar o sentido e o significado de nosso ser-no-mundo? Longe de pretender responder a estas indagações vamos querer mostrar algumas ideias nas quais a hermenêutica situa-se como instrumento que nos permite clarear os horizontes de significados impostos pela força do próprio questionamento da realidade.

Mais do que tudo, a hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende. Ela se processa na direção do sentido que significa a própria existência humana no mundo. Este horizonte, que não é imaginário,

mas a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele. O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser.

Transformamos a natureza em cultura; a cultura em conhecimento e agora estamos projetando, pelo conhecimento, os significados da natureza que estão impressos no ser. Isto não é um círculo que se fecha, mas um horizonte que se abre diante dos olhos que captam a imagem e, através dela, sentificam aquilo que veem. O discurso é um modo de traduzir a imagem do real, mas esta imagem traduzida não é a própria realidade, mas a fala dela. É aí que a hermenêutica se torna interessante e necessária pois por ela que podemos compreender como o ser humano, estando no mundo finito e desesperado, arrisca-se na direção do infinito e da esperança.

O modo de ser no mundo é uma maneira de interpretá-lo e esta interpretação é uma tentativa de dar-lhe sentido que faça compreender-nos como parte dele (Stein, 1993). A negação desta potencialidade da interpretação é, no fundo, uma negação do próprio ser e é nela que se fundamenta a exploração humana. Os interesses interpretativos divergem pelo fato de que a visão do mundo e de mundo não é uma só. Ela não é uma justamente porque os interesses são muitos e estes interesses forjam interpretações que lhe sejam favoráveis naquilo que lhes é interessante.

O mundo não passa de uma enfadonha interpretação escondida por detrás do medo de existir e de arriscar a própria existência na direção do nada e do infinito. Dizendo de outro modo, o mundo é uma interpretação mentirosa que se esconde num sistema humano que funciona como explorador dos medos e dos traumas de toda a humanidade. Criamos deuses por termos deixado de acreditar no ser humano, este é nosso “pecado original”. Nós não “pecamos contra Deus”, nós traímos a nossa humanidade e deixamos de lado o que verdadeiramente somos: mundanos, humanos, históricos.

A negação da mundanidade é uma forma de negação da própria hominização<sup>3</sup>. Isto é bom para todos os sistemas social-político, econômico, religioso, cultural, pois é neste “engano originário” que consome, como vítimas em sacrifício, toda a humanidade.

A falsificação do real, através da interpretação, não passa de uma forma de exploração político-ideológica. As muitas interpretações são as múltiplas faces originárias da exploração. Nenhum sistema subsiste sem uma falsificação. As interpretações dos fatos são formas de falsificar o real e dar-nos como fato “verdadeiro”. É nesta origem que se fundamenta, no subterrâneo do ser egocêntrico, a origem de

---

3. Termo que designa e expressa a noção do humano produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido, que não pode ser confundido com humanização, que é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo (Cortella, 2017).

todos os males humanos. De certo modo, isto se reproduz no conhecimento, na ciência, na técnica, na política e no domínio esdrachado que se processa nas formas de poder.

Stein (1993) quando recusa uma concepção imediata, transparente e autocentrada do sujeito desloca a consciência de si do interior da subjetividade para o campo das mediações históricas, linguísticas e interpretativas, pois o ser humano só se compreende a partir de sua inserção no mundo e das interpretações que produz sobre ele. A consciência, longe de ser um dado originário, constitui-se como tarefa hermenêutica, permanentemente atravessada por discursos, tradições e relações de poder que podem tanto possibilitar quanto obscurecer o reconhecimento de si. Nesse sentido, a crítica à falsificação do real e à hegemonia interpretativa do sistema político-econômico pode ser lida como uma crítica à alienação da consciência de si, tal como problematizada por Stein (1993), na medida em que o sujeito passa a reconhecer-se apenas nas imagens e narrativas impostas pelo sistema. A hermenêutica, assumida como paradigma reflexivo, torna-se, assim, o caminho pelo qual a consciência de si pode ser reconquistada não como interioridade isolada, mas como compreensão histórica, crítica e situada do próprio ser-no-mundo.

Nietzsche (2008) nega a existência do “fato” em detrimento da interpretação. Na verdade, o fato, é já uma interpretação do evento. O “fato” é a forma como interpretamos o “evento”. O evento é ontológico, o fato é a interpretação barateada do evento. É nesta direção que se processa a alienação por meio do discurso ideológico. Toda ideologia é falsificadora da realidade pois oculta e revela aspectos do real que lhe são mais interessantes. A ideologia, através do discurso, tem o poder de falsificar a realidade, de dominá-la, de domesticá-la, juntamente com toda a humanidade:

Face ao mundo [...] encontramos-nos como se estivéssemos diante de “um texto misterioso ainda não decifrado” cujo sentido se revela mas ao mesmo tempo se complica cada vez mais na multiplicidade infinita das interpretações. Aquilo que é constatado não é um conjunto de “factos” mas um “texto misterioso” que é interpretado através dos modos mais diversos e contrastantes - mesmo que existam interpretações consolidadas e dominantes que façam acreditar na existência de um sentido objetivo do mundo, ou seja, na existência de um mundo de “factos” (Severino, 1986, p. 126).

O sentido do mundo que emerge no seio do ato de interpretar é o resultado da vontade de domínio. O instinto cognitivo é o instinto da propedêutica e da assimilação: ele produz os valores, ou seja, aquilo que satisfaz as necessidades, os desejos e os interesses dos centros de interpretação (Nietzsche, 2008). Conhecer significa avaliar quais são as configurações que são necessárias e quais as que são prejudiciais. Num mundo a devir a realidade é sempre e só uma simplificação com fins práticos que deforma e falsifica o eterno fluxo do caos relacionando as diferenças do devir como idêntico, à semelhança e à analogia que permite o cálculo, a previsão e a tolerância do devir.

O devir é uma “pré-visão” interpretativa da vontade de domínio. É uma antecipação para que quando aconteça, a realidade, já esteja, pela antecipação, interpretada. Este juízo e esta interpretação antecipada permite a forja do significado e a transfiguração do próprio fato que é significado, segundo os interesses, antes mesmo de seu evento. Digamos que o “mundo” econômico-político seja especialista nesta antecipação do significado do evento que ainda não é dado, isto é, não se fez “fato”. Se isto corresponde à realidade, enquanto interpretação, tudo é um “pré-juízo”, “um pré-julgamento”, uma “compreensão” antecipada na interpretação do devir.

A interpretação, político-econômica, é falsificadora da realidade. É uma forma de simplificação que tem como fim impor uma dada interpretação de mundo que justifica as ações do próprio sistema. Através dela é que se processa toda a dominação e o poder de domínio. Nada mais cômodo para alguém que fazer valer *sua* visão de mundo diante do próprio mundo. Isto é uma falsificação do mundo pois, faz dele o resultado do poder de significá-lo a partir de uma só maneira. Este poder de significação, pelos meios do próprio sistema, impõe a hegemonia interpretativa da realidade. A voz do sistema é a voz da falsificação do real é a “visão de mundo” que se estruturou de tal forma que se tornou “senso comum”. A comunilidade<sup>4</sup> da interpretação, especialmente esta do sistema, é um engano intencional, simulacro pelo poder da imagem.

É claro que esta é uma maneira de interpretar a interpretação, mas há uma significativa diferença: esta interpretação nega a hegemonia da anterior, não para se tornar hegemônica numa *outra* vontade de poder, mas para poder negar o poder de domínio e de exploração da hegemonia do econômico, posta na interpretação do sistema.

A luta, neste sentido, não é um recurso desesperado, mas nossa única esperança de superação da vontade sobre todas as vontades, da liberdade de alguns sobre todas as outras vontades. Na verdade, nesta circunstância, não há como ser livre, pois, só é possível a liberdade de poucos e uma liberdade limitada ao poder não é liberdade, mas escravidão. O caminho da liberdade passa pela negação desta forma de ser do mundo. Há que negar esta visão de mundo com outras formas de vida, com outras interpretações que nos lancem de volta, na direção do *ser* humano e não na direção do *ter* humano, ou ter o humano.

O caminho da libertação é o caminho da negação. Não há como construir um mundo novo nas velhas estruturas interpretativas. A busca da liberdade só se sedimenta na negação da opressão. Se, estando claro que o mundo é uma interpretação humana, somente uma outra interpretação pode ter o poder de concebê-lo de outro modo.

---

4. Termo que quer fazer referência a uma determinada visão que se tornou senso comum num determinado grupo beirando o dogmatismo radical na interpretação das ideias, dos fenômenos, dos fatos, da ciência e da sociedade como um todo.

O mundo humano é *filho* de nossa concepção interpretativa. Ele é uma construção arquitetada na consciência do ser humano. Ele é o que temos sido, a imagem de nós mesmos projetada num espelho que analisamos, com o conhecimento, a ciência, a técnica, como se fosse a própria realidade. O real não é a imagem refletida no espelho, mas o próprio espelho e o sujeito que se vê como imagem de si. Olhamos a imagem como se fosse o que somos e esquecemos que a imagem é apenas o reflexo do ser.

Vivemos um mundo de aparências e impedimos de vermo-nos a nós mesmos e a nossa vida. É por isso que temos tanto medo de sair deste “mundo da caverna” pois estaríamos, secamente, diante do que somos. O ser humano não é capaz de encarar-se na sua animalidade. O mundo interpretado com a única voz do sistema político-econômico nada mais é do que uma forma “racionalizada” de animalidade que devora suas vítimas na fome do ter e do consumo.

O processo econômico mundial, nos moldes do presente, não passa de uma hegemonia da possibilidade de construção generalizada da proposta de consumo para aqueles que não podem consumir. Esta é a miopia do sistema político-econômico. Pretende o consumo, mas não percebe que não é possível consumir nesta proporção, pois seria consumir-se no esgotamento ecológico do planeta.

O mundo humano, enquanto capacidade interpretativa, é um mundo infinito, mas a realidade ecológica do planeta onde se constroi esta humanidade é extremamente limitado e finito, tanto quanto a vida do indivíduo. Não há como fugir desta realidade. Pela criatividade o ser humano superou a animalidade e produziu a cultura. Pela linguagem, na sua falsificação interpretativa, destruiu a criatividade. À volta a criatividade é o caminho da liberdade, mas como romper com esta obscuridade posta diante de nossa visão? A transgressão é a única possibilidade de instaurar uma nova interpretação do mundo e uma outra significação da existência que nos permita superar a animalidade do sistema escravocrata.

Somos todos escravos da animalidade do sistema por olharmos somente as imagens refletidas no espelho. Mas o que há por trás do espelho? Se estamos apenas olhando a imagem refletida no espelho, o que é o espelho? O que se esconde por trás dele? É necessário quebrar o espelho para ver o que se esconde para além da aparência. Se o espelho for o sistema político- econômico, dominador e escravista, quebre-se o sistema para se ver o que há por trás da imagem refletida.

É necessário romper com a imagem para superar sua aparência e nesta superação poder ver a concreticidade de nosso ser, seu limite e suas possibilidades. Há, no interior do espelho, um mundo que multiplica-se a si mesmo. É esta multiplicação do mesmo que nos impede de ver o real. Para ver o real é necessário romper com o espelho,

quebrá-lo, esmigalha-lo para que seja apenas real e não o reprodutor imagético das aparências de uma visão de mundo falsificadora.

A verdade falsificada na interpretação do sistema é a verdade velada da falibilidade do próprio sistema. Por isso é tão importante quebrar com os padrões, pois é neles que a exploração se reproduz. Esta reprodução aconteceu e acontece até nas formas mais “revolucionárias” que se produziram historicamente. O sistema se transforma para adaptar-se e se adapta para continuar ocultando um processo animalesco de exploração. Somos todos vítimas queimados em sacrifício no caldeirão do sistema. A religiosidade do ter exige o sacrifício do ser e isto significa a aniquilação da humanidade ou sua redução animalesca à esquizofrenia e à patologia desta religião. Neste sentido tudo é adaptável, pois tudo é interpretável.

É importante lembrar que o mundo humano é um caminho só de ida, mas as curvas do caminhar nos permitem ocultar e revelar outros horizontes, outras interpretações, outros mundos. O problema não é ter uma visão de mundo, o grande problema é ter *um único* sistema político- econômico que exerce sua hegemonia sobre todos. Mas não é só isso, a problemática é que as mais variadas interpretações existentes são apenas variações do mesmo. Romper com isso é a árdua tarefa da Filosofia contemporânea que se revela como reflexão hermenêutica.

Nesse sentido, a crítica à falsificação do real, desenvolvida no âmbito da hermenêutica, pode ser aprofundada a partir da reflexão de Ricoeur (2007) acerca da memória e de sua constitutiva falibilidade. Para o autor, a memória não se apresenta como simples reprodução fiel do passado, mas como reconstrução narrativa sempre atravessada por mediações simbólicas, afetivas e históricas. Essa condição torna a memória vulnerável tanto ao erro quanto à manipulação, especialmente quando submetida a interesses de poder que selecionam o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Nesse sentido, a falsificação do real não se reduz a uma distorção consciente, mas se inscreve em processos mais amplos de organização narrativa da experiência, nos quais o esquecimento imposto e a memória manipulada operam como dispositivos de dominação simbólica. A hermenêutica crítica, ao desvelar essas operações, não nega a interpretação em si, mas denuncia os usos ideológicos que pretendem naturalizar determinadas versões do mundo como únicas e verdadeiras.

A crítica à falsificação do real pode ser aprofundada a partir da reflexão de Ricoeur (2006) acerca do reconhecimento como condição fundamental da existência humana. Para o autor, o reconhecimento não se limita a um ato cognitivo de identificação, mas constitui um processo ético e relacional pelo qual o sujeito se afirma e é afirmado na reciprocidade com o outro. A negação do reconhecimento, nesse sentido, não apenas distorce a interpretação do mundo, mas compromete a própria possibilidade

de constituição do humano enquanto sujeito de sentido. As formas de exploração denunciadas no interior das interpretações hegemônicas podem ser compreendidas, assim, como expressões de um reconhecimento recusado, no qual o outro é reduzido à condição de objeto, meio ou recurso, perdendo sua dignidade ontológica e simbólica. A hermenêutica crítica, ao desvelar essas operações, revela que a falsificação do real é inseparável da recusa do reconhecimento mútuo.

## A hermenêutica crítica como processo de investigação nas ciências humanas

Como construir a partir da teoria hermenêutica crítica uma metodologia e um discurso interpretativo da realidade e do contexto onde se dá a pesquisa em educação?

Estamos, o tempo todo, diante do texto (enquanto fala e discurso do outro) e do contexto (enquanto realidade circundante) ao mesmo tempo que nos fazemos e somos tocados pela dinâmica da realidade que nos esforçamos para compreender. Na verdade somos parte dela tanto quanto ela passa a fazer parte de nossa existência. Somos tocados pela realidade pesquisada do mesmo modo que pretendemos tocar nela para saber o que é. Ou ainda, se isso for possível, buscamos “tocar” com as mãos uma realidade que está prenhe de significados que não se revelam imediatamente diante de nosso olhar, por mais atento que estejamos.

Estamos sempre diante de uma realidade problemática e complexa, do mesmo modo que precisamos “objetivar” para poder “captar” o real. Mas a realidade não se mostra, por vezes se oculta em imagens inatingíveis. De certo modo, conhecer é entregar-se à realidade de forma que ela nos atinja e nos envolva a ponto de nos tornarmos parte dela. Assim, procuramos compreender as coisas que nos são incompreensíveis à primeira vista. O limite de nossa busca não está nas interpretações teóricas que encaminham muito bem a “objetivação” do real, mas no caminho – na metodologia – mais adequada para captar os significados que estão postos, não por objetos, mas por sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante.

A partir de uma abordagem hermenêutica crítica poderíamos dizer que o *texto* é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí?

De certo modo o pesquisador é o intérprete da realidade que se expõe diante dele. Ele está cheio de realidades, teorias e experiências que se defrontam com outras realidades, teorias e experiências que são constitutivas de uma determinada visão

de mundo que implica o processo de investigação. Assim, se poderia dizer que o pesquisador possui uma pré-compreensão do real, mas só a relação que se estabelece entre os sujeitos possibilita uma outra compreensão. É esta pré-compreensão que nos possibilita a racionalização de um determinado tema de pesquisa.

O real nos atrai como uma espécie de *empatia* entre ambos, pois é isto que desperta o interesse e a possibilidade de realização do que se estabelece como estudo e seu posterior entendimento. O pesquisador é uma espécie de intérprete da realidade ou do contexto que está diante dele; que se expressa na alteridade dos sujeitos e nas diferenças existentes entre os diversos contextos.

A realidade educativa é um conjunto de relações que estão postas entre sujeitos que vivenciam o cotidiano. As trocas simbólicas constroem-se numa constante intersubjetividade que está, o tempo todo, jogando e circunscrevendo relações de poder. Neste jogo de experiências cotidianas é que se (des)constroem as vidas dos educandos e nele se decide o destino da sociedade futura. O poder se desmitifica pela análise e pela crítica radical de suas raízes. O pesquisador há de dirigir o olhar para as profundezas das relações para ler o que está escondido por trás das aparências e não ficar apenas no reflexo da superficialidade.

A linguagem é um instrumento poderosíssimo que possibilita a intercomunicação, mas acima de tudo, ela pode, no ambiente escolar se constituir – pelo pensamento – um instrumento não só de dominação, mas de resistência cultural e política. A linguagem é um poder que aliena e que pode ser um instrumento de liberdade e de libertação do processo de alienação em curso.

Olhar para o real com os óculos de pesquisador é investigar como estas coisas estão postas e estabelecidas no cotidiano da escola. Nisto, o processo interpretativo, permite um conjunto de instrumentos que potencializa e amplia enormemente a percepção do real.

O pesquisador procura compreender um dado contexto recortado do real e, por causa disto, a margem de erro se amplia. Pois a possibilidade de erro é ampliada na medida em que o real não pode ser captado infinitamente com uma possibilidade finita de conhecer. Além disso, as pressuposições que não encontram confirmação no sujeito aumenta ainda mais a margem de erro. Porém, a compreensão de tudo o que se tem para compreender consiste na elaboração de um projeto preliminar que é e será revisto continuamente com base no resultado da “penetração” anterior no real. Deste modo o contexto emerge progressivamente na sua alteridade. Descobrimos o que o contexto diz e a diversidade de nossa mentalidade, ou a distância de nossa cultura, somente partindo daquelas “atribuições de sentidos” que contribuímos, a partir da

nossa pré-compreensão, do desvelamento e do desocultamento do real que se opõe diante de nosso ser.

A compreensão do real é dificultada pelo fato de que a realidade é um todo complexo de relações que só se pode ser compreendida, na forma de “redução”, no seu recorte, no isolamento, percebendo que tal realidade só possibilita a sua investigação, justamente no conjunto de sua complexidade relacional. O mérito do trabalho investigativo é o de poder expressar, pela parte reduzida do enfoque, a totalidade de relações expostas e, muitas vezes, ocultas no cotidiano.

Isto impõe limites que exigem, cada vez mais, uma busca que se volte para o todo, mesmo que isto implique, ainda, um determinado recorte. Não é o recorte que reduz o real, mas o limite metodológico que “impomos” como possibilidade de “recortar” para conhecer. O recorte é sempre um risco assumido justamente no seu limite. Seu risco consiste justamente na questão de querermos tornar evidente o todo por meio da parte que o compõe.

Neste sentido, o processo de conhecimento exige metodologias que possam nos possibilitar, mesmo no recorte, uma abrangência maior no nosso modo de “captar” a realidade que se nos põe diante dos sentidos e da reflexão. Quem quer compreender a educação há que estar preparado para deixar que ela nos diga alguma coisa. Uma consciência que interpreta deve ser sensível a alteridade, não só dos sujeitos, mas dos contextos. Essa sensibilidade não pressupõe “naturalidade” objetiva nem esquecimento de si mesmo, mas implica uma precisa tomada de consciência das próprias pressuposições e dos próprios pré-juízos. É preciso ter consciência que o contexto, apesar de estar inter relacionado com outros contextos, se apresenta, sempre, em suas diferenças e tenha a possibilidade de fazer valer o seu conteúdo de verdade em relação às pressuposições do intérprete.

As pressuposições e os pré-juízos do pesquisador não devem amordaçar a realidade, o contexto onde se insere. O pesquisador não deve silenciar o real, mas permitir e possibilitar que ele fale por intermédio do pesquisador e da própria pesquisa. O pesquisador deve ser sensível à alteridade do contexto onde se insere. Ele não fala só, mas utiliza uma linguagem pela qual fala a própria realidade. O pesquisador deve falar para escutar o contexto, isto é, deve propor um “sentido” melhor e mais adequado do que o outro, para que o real se manifeste sempre mais em sua alteridade, com o que realmente é. Deste modo, um compreender realizado com consciência metodológica não deve tender simplesmente a levar a termo as próprias antecipações, mas também a torná-las conscientes para poder verificá-las (ou questioná-la) e assim alicerçar a compreensão sobre o próprio objeto a interpretar.

Isto exige que o tema da pesquisa seja assegurado com base no próprio objeto. Trata-se de manter longe tudo o que pode nos impedir de ouvir a realidade de modo adequado. São os pré-juízos de que não temos consciência, os que nos tornam surdos para a voz do contexto.

O contexto é um elemento ocasional. O autor não é o seu produto. Ele tem efeitos sobre a história posterior, efeitos que os sujeitos não preveem e não imaginaram para suas ações. O contexto é ocasional no sentido de que é uma ocasião especial em que o pesquisador procura olhar o real esperando que a própria realidade lhe “fale”. A fala do real se processa num contexto de relações que se produzem e se multiplicam infinitamente. Cada sujeito, no seu contexto, estabelece um número ilimitado de relações que não é possível prever num primeiro olhar. Estas relações, devidamente investigadas, é que se tornam significativas para o pesquisador. Isto se torna matéria prima que possibilita uma interlocução com as significações que se dão ao mundo a partir das relações que estão postas na visão de mundo do sujeito que se quer conhecer.

Nem o sujeito que pesquisa, nem o sujeito a ser pesquisado são resultados mecânicos de um contexto. Diria que revelam uma série de relações que lhes possibilitam compreender o mundo e a si mesmos de uma forma ou de outra. Estas compreensões é que se tornam significativas para a pesquisa. É exatamente neste ponto que a hermenêutica pode se constituir numa significativa metodologia capaz de permitir uma leitura que contempla, de forma mais totalizante, a realidade. Ou melhor, utilizando-se a hermenêutica crítica como método é possível buscar uma compreensão que possa partir de uma dada particularidade e chegar-se a sua universalidade a partir das relações que estão postas pelos sujeitos da realidade a investigar.

No processo de investigação hermenêutica, a relação entre texto e contexto pode ser compreendida à luz da concepção ricoeuriana de narrativa histórica. Para Ricoeur (2007), o acesso ao passado e à experiência humana não se dá de forma imediata, mas por meio de vestígios que são configurados narrativamente. O texto, nesse sentido, adquire relativa autonomia em relação à intenção original de seus autores, abrindo-se a múltiplas possibilidades de interpretação conforme os horizontes históricos do intérprete. Tal perspectiva reforça a compreensão de que o pesquisador em educação não interpreta fatos brutos, mas narrativas, discursos e memórias socialmente produzidas, inscritas em contextos marcados por disputas simbólicas e relações de poder. A escola, enquanto espaço privilegiado de produção e circulação de narrativas, torna-se, assim, um campo de investigação no qual se confrontam memórias oficiais e experiências silenciadas, exigindo do pesquisador uma escuta sensível à alteridade e à historicidade dos sujeitos.

No âmbito da investigação hermenêutica, a relação entre pesquisador e realidade investigada pode ser compreendida como uma relação de reconhecimento. Ricoeur (2006) destaca que reconhecer o outro implica admiti-lo como sujeito capaz de dizer algo verdadeiro sobre si e sobre o mundo que habita. Essa perspectiva reforça a exigência ética da pesquisa em educação, na medida em que o pesquisador não se limita a interpretar discursos, mas se coloca diante de sujeitos portadores de experiências, narrativas e significações legítimas. A investigação hermenêutica, nesse sentido, não é apenas um exercício de compreensão, mas um ato de reconhecimento da alteridade, no qual o contexto educativo deixa de ser um objeto silencioso e passa a ser um espaço de interlocução. Reconhecer o outro como sujeito de sentido é condição para que a realidade educacional possa efetivamente “falar” por meio da pesquisa.

Cabe aqui a seguinte pergunta: como construir um caminho que nos permita traçar os passos que possibilitem a construção e a sistematização de uma realidade a ser investigada? É o que tentaremos *anunciar* em seguida.

### A epistemologia hermenêutica como paradigma reflexivo

Os fatos humanos são significativos por causa da riqueza de significado que se atribui às coisas; o que importa nos fatos humanos não é a causa mas sua significação, seus objetivos e seu valor, o sentido só é possível dentro desta perspectiva, isto é, só há sentido quando se atribui significações que sejam significativas para aqueles que significam as coisas as quais lhe atribuem sentido e significado. O ser humano procura compreender e explicar o mundo. A compreensão é resultado de uma explicação que se dá para as coisas humanas e não humanas. Isto nos indica que a explicação, antes da própria compreensão, é a tradução da realidade num significado que tenha sentido e se processe por uma determinada linguagem, ou signos linguísticos que nos permitam e possibilitem uma comunicação compreensiva do real.

O mundo humano é significante ao nos tornarmos hábeis em explicá-lo; nesta explicação é que se fundamenta a possibilidade de compreensão do que somos ou do que projetamos ser sobre nós mesmos, neste rolo de significações e de sentidos atribuídos a nosso ser no mundo. Porém, o sentido não se esgota em si mesmo, ele se reveste da complexidade da realidade, isto é, ele se desdobra em outros sentidos e multiplica a sua riqueza significante. Neste sentido, só é possível interpretar o que possui mais de um sentido. É a variabilidade dos sentidos que nos possibilita uma interpretação e uma significação das atribuições de sentidos que se dão às coisas.

O sentido e sua interpretação nos remetem na direção da compreensão e da explicação. Estes não podem ser concebidos como processos separados, mas como dois

pólos que se complementam dialeticamente. Compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo. Seja qual for o método ou a maneira utilizada, é próprio do ser humano significar e, através da interpretação, compreender toda a complexa realidade que nos envolve. Para compreender o sentido de nossos atos é preciso passar pela explicação. A compreensão é resultado, inacabado, de um processo de explicação.

A compreensão e a interpretação subjazem a todo trabalho realizado, isto é, a realização ou resultado de um trabalho de pesquisa na área das Ciências Humanas é o resultado de um processo de explicação, compreensão e interpretação da realidade. Porém estes aspectos do trabalho não são estanques em si mesmos e nem se excluem, mas constituem modos de olhar a realidade que são interdependentes. O real nos fala através destes modos os quais usamos para saber o porquê das coisas, o porquê do mundo e o porquê somos. A partir da compreensão e da interpretação é que se busca métodos explicativos, que não são só explicativos, mas compreensivos, ao demonstrar determinada interpretação de uma outra interpretação.

A distinção entre compreender e explicar, historicamente associada à separação entre ciências humanas e ciências naturais, emerge de um processo epistemológico marcado pelo positivismo, que buscou estabelecer fronteiras rígidas entre métodos e objetos de estudo. A compreensão para a qual estamos caminhando vai na direção do entendimento de que ambas as ciências se constituem na relação dialética entre compreender-explicar (Ghedin, 2004). Dilthey (2010), ao propor a hermenêutica como método das ciências do espírito, enfatizou que compreender não é simplesmente decifrar causas, mas interpretar sentidos, situando o fenômeno em sua historicidade e contexto cultural. Gadamer (2015), por sua vez, amplia essa perspectiva ao afirmar que toda compreensão é um diálogo, um processo de fusão de horizontes, no qual o intérprete participa ativamente da construção do significado. Habermas (2012) acrescenta a dimensão comunicativa, defendendo que a racionalidade não se reduz à explicação causal, mas envolve a intersubjetividade e a busca por consenso no espaço público.

Diante disso, a dicotomia entre explicar e compreender revela-se insuficiente para dar conta da complexidade da realidade contemporânea. Explicar e compreender não são pólos excludentes, mas momentos complementares de um mesmo movimento dialético do conhecimento. Separá-los rigidamente significa perpetuar uma visão fragmentada, ignorando que a explicação nasce do desejo de saber e que a compreensão não é um estágio final, mas um meio constitutivo para interpretar, ressignificar e reconhecer a nós mesmos e ao mundo. Assim, compreender e explicar se entrelaçam na tarefa de atribuir sentido, pois conhecer é sempre um ato que envolve tanto a causalidade quanto a historicidade, tanto a objetividade quanto a intersubjetividade.

Desta forma, dicotomizar compreensão de explicação é sacramentar um processo de separação entre o ser humano e a natureza, enquanto que ambos são constitutivos de uma mesma realidade. O mundo no qual ambos se encontram inseridos e imersos é tão somente o mesmo. A busca do presente se atira na direção de uma conjugação, de um caminho que possa mostrar as encruzilhadas e permitir, ainda, o caminho numa determinada direção. O saber partilhado significa a partilha do mundo, de sua explicação e de nossa compreensão de seu significado.

Do ponto de vista das ciências humanas, a interpretação não se limita a uma simples decodificação de significados, mas constitui um enriquecimento da compreensão imediata por meio da explicação das distorções semânticas que permeiam os discursos e práticas sociais (Ghedin, 2004). Essa perspectiva reconhece que os sentidos não são dados de forma transparente; eles são construídos historicamente, atravessados por ideologias, contextos culturais e relações de poder.

Assim, compreender implica captar o horizonte de significados que se apresenta, enquanto explicar demanda desvelar as mediações que condicionam esse horizonte, revelando as tensões e ambiguidades que o constituem. Nesse processo, compreensão e explicação não se opõem, mas se articulam dialeticamente para possibilitar uma interpretação mais profunda dos fatos humanos.

A compreensão fornece o ponto de partida, permitindo apreender o sentido imediato, enquanto a explicação introduz uma dimensão crítica, capaz de revelar as estruturas ocultas e os mecanismos que produzem distorções semânticas (Ghedin, 2004). É neste sentido que Gadamer (2015) enfatiza que toda interpretação é um diálogo entre o intérprete e o texto, mediado pela tradição e pela linguagem, enquanto Habermas (2012) acrescenta que a explicação crítica é indispensável para superar interpretações ideologicamente limitadas, promovendo uma racionalidade comunicativa orientada pelo consenso.

Afinal, nosso modo de ser no mundo é condicionado pela ciência, isto é, a nossa maneira de existir é, fundamentalmente, marcada pela maneira como a Filosofia e a Ciência percebem o mundo. A ciência e a tecnologia têm tributado autoritariamente as nossas vidas, ou seja, a compreensão das ciências e da tecnologia tem sido posta como a visão de mundo e da realidade, impondo-se sobre todas as maneiras de compreender e de conhecer as coisas. Isto tem marcado o mundo humano por uma visão mecânica, pragmática e empirista de si mesmo. Nessa perspectiva, o modelo de ser humano tornou-se aquele que é capaz de manusear os conhecimentos traduzidos em técnicas. Este é o primeiro passo, no plano ideológico, para um processo de alienação do e no interior do capitalismo.

Porém, a ciência é uma atividade social e a finalidade do conhecimento produzido por ela destina-se à sociedade e não a uma elite ou a um grupo de “especialistas”. Neste sentido, a ciência só se justifica enquanto está a serviço dessa sociedade e com ela discute as implicações de suas proposições, compreensões, explicações e interpretações. A ciência é um caminho possível, mas não é a única visão possível para compreendermo-nos como seres no mundo.

A via racional (empírico-tecnológica) não pode ser a única visão válida na interpretação de nosso ser no mundo. Isto vale na medida em que a ciência, através de seu modo de conhecer, fragmenta a realidade de tal modo que oculta, na parte, o todo. Nesta mesma direção, em nome da ciência, separa o ser humano da natureza, do seu mundo natural, nega a relação mundana para impor um “mundo de mercado”, troca as relações de harmonia por relações mercantis. Isto é uma propriedade do campo político, mas que se expressa de alguma forma também nas ciências.

Santos (1989) explica que o impacto do desenvolvimento científico tecnológico faz com que o mundo humano, hoje, seja cientificamente constituído. O conhecimento científico da sociedade permite compreender o sentido da explicação do mundo ‘natural’ que as ciências naturais produzem. Por outras palavras, as ciências sociais proporcionam a compreensão que dá sentido e justificação à explicação das ciências naturais. Sem tal compreensão não há verdadeira explicação e, por isso, as ciências sociais são epistemologicamente prioritárias em relação às ciências naturais.

O movimento da modernidade foi na direção das ciências naturais; na “pós-modernidade”, faz-se necessário um movimento na direção das ciências sociais, filosóficas e humanas. Recolocar o ser humano no centro, mas não um ser humano distanciado de si e dos outros, dicotomizado do mundo da natureza, mas sim um ser que retorne à sua originalidade, a sua hominização ao encontro com o mundo da natureza. A modernidade negou a natureza do ser humano para poder dominar a natureza das coisas; ao fazer isto negou a si mesmo a relação originária que existia entre “homem- natureza”.

Neste ponto, estamos na polêmica que nos coloca diante da busca de um novo paradigma para as ciências, na tentativa de superação de um modo de fazer ciência que não corresponde mais às respostas que precisamos em nosso tempo, do mesmo modo que não nos permite problematizar, com liberdade, o mundo que se encontra à nossa volta.

Nas ciências humanas não é permitido tomar distância em relação ao seu objeto, como exige o método das ciências naturais. A objetividade, a neutralidade e o distanciamento do sujeito em relação a seu objeto, pretensão das ciências naturais, torna-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos. O distanciamento

não permitiria conhecer o objeto em toda a sua riqueza, no seu contexto histórico. A razão é que o cientista dos fatos culturais, pertencendo tanto ele como seu objeto estudado a uma determinada tradição, só terá acesso adequado a seu objeto, se dele não se afastar, se permanecer dentro desse universo em estudo. Se nosso pesquisador, neste trabalho, tomasse uma atitude de distanciamento, estaria ele falsificando seu estudo. Para Gadamer (1977), seria um distanciamento alienante, pois haveria um rompimento da relação primordial de pertença, sem a qual não se respeitaria a relação do histórico enquanto tal.

A exigência de objetividade e de neutralidade isolam as variáveis estudadas de seu contexto histórico, provocando uma atitude de distanciamento do sujeito em relação a seu objeto estudado. No estudo das ciências humanas é muito difícil separar o sujeito de seu objeto pesquisado. É próprio das ciências humanas essa íntima ligação entre sujeito e objeto.

Para Ricoeur (1990, p. 54), “O distanciamento não é o produto da metodologia... ele é constitutivo do fenômeno do texto como escrita; ao mesmo tempo é a condição para que possa haver interpretação”. Aqui faz-se necessário uma distinção: uma coisa é a realidade a ser pesquisada enquanto realidade de interesse do pesquisador, que demonstra todas as suas relações, o contexto por onde transita o sujeito que pretende conhecer; outra é a realidade do pesquisador que senta diante do computador ou de uma folha em branco e, com as informações obtidas em campo, procura fazer uma leitura e uma releitura desta realidade através das impressões e das informações obtidas em “campo”, isto é, uma situação é a realidade em seu âmbito contextual e outra é o contexto do autor que produz um texto sobre as observações que fez acerca da própria realidade da qual faz parte. Há uma imbricação entre todos estes elementos. Diríamos que há uma cumplicidade entre a realidade, o autor e o texto produzido como resultado de um processo de investigação da realidade pelo autor.

O que resulta de um trabalho de pesquisa é uma forma de ver e de perceber a realidade a partir de um olhar particular, mas que não deixa de revelar e demonstrar um contexto bem mais amplo que permite a realidade evidenciar-se através do pesquisador. “A hermenêutica permanece a arte de discernir o discurso na obra. Mas esse discurso não se dá alhures: ele se verifica nas estruturas da obra e por elas. Consequentemente, a interpretação é a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela objetivação do homem em suas obras de discurso, comparáveis à sua objetivação nos produtos de seu trabalho e de sua arte” (Ricoeur, 1990, p. 52).

Todo discurso tem a pretensão de atingir a realidade e exprimir o mundo. Refere-se a algo, a um mundo sobre o qual está falando. A fala do discurso é a expressividade da realidade a qual se pretende conhecer. O discurso produzido é produto de um

determinado contexto que fala através do pesquisador. Não só o discurso pretende atingir a realidade como também a própria realidade nos atinge pelo discurso. Isto quer dizer que a realidade nos toca diretamente quando procuramos tocá-la. É esta relação de cumplicidade e imbricamento que nos permite conhecer as coisas que estão à nossa volta e que, simultaneamente, estamos em volta delas. Os discursos se referem sempre a uma dada realidade, podem ser falseados, mas nunca são uma espécie de ficção posta diante de nós como se fosse realidade.

Interpretar é explicar o tipo de ser-no-mundo, manifestado diante do texto. Esse mundo do texto não é aquele da linguagem cotidiana, que fala das coisas dadas, mas o mundo poético que propõe possibilidades novas de existir. Porém, só é possível propor possibilidades quando o nosso discurso nos permite uma interpretação de nosso ser-no-mundo, isto é, só é possível captar a realidade em seu contexto na proporção em que este contexto nos lança na direção de nós mesmos, na compreensão do que somos e do sentido do ser. Sem tal busca todo e qualquer discurso se torna vazio e desnecessário.

Não é possível realmente conhecer o que nós somos sem passar por aquilo que fazemos. A crítica de Marx, Freud e Nietzsche mostraram as ilusões do sujeito (Rouanet, 1990). Para compreendermo-nos a nós mesmos é preciso dar uma volta, fazer um desvio através do que depositamos nas formas simbólicas, nas obras ou textos. Neste sentido, entramos num campo tortuoso e polêmico que é o campo das ideologias e, por isso mesmo, se torna interessante, não só por sua abordagem, mas pela necessidade que se percebe de sua crítica (Franco, 1995).

Segundo Ricoeur (1990, p. 59), “a crítica das ideologias é o atalho que a compreensão de si deve necessariamente tomar, caso esta deixe-se formar pela coisa do texto, e não pelos preconceitos do leitor”. O que deve estar no centro de toda compreensão não é o sujeito intérprete mas o próprio texto. E a realidade que gera a possibilidade de sua explicação, compreensão e interpretação.

Só haverá interpretação verdadeira quando for criado um certo distanciamento frente a essa cultura onde estamos plantados. Para compreender o que nós somos é preciso introduzir sempre uma atitude de suspeita que produz uma determinada separação entre não só o sujeito e o texto, mas também uma cisão dentro do próprio sujeito. O distanciamento não é somente alienante nas circunstâncias acima apontadas, mas é também a condição de possibilidade de toda e qualquer compreensão e interpretação autênticas.

Em sua proposta metodológica, Paul Ricoeur começa do lugar do sujeito existente, da revolução epistemológica kantiana que põe o acento no sujeito e se livra de qualquer estreiteza objetivista. Porém, isto não significa dizer que a objetividade não seja uma necessidade. Ao contrário, isto nos livra dos enganos do objetivismo como única

possibilidade de conhecimento das coisas. O que vai ser posto por ele é a possibilidade de se chegar à objetividade das coisas por meio das subjetividades dos sujeitos.

Em Ricoeur a síntese é sempre adiada, aparece apenas como horizonte, como uma ideia- limite. A realidade é sempre um horizonte em aberto, do mesmo modo que o conhecimento e seu processo são possibilidades de vislumbrar esta potencialidade infinita das coisas. Ignorar isto é o mesmo que negar a realidade como movimento.

Ricoeur defende, com todos os fenomenólogos, que é possível sair da estreiteza objetivista. O olhar do sujeito, sua intenção, determina a realidade. Mas Ricoeur reconhece também que há algo nos chamados fatos objetivos da ciência. O que ele busca, sem voltar a um objetivismo fenomenológico, é uma crítica do que pensa ser uma ilusão subjetiva, em que o ego se prende em certa circularidade consigo mesmo. O ego precisa reconhecer e se inspirar nos pólos objetivos para poder sair de si próprio. Porém, esta saída é ilusória, pois apenas se objetiva a própria subjetividade. Para ele, o símbolo provoca o pensamento, isto é, o mistério estimula a vida e a Filosofia. Isto só pode ser afirmado pelo fato de que esta simbolização processa-se nos modos de compreensão que se situam na subjetividade humana.

Já Habermas (1987) vai acentuar a importância do papel da razão e dos conceitos de suspeita e interesse pela emancipação. A hermenêutica dele é chamada hermenêutica crítica exatamente porque se caracteriza pela desconfiança em relação ao que acontece na linguagem e por uma proposta de saída da alienação em direção a uma maior emancipação das pessoas.

Para Habermas (1987), ao contrário de Gadamer (1977), nossa comunicação do dia a dia se dá numa linguagem que sistematicamente distorce os fatos que comunicamos. Ele vai buscar um método que seja capaz de dar conta tanto dessas distorções instaladas em nossa linguagem cotidiana quanto do processo emancipatório das pessoas. Seu método dialético crítico está ligado à Filosofia de Marx. O que há de novo é a associação do método da psicanálise para estudar os fenômenos sociais.

Segundo Paul Ricoeur (1990, p. 125-129), Habermas recorre constantemente ao paralelismo entre psicanálise e teoria das ideologias. Esse paralelismo repousa sobre os seguintes critérios:

1. Vindo de uma tradição marxista, considera que a distorção é constantemente vinculada à ação de uma autoridade, que gera a violência. A “*censura*” constitui o conceito chave, de origem política. Na linguagem de Habermas, o fenômeno da dominação produz-se na esfera da ação comunicativa; é nela que a linguagem é distorcida em suas condições de exercício, no plano da competência comunicativa. Porém, uma hermenêutica que se restringe à dimensão da linguagem encontra nela o seu limite e não compreende a relação

- entre trabalho, poder e linguagem.
2. As distorções da linguagem não provêm de seu uso, mas da relação de poder que ela implica. O envolvimento entre linguagem e poder nem sempre é percebido pelos membros da comunidade. Esse desconhecimento é específico do fenômeno da ideologia. Na esfera das ciências sociais críticas, Habermas (2012) fala de uma “pseudocomunicação” ou de “*compreensão sistematicamente distorcida*”, por oposição à simples não-compreensão.
  3. Se o desconhecimento é insuperável pela via dialogal direta, a dissolução das ideologias deve tomar atalho de procedimentos explicativos, e não mais simplesmente compreensivos.

A crítica é a teoria da competência comunicativa que engloba a arte de compreender, as técnicas para vencer a não-compreensão e a ciência explicativa das distorções. A crítica das ideologias implica que coloquemos como ideia reguladora, diante de nós, o que a hermenêutica das tradições concebe como existindo na origem da compreensão. Aqui entra em jogo o interesse pela emancipação. É esse interesse que anima as ciências sociais críticas. A auto-reflexão é o conceito correlato do interesse pela emancipação.

Precisamos situar toda crítica das ideologias sob o signo de uma ideia reguladora: a de uma comunicação sem limite e sem coação. A ideia reguladora é mais dever-ser do que ser; mais antecipação do que reminiscência. É essa ideia que confere sentido a toda crítica porque só há dessimbolização para um projeto de ressimbolização, e só há tal projeto na perspectiva revolucionária do fim da violência. Uma escatologia da não-violência constitui o horizonte filosófico último de uma crítica das ideologias.

Para Ernildo Stein (1996), os aspectos positivos que Habermas atribui à hermenêutica crítica consistem no fato de que ela é capaz de descrever as estruturas da reconstituição da comunicação perturbada; a hermenêutica crítica está necessariamente referida à práxis; a hermenêutica crítica destrói a auto-suficiência das ciências do espírito, assim como em geral elas se apresentam; a hermenêutica crítica tem importância para as ciências sociais ao demonstrar que seu domínio objetivo está pré-estruturado pela tradição e que elas mesmas, bem como o sujeito que compreende, têm seu lugar histórico determinado; a consciência hermenêutica atinge, fere e revela os limites da autossuficiência das ciências naturais; uma esfera de interpretação alcançou atualidade social e exige a consciência hermenêutica, a saber, a tradução de informações científicas relevantes para a linguagem da vida social.

Por outro lado, os limites da hermenêutica estão nos modos de compreensão da hermenêutica, movendo-se no domínio da comunicação da linguagem ordinária. Por isso, ela perde sua competência nas esferas onde as proposições ultrapassam o domínio da linguagem ordinária. A hermenêutica também não é competente onde não apenas a

comunicação, mas a própria linguagem está perturbada; a linguagem em cujo contexto as perturbações de comunicação deveriam ser trabalhadas.

A hermenêutica crítica é um método ou representa um quadro ou se constitui num paradigma que pretende ser universal, isto é, pretende apresentar-se como uma filosofia que busca uma compreensão totalizante que possa entrar em discussão com outros paradigmas, afirmando apresentar algumas respostas para as questões que outros paradigmas apresentam. O importante na hermenêutica crítica é que ela tenha uma pretensão de universalidade, que seja um paradigma de discussão já assumido por diversos campos nas ciências humanas e constitua-se, a partir disso, num método de investigação.

A despeito de ser mais do que justificado o estabelecimento de um certo distanciamento entre o sujeito que pesquisa e seu objeto em estudo, parece, contudo, não menos importante frisar, mais uma vez, a impossibilidade, no campo da filosofia e ciências humanas, de separar totalmente o sujeito e seu objeto, por estarmos sempre mergulhados, histórica e culturalmente, nos fenômenos que estudamos. Entre o fenômeno humano e o sujeito não pode haver esse afastamento quase total como preconizam as ciências naturais.

Na Filosofia e nas Ciências Humanas, tanto o sujeito como o objeto estão referidos ao todo. O conhecimento sempre se dá de forma circular. E esse círculo pretende se referir ao todo. Compreendendo e interpretando os fenômenos humanos, relacionados ao sistema global das relações, compreendemos e interpretamos a nós mesmos dentro desse mesmo todo; e, ao compreender e interpretar a nós mesmos estamos produzindo um saber, um entendimento sobre os fenômenos em estudo. Por isso, Ernildo Stein (1996, p. 61) diz que

compreender é um compreender que se constitui como totalidade, porque é um compreender do mundo não como um continente de conteúdos, mas de um mundo que é a própria transcendência. Este mundo, ao mesmo tempo, somos nós e projetamos sobretudo o que deve dar-se. Assim, vai se formar a chamada estrutura da circularidade, isto quer dizer, na medida em que já sempre estamos no mundo e, ao mesmo tempo, projetamos o mundo. Estamos envolvidos com os objetos do mundo e descrevemos o mundo no qual se dão os objetos.

Do mesmo modo Heidegger (1988) vai dizer que nós nunca somos transparência pura. Pois desde sempre estamos no mundo, fomos jogados no mundo, chegamos sempre tarde: depois do começo do jogo; só então começamos a compreender. Se nós projetarmos o que queremos ser, nosso projeto é sempre a partir de uma determinada situação concreta e esse projeto é continuamente refeito, a partir de tudo o que nos sobrevêm.

Na Filosofia, nas Ciências Humanas em geral e na Educação em particular,

o modo da interrogação é determinado exatamente por aquilo que se quer saber e não pelos recursos técnico-operacionais que se possa pôr em prática. O fundamento do método fenomenológico está dado, sobretudo, por aquilo que se busca compreender [...]. Querer saber o que é e como é algo são os dois elementos que estão na base de uma investigação, e podem ser traduzidos num só, a saber: a pergunta pelo ser de algo, do que está em questão. O ser de algo é sempre composto pelo o que algo é e como ele é (Stein, 1996, p. 46).

Por isso, os instrumentos do método podem ser importantes, mas serão sempre secundários em tais investigações.

Nosso acesso às coisas do mundo se dá sempre como totalidade. O compreender não existiria se não se compreendesse o contexto. Esta é a grande questão: pensar as condições de possibilidades de uma relação entre sujeito e objeto, em que o sujeito e objeto não se separam inteiramente. Porque na relação sujeito-objeto que aparece na frase, percebemos o que está ali, mas só entendemos porque antes já sempre compreendemos o que significa pronunciar uma frase, isto é, o sentido sempre se dá, se estatela e se recompõe em relação ao todo. Por isso, se tanto nas ciências humanas como na Filosofia (nas ciências Hermenêuticas) há método, o sentido desse termo não é unívoco mas análogo (Basso, 1998a).

O discurso sempre fala de alguma coisa que está fora dele; portanto, o discurso nos obriga a olhar para fora do sistema linguístico, para esse algo de que ele fala. O discurso, enquanto um evento, sempre tem um sujeito que atualiza as estruturas virtuais do código linguístico: o sujeito que profere o discurso.

Essa dimensão sincrônica, recortada e estática no tempo, própria das ciências empírico- matemáticas, faz com que a leitura, por exemplo de um texto da física e química da Idade Média, não traga nada de novo para o prosseguimento dessas ciências no futuro: são elementos museológicos.

Para Ernildo Stein (1996, p. 88-89),

[...] os textos das ciências humanas são textos que nunca têm um caráter museológico, assim como os textos da filosofia também não têm. Os textos da filosofia ou de ciências humanas não valem nada se não forem lidos em diversas épocas e não valem nada se não forem, de alguma maneira, superados pela interpretação e pela produção de textos que se referem a eles e pretendem apresentar a verdade daqueles textos de uma maneira nova. Isso vai de tal modo longe que se pudéssemos fazer ficção de um texto de ciências humanas acabado, um texto de filosofia perfeito, esse seria um texto morto. Porque seria um texto modelar que não se precisa mais ler, um texto que nunca mais apresentaria nada de novo e um texto que também não produziria outros textos pela interpretação, porque seria perfeito.

Os textos hermenêuticos nunca tomam forma definitiva. O sentido é continuamente desconstruído, criado e reconstituído em novas estruturas: *“Portanto, existe um processo que comanda o sentido ou que está envolvido com o processo do sentido na história, sociologia ou em outras áreas de humanas”* (Stein, 1996, p. 89).

Nas ciências humanas sempre existe um resto que nos escapa num momento determinado, que num outro momento poderá se mostrar, pois temos que considerar também o sujeito que estuda determinados objetos das ciências humanas. A sua articulação com este resto, que escapa, constitui-se parte da singularidade do texto. Esta singularidade significa, em primeiro lugar, o fato de o texto ter um autor determinado, ser redigido numa língua determinada, aparecer numa época determinada. Esses elementos da singularidade fazem com que um texto de história, sociologia e psicanálise, tenha sua marca e esconda em si uma particularidade ou uma singularidade que represente um limite para a sistematicidade, a universalidade e a necessidade.

A questão do sujeito/objeto nas ciências humanas tem a ver com a da singularidade/universalidade dos textos, ou da particularidade/sistematicidade. A interpretação substitui, aqui, uma análise lógica e semântica, justamente pelo fato de a interpretação pretender perceber melhor a diferença entre particularidade e sistematicidade. Esse movimento é muito importante – perceber que a singularidade incorpora a particularidade na própria interpretação, mas de tal maneira que a singularidade não seja isolada e separada da sistematicidade e que elas resultem num tipo de totalidade

Esse imbricamento que sempre existe entre sujeito e objeto, no confronto de um

[...] texto a ser interpretado, constitui exatamente o imbricamento dessa singularidade com a sistematicidade e de uma sistematicidade que não é só do texto, mas é do leitor. A universalidade se redime no texto pela interpretação. Ela será redimida pelo método. Aí é que está a questão. Como o método com que trabalhamos nas ciências humanas é capaz de dar conta da universalidade que está contida no texto?” (Stein, 1996, p. 90).

Nas Ciências Humanas o sujeito não pode ser completamente distanciado do seu objeto porque nelas, ao contrário das Ciências Naturais que só se interessam pelo universal, é preciso perceber tanto a sistematicidade quanto a singularidade. A relação sujeito-objeto é fluida e, muitas vezes, a pessoa se modifica pelas descobertas que faz e modifica a percepção do mundo exterior.

O distanciamento não é produto das metodologias e sim algo de acrescentado e de parasitário. Ele é constitutivo do fenômeno do texto como escrita; ao mesmo tempo, também é a condição da interpretação. Estamos em condições de descobrir,

entre objetivação e interpretação, uma relação muito menos dicotômica e muito mais complementar daquela que havia sido instituída pela tradição romântica.

Somente o discurso visa as coisas, aplica-se à realidade, exprime o mundo. É o “aqui” e o “agora”, determinados pela situação do discurso, que conferem a diferença última a todo discurso. Não há discurso de tal forma fictício que não vá ao encontro da realidade. Neste sentido, interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo, manifestado diante do texto. A teoria da “compreensão” não está mais vinculada à compreensão de outrem, mas torna-se uma estrutura do ser-no-mundo. O momento do “compreender” responde dialeticamente ao ser em situação, como sendo a projeção dos possíveis mais adequados ao cerne das situações, onde nos encontramos. O que deve ser interpretado é uma proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios.

Hermenêutica e crítica das ideologias não são realidades opostas. A crítica das ideologias é o atalho que a compreensão de si deve necessariamente tomar, caso esta deixe-se formar pela coisa do texto, e não pelos preconceitos do leitor. Em todos os níveis de análise, o distanciamento é a condição da compreensão.

Não temos ainda, até hoje, um modo de desenvolver a informação, a interpretação, a pesquisa, na área das ciências humanas, sem que de uma ou de outra maneira não tenhamos que nos remeter a textos (Stein, 1996). A hermenêutica não deixa de ser crítica em relação a suas análises. Pelo contrário, fornece instrumentos importantes que o método puramente analítico e o método dialético nem sonhavam, nem pressupunham de modo algum. Resumido à ideia de totalidade, existe um elemento novo apresentado no jeito novo de pensar a questão do método. O método não é uma explicação exterior, o método não é simplesmente um instrumento, não é apenas procedimento de tipo técnico. Não é apenas um caminho mecânico que permitiria ser trilhado através do uso de algumas regras.

No conceito de método, a hermenêutica se amplia muito, justamente como consequência dessa ideia de totalidade e talvez por isso possamos falar de um certo caráter especulativo da hermenêutica, que nos possibilitaria três procedimentos na investigação:

- **Primeiro**, podemos falar do método hermenêutico propriamente dito no sentido restrito, enquanto história das ideias. Uma espécie de história conceitual. É necessário reconhecer que o nosso conhecimento da história das ideias é muito limitado. Existe essa possibilidade (ou limite) e a necessidade desse cuidado conceitual, esse cuidado na pesquisa das ideias, a história das ideias, a história dos conceitos, é muito importante porque significa um exercício em função daquilo que vamos falar. Assimilar um discurso, um código mais ou menos determinado para dizer as coisas numa área de humanas ou da filosofia é uma necessidade para que possamos compreender melhor o objeto sobre o qual nos debruçamos.

No campo da investigação esse primeiro procedimento pode ser aprofundado metodologicamente ao ser compreendido não apenas como uma observação preliminar sobre a história das ideias, mas como uma exigência epistemológica fundamental para a pesquisa em educação. A noção de método hermenêutico, entendida em sentido restrito como história conceitual, implica reconhecer que todo objeto educacional é atravessado por camadas históricas de significação que não se deixam apreender de modo imediato ou neutro.

A afirmação de que nosso conhecimento da história das ideias é limitado não deve ser lida como fragilidade, mas como condição constitutiva da investigação hermenêutica. Esse limite impõe ao pesquisador uma postura de vigilância conceitual permanente, na qual os conceitos utilizados (educação, formação, aprendizagem, emancipação, currículo, sujeito) não são tomados como evidentes ou universais, mas como construções históricas que carregam disputas, deslocamentos e sedimentações de sentido. Metodologicamente, isso significa que a pesquisa em educação não pode prescindir de um trabalho rigoroso de reconstrução conceitual, sob pena de reproduzir discursos naturalizados que obscurecem o próprio objeto investigado.

Ao compreender a história das ideias como um exercício em função daquilo que se pretende dizer, Stein (1996) aponta para uma dimensão performativa do método hermenêutico. Não se trata apenas de conhecer o passado dos conceitos, mas de reconhecer que toda enunciação teórica se inscreve em uma tradição discursiva que condiciona o modo como o objeto aparece. Assimilar um discurso, um código relativamente determinado, não é submeter-se a ele de forma acrítica, mas situar-se conscientemente em um horizonte de sentido que torna possível a compreensão. De acordo com Ghedin e Franco (2025), no campo da pesquisa educacional, isso implica reconhecer que não há investigação sem linguagem, e que a linguagem utilizada já orienta, delimita e, em certa medida, produz o próprio objeto da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, essa perspectiva exige que o pesquisador em educação incorpore a análise conceitual como parte constitutiva do processo investigativo, e não como etapa acessória ou meramente introdutória. A história dos conceitos torna-se, assim, um instrumento crítico capaz de revelar continuidades e rupturas nos modos de pensar a educação, permitindo compreender como determinadas práticas e políticas educacionais se legitimam a partir de determinados usos conceituais (Deleuze e Guattari, 1992). Esse movimento hermenêutico impede que a pesquisa se reduza à aplicação de categorias prontas e favorece uma abordagem reflexiva, na qual o próprio aparato teórico é constantemente interrogado.

Além disso, ao enfatizar a necessidade de cuidado conceitual, Stein (1996) oferece uma contribuição decisiva para a superação de metodologias tecnicistas na pesquisa

educacional. O método hermenêutico, entendido como história das ideias, desloca o foco da busca por procedimentos universais para a compreensão situada dos sentidos que estruturam a prática educativa. Isso implica reconhecer que o rigor metodológico não se mede pela padronização dos procedimentos, mas pela coerência interpretativa, pela fidelidade ao objeto e pela capacidade de explicitar os pressupostos que orientam a investigação.

Em íntese, esse primeiro aspecto tem implica afirmar que investigar educacionalmente é, antes de tudo, um exercício de compreensão histórica e conceitual. A hermenêutica, nesse sentido, não oferece um método fechado, mas uma atitude investigativa que exige do pesquisador consciência de seus limites, responsabilidade no uso dos conceitos e compromisso com a construção de sentidos que não silenciem a complexidade do fenômeno educativo.

- Um *segundo* aspecto do método é o da tradição epistemológica. Trata-se do que poderíamos chamar do contexto da descoberta e do contexto da justificação. Fixamos determinados objetos de investigação e de reflexão, temos a possibilidade de descrever historicamente e de analisar o sentido ligado à atualidade da situação. Descreve-se o contexto de como as coisas vão se mostrando, sem prestar atenção a uma atividade de justificação lógica daquilo que observamos. Só num segundo momento, olhamos então para o contexto da justificação, procurando uma fórmula lógica para aquilo que fomos observar no contexto da descoberta. Esses dois elementos vão se completando naquilo que praticamente chamamos, justificadamente, o elemento epistemológico e que é aplicado nas ciências humanas em geral, sem referi-lo ao outro contexto da história dos conceitos.

Esse segundo aspecto do método nos permite um aprofundamento metodológico decisivo para o campo da pesquisa em educação ao explicitar a distinção e a complementaridade entre o contexto da descoberta e o contexto da justificação. Essa distinção não deve ser compreendida como uma separação rígida entre momentos estanques da investigação, mas como um movimento hermenêutico no qual a compreensão do fenômeno educativo se constroi progressivamente, a partir da experiência vivida e da reflexão crítica sobre ela.

No contexto da descoberta, o pesquisador se coloca diante da realidade educacional tal como ela se manifesta historicamente, no cotidiano das práticas, das relações e dos discursos. Trata-se de um momento eminentemente descritivo e interpretativo, no qual o fenômeno é acolhido em sua complexidade, sem a imposição imediata de esquemas explicativos ou de modelos lógicos previamente definidos. Metodologicamente, isso implica reconhecer que a pesquisa em educação nasce do encontro com situações concretas (a escola, a sala de aula, os sujeitos, as políticas, os conflitos) e que esse encontro exige abertura, sensibilidade e disposição para deixar que o “objeto” se mostre a partir de seus próprios sentidos. Nesse estágio, a hermenêutica opera como

atitude de escuta e de compreensão histórica, permitindo captar os significados que emergem da experiência educativa em sua atualidade.

O contexto da justificação, por sua vez, não anula nem corrige o momento da descoberta, mas o retoma reflexivamente. É nesse segundo movimento que o pesquisador busca explicitar, organizar e fundamentar teoricamente aquilo que foi compreendido no contato inicial com o fenômeno. A justificação não se reduz à formalização lógica dos dados, mas consiste na construção de um discurso epistemologicamente consistente, capaz de tornar inteligíveis as interpretações produzidas. No campo da educação, isso significa articular as compreensões alcançadas com referenciais teóricos, categorias analíticas e argumentos que permitam comunicar, discutir e submeter à crítica os sentidos atribuídos à realidade investigada.

A contribuição metodológica central dessa perspectiva reside no reconhecimento de que a pesquisa educacional não pode ser conduzida exclusivamente a partir de critérios formais de validação, nem tampouco permanecer restrita à descrição empírica imediata. O elemento epistemológico emerge justamente da tensão produtiva entre descoberta e justificação, entre experiência e reflexão, entre compreensão e explicação. Ao enfatizar essa dinâmica, Stein (1996) oferece uma alternativa às metodologias tecnicistas que tendem a subordinar o processo investigativo a protocolos rígidos, desconsiderando a historicidade e a singularidade dos fenômenos educativos.

Além disso, ao afirmar que esse movimento epistemológico pode ser aplicado às Ciências Humanas sem referência direta à história dos conceitos, Stein (1996) não nega a importância da dimensão conceitual, mas indica que a tradição epistemológica possui uma autonomia relativa no interior do processo hermenêutico. Para a pesquisa em educação, isso implica reconhecer que a validade do conhecimento produzido não depende apenas da genealogia dos conceitos utilizados, mas também da coerência interna do percurso investigativo e da fidelidade interpretativa ao objeto estudado (Wilson, 2001).

Em síntese, esse segundo aspecto, à luz de suas implicações metodológicas, significa afirmar que a pesquisa em educação, orientada pela hermenêutica, deve assumir o caráter processual do conhecimento. O método não se reduz a um conjunto de procedimentos prévios, mas se constroi no próprio movimento da investigação, articulando descoberta e justificação como momentos inseparáveis de uma prática reflexiva comprometida com a compreensão crítica da realidade educacional.

- O *terceiro* aspecto denomina-se de caminho da especulação. A especulação conduziu grande parte das ciências em direção a objetivos inteiramente novos. Ela foi importante na própria investigação de objetos. Ela foi a produtora de uma riqueza enorme do ponto de vista das descobertas científicas. Certamente a espe-

culação é o outro aspecto do método. Temos estes três caminhos que poderiam se unir do ponto de vista metodológico.

Esse terceiro aspecto permite um aprofundamento metodológico relevante ao recolocar a especulação não como um desvio do rigor científico, mas como um momento constitutivo do próprio método, especialmente no âmbito das Ciências Humanas e, de modo particular, da pesquisa em educação. Ao afirmar que a especulação conduziu as ciências a objetivos inteiramente novos, Stein (2011) rompe com a compreensão restritiva de método como mera aplicação de procedimentos técnicos e recoloca a investigação no horizonte da criação conceitual e da abertura ao ainda não pensado.

No campo da pesquisa educacional, a especulação pode ser compreendida como a capacidade de ultrapassar o dado imediato da experiência empírica e das categorias já consolidadas, permitindo ao pesquisador projetar novas possibilidades de compreensão do fenômeno educativo. Trata-se de um movimento que não se confunde com arbitrariedade ou imaginação descontrolada, mas que se ancora na interpretação rigorosa da realidade, abrindo espaço para a formulação de hipóteses, conceitos e problematizações que ainda não se encontram plenamente dadas no campo empírico. Metodologicamente, isso significa reconhecer que a educação, enquanto prática histórica e social, não pode ser compreendida apenas a partir do que já se mostra, mas exige um pensamento capaz de antecipar sentidos, tensionar evidências e questionar os limites do já instituído.

A especulação, nesse sentido, desempenha um papel decisivo na investigação dos próprios objetos da pesquisa educacional. Ao invés de tomar a escola, o currículo, a formação docente ou os processos de aprendizagem como objetos estabilizados, a especulação permite interrogá-los em sua historicidade, em suas contradições e em suas possibilidades não realizadas. Esse movimento especulativo amplia o horizonte da investigação, deslocando o pesquisador da mera descrição do existente para a problematização crítica das condições que produzem determinadas formas de educação e excluem outras. Assim, a especulação se torna um instrumento metodológico fundamental para evitar a naturalização das práticas educativas e para revelar os pressupostos implícitos que sustentam determinadas concepções pedagógicas.

Do ponto de vista epistemológico, a especulação complementa os outros caminhos do método hermenêutico (a história das ideias e a tradição epistemológica) ao permitir que o pesquisador não apenas reconstrua sentidos passados ou justifique logicamente suas interpretações, mas também projete novos modos de compreender e pensar a educação. Ela introduz uma dimensão prospectiva no método, na qual o conhecimento não se limita a explicar o que é, mas se orienta pela pergunta sobre o que pode vir a ser. Na pesquisa em educação, essa dimensão é particularmente relevante,

pois o campo educativo está intrinsecamente ligado à formação humana e à construção de futuros possíveis.

A riqueza das descobertas científicas atribuídas à especulação pode ser compreendida, no âmbito educacional, como a capacidade de produzir deslocamentos teóricos que reconfiguram o modo como os problemas são formulados. Muitas das contribuições mais significativas da pesquisa em educação não surgem da aplicação direta de métodos consagrados, mas da ousadia especulativa de questionar categorias estabelecidas, de articular campos teóricos distintos e de propor novas leituras da realidade escolar e social. Metodologicamente, isso exige do pesquisador uma postura reflexiva e criativa, capaz de sustentar a tensão entre rigor interpretativo e abertura ao novo.

Em síntese, este terceiro aspecto significa afirmar que a especulação não é um elemento acessório ou secundário do método hermenêutico, mas um de seus momentos essenciais. Ela permite que a investigação educacional ultrapasse os limites do já conhecido, contribuindo para a produção de conhecimentos que não apenas descrevem a realidade, mas a interrogam criticamente e a reconfiguram no horizonte de novas possibilidades formativas e sociais.

Essa direção tripartite do caminho da investigação, proposto aqui, trata-se de uma relação com uma espécie de capacidade de percepção e de desenvolvimento, pela reconstrução e interpretação, uma espécie de espessura no nosso discurso. Nossa linguagem deve estabelecer uma articulação, um imbricamento de conceitos, de tal maneira que possa surgir uma organização do texto, onde se manifestem as peculiaridades dos procedimentos que vêm de nossa parte, para apanhar o objeto.

O movimento de especulação é a importante característica da maneira como trabalha a hermenêutica com o método. Ele se distingue certamente de todas as pretensões lógico-analíticas. Com relação à questão da especulação existem traços importantes que são projetados até na própria elaboração do texto. Isso significa que muitas vezes os textos das Ciências Humanas são muito mais ensaios do que propriamente teses. Método e não-método se misturam criativamente em textos de ciências humanas. Fazemos isso para poder expressar a complexidade dos fatos sociais, dos acontecimentos históricos, dos casos, na psicanálise.

A articulação entre compreensão e explicação, central à epistemologia hermenêutica, encontra respaldo na proposta de Ricoeur (2007), que recusa a oposição rígida entre esses dois momentos do conhecimento. Segundo o autor, explicar mais é compreender melhor, pois a análise estrutural dos discursos e das práticas não elimina o sentido, mas o aprofunda. Essa concepção permite superar tanto o reducionismo positivista quanto o subjetivismo interpretativo, ao reconhecer que a compreensão do mundo

humano exige mediações analíticas que tornem inteligíveis as estruturas simbólicas e históricas da experiência. No campo da pesquisa educacional, essa perspectiva reforça a necessidade de métodos que articulem análise rigorosa e interpretação crítica, evitando tanto a neutralização técnica do real quanto a dissolução do conhecimento em um relativismo interpretativo estéril.

A epistemologia hermenêutica, ao ser compreendida como paradigma reflexivo, pode ser enriquecida pela noção ricoeuriana de reconhecimento de si mediado pelo outro. Para Ricoeur (2006), o sujeito não se constitui de forma isolada, mas constrói sua identidade no entrelaçamento das narrativas que o ligam aos outros e ao mundo. Essa concepção reforça a ideia de que toda compreensão é relacional e que o conhecimento produzido nas Ciências Humanas envolve necessariamente um processo de reconhecimento mútuo. A interpretação, longe de ser um ato solitário, inscreve-se em uma dinâmica intersubjetiva na qual o pesquisador também se transforma ao reconhecer o outro. Assim, a hermenêutica não apenas interpreta o mundo, mas contribui para a reconstrução das relações humanas, ao afirmar o reconhecimento como fundamento ético da compreensão.

Por outra perspectiva, a crítica aos limites do método puramente analítico e do método dialético encontra respaldo na reflexão de Stein (2004; 2011) sobre a relação entre hermenêutica e dialética. Para o autor, a dialética, quando tomada como totalização do real, tende a obscurecer a historicidade e o conflito interpretativo que constituem o mundo humano. A hermenêutica amplia esse horizonte ao reconhecer a negatividade, a pluralidade de sentidos e a impossibilidade de uma síntese definitiva do real (STEIN, 1996). Nesse sentido, a investigação educacional exige métodos que não apenas expliquem os fenômenos, mas que sejam capazes de compreendê-los em sua complexidade histórica e simbólica, sem reduzir a realidade a esquemas conceituais fechados.

## Considerações finais: hermenêutica crítica e pesquisa em educação

À luz das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a hermenêutica, compreendida como desvelamento interpretativo, ultrapassa a condição de simples método ou técnica de investigação, configurando-se como uma postura epistemológica profundamente implicada na compreensão da realidade educacional. Ao assumir a centralidade da linguagem, da historicidade e da interpretação como constitutivas do conhecimento humano, a hermenêutica desloca o foco da pesquisa educacional de uma lógica explicativa e instrumental para uma racionalidade compreensiva, crítica e reflexiva.

A hermenêutica, ao ser compreendida como prática interpretativa situada, implica também uma dimensão ética que não pode ser negligenciada, pois toda interpretação produz efeitos sobre a memória coletiva e sobre a maneira como os sujeitos compreendem a si mesmos e ao mundo. Interpretar, portanto, é um ato responsável, pois envolve escolhas narrativas que podem contribuir tanto para a emancipação quanto para a reprodução de formas de dominação. No âmbito da pesquisa em educação, essa responsabilidade se traduz no compromisso de não silenciar as vozes subalternizadas nem reforçar narrativas hegemônicas que naturalizam a exclusão e a desigualdade. A hermenêutica crítica, ao incorporar essa dimensão ética, afirma-se não apenas como um paradigma epistemológico, mas como uma prática política orientada pela busca de justiça, reconhecimento e transformação social.

A educação, enquanto prática social e histórica, pode ser compreendida como um espaço privilegiado de luta por reconhecimento. Ricoeur (2006) assinala que o percurso do reconhecimento culmina na possibilidade de relações mais justas, nas quais o outro é reconhecido não apenas em sua identidade, mas em sua dignidade. À luz dessa perspectiva, a crítica às interpretações hegemônicas que sustentam a exploração e a dominação revela-se também como uma crítica à negação do reconhecimento no interior das práticas educativas. A hermenêutica crítica, ao articular interpretação, alteridade e reconhecimento, aponta para a necessidade de uma educação comprometida com a reconstrução do ser humano, capaz de romper com as lógicas de objetificação e de afirmar o outro como sujeito pleno de direitos, sentidos e possibilidades. Nesse horizonte, a pesquisa em educação assume não apenas um compromisso epistemológico, mas uma responsabilidade ética e política com a emancipação humana.

A hermenêutica crítica, em particular, revela-se fecunda ao evidenciar que toda interpretação está atravessada por relações de poder, interesses e pré-compreensões historicamente situadas. Nesse sentido, a pesquisa em Educação não pode se limitar à descrição neutra dos fenômenos escolares, tampouco à aplicação acrítica de modelos teóricos universalizantes. Ao contrário, exige-se do pesquisador uma atitude de vigilância epistemológica permanente, capaz de problematizar os discursos hegemônicos que naturalizam desigualdades, legitimam práticas excludentes e ocultam os processos de dominação presentes no cotidiano educativo.

Entretanto, é precisamente nesse ponto que se impõe uma visão crítica sobre a própria hermenêutica crítica. Se, por um lado, ela oferece instrumentos potentes para a denúncia das falsificações do real e para a desconstrução das interpretações dominantes, por outro, corre o risco de absolutizar a interpretação como único horizonte possível de compreensão, dissolvendo a materialidade histórica e as condições objetivas da prática educativa em um relativismo interpretativo excessivo. Tal risco pode conduzir

a uma paralisia teórica e política, na medida em que toda ação transformadora passa a ser vista apenas como mais uma interpretação entre outras, esvaziando seu potencial emancipatório.

No campo da Educação contemporânea, marcado por profundas desigualdades sociais, pela mercantilização do ensino e pela intensificação de dispositivos de controle simbólico e material, a hermenêutica crítica precisa ser articulada a uma análise concreta das condições históricas, econômicas e institucionais que estruturam a prática educativa. Isso implica reconhecer que a interpretação, embora fundamental, não é suficiente em si mesma. Ela deve dialogar com outras abordagens críticas que permitam compreender as determinações estruturais da realidade educacional, sem reduzir o sujeito a mero efeito do discurso, nem o contexto a uma construção puramente simbólica.

Assim, a contribuição mais significativa da hermenêutica crítica para a pesquisa em Educação reside menos na oferta de um método fechado e mais na instauração de uma atitude investigativa comprometida com a escuta da alteridade, com a problematização dos sentidos cristalizados e com a recusa das verdades naturalizadas. Trata-se de uma hermenêutica que não se encerra na interpretação do mundo, mas que se orienta pela necessidade ética e política de transformá-lo, sem perder de vista os limites e as possibilidades concretas dessa transformação.

Conclui-se, portanto, que a hermenêutica crítica, quando assumida de forma reflexiva e articulada a uma compreensão histórica e material da educação, pode contribuir decisivamente para a construção de pesquisas mais sensíveis à complexidade do fenômeno educativo. Ao mesmo tempo, exige-se do pesquisador o cuidado de não converter a interpretação em um fim em si mesmo, mas de mantê-la como mediação crítica entre compreensão, explicação e ação, reafirmando o compromisso da pesquisa educacional com a emancipação humana e com a construção de práticas educativas socialmente referenciadas.

## Referências

- BASSO, Maximino. **Hermenêutica**: Questão de método. Brasília: Universa, 1998a.
- BASSO, Maximino. **Hermenêutica**: Questões referentes à natureza da hermenêutica. Brasília: Universa, 1998.
- BLEICHER, Josef. **Hermenêutica Contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. Cortez Editora, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

- DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências do espírito**: tentativa de fundamentação para o estudo da sociedade e da história. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- FRANCO, Sérgio de Gouveia. **Hermenêutica e psicanálise na obra de Paul Ricoeur**. São Paulo: Loyola, 1995.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y metodo**. Salamanca: Ediciones Sígme, 1977.
- GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Bauru: EDUSC. v. Único, 2004a. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IISIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2025.
- HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. 2 v. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. (Vol. I e II) Petrópolis: Vozes, 1992.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A vontade de poder**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: ed. 70, s.d.
- RICOEUR, Paul. **A crítica e a convicção**. Lisboa: ed. 70, 1995.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das Interpretações**. Ensaios de Hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Da Interpretação**: Ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **A razão cativa. As ilusões da consciência**: de Platão a Freud. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SILVA, Thaiany Guedes da; GHEDIN, Evandro; BOTH, Ilaine Inês. A Hermenêutica Crítica de Paul Ricoeur: uma perspectiva metódica à Pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia**, 38:1-26 (2024).
- STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- STEIN, Ernildo. **Filosofia e educação**: ensaios hermenêuticos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- STEIN, Ernildo. Sobre alternativas filosóficas para a consciência de si. In STEIN, Ernildo; BONI, Luís A. de (Org.) **Dialética e liberdade**. Porto Alegre/Petrópolis: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Vozes, 1993, p. 88-104.