



19(2):35-46
jul./dez. 1994

PESQUISA-AÇÃO E HERMENÊUTICA:

interpretando a tradição em educação popular

Marisa C. Vorraber Costa

RESUMO - *Pesquisa-ação e hermenêutica: interpretando a tradição em educação popular.* O trabalho analisa as implicações da hermenêutica na educação popular numa tentativa de responder à seguinte questão: *como penetrar o universo da cultura dos grupos populares e trabalhar com eles, produzindo um saber a favor deles?* A discussão se desenvolve a partir da demarcação das acepções em que são tomados os conceitos centrais, tratando de: a) rever a trajetória da pesquisa-ação como metodologia de investigação; b) atualizar o sentido do termo *popular*; c) situar a hermenêutica no contexto da discussão contemporânea sobre a ciência e o conhecimento.

Palavras-chave: *pesquisa-ação, educação popular, hermenêutica e educação popular, pesquisa em educação popular, educação popular e conhecimento.*

ABSTRACT - *Action research and hermeneutics: interpreting tradition in popular education.* This study analyses the implications of hermeneutics in popular education, in an attempt to answer the following question: *how to penetrate the cultural universe of popular groups and work with them, producing knowledge in their favor?* The discussion develops based on the delineation of meanings of the central concepts, attempting to: a) review the trajectory of action research as an investigative methodology; b) update the meaning of the term *popular*; c) situate hermeneutics in the context of current discussion on science and knowledge.

Key-words: *action research, popular education, hermeneutics and popular education, research in popular education, popular education and knowledge.*

Este trabalho tem como objetivo discutir as implicações da hermenêutica na educação popular. Seu impulso inicial advém dos desafios contidos na seguinte questão: *como penetrar o universo da cultura dos grupos populares e trabalhar com eles, produzindo um saber a favor deles?* Como resposta, apresento uma perspectiva de pesquisa-ação embasada nos pressupostos da filosofia hermenêutica contemporânea.

A abordagem da problemática da pesquisa-ação em educação popular exige uma demarcação das acepções em que serão tomados os conceitos centrais envolvidos na discussão já que estes não são unívocos e carregam o patrimônio da cultura e da tradição dentro da qual se constituíram. Assim, brevemente, tratarei de rever a trajetória da *pesquisa-ação* como metodologia de investigação, e de atualizar o sentido do termo *popular*, para depois situar a *hermenêutica* no contexto da discussão contemporânea sobre a ciência e o conhecimento.

Pesquisa-ação

Desde a Enquete Operária de Marx¹, em 1880, uma parcela de cientistas sociais tem procurado, de múltiplas formas, propor métodos de investigação que superem a dimensão formalista instaurada pela ciência moderna. Essa tentativa expressa a emergência de uma concepção de ciência que tomou corpo no século XX, inscrevendo-se no conjunto das reações que visam à desdogmatização do conhecimento e ao descredenciamento dos cânones iluministas como absolutos na compreensão e explicação da contemporaneidade. Trata-se, hoje, de conceber a ciência enquanto *prática social do conhecimento* (Santos, 1987) e, assim, como uma tarefa de diálogo com o mundo e com os eventos da vida.

A pesquisa-ação surge no contexto dessa reação ao modelo que reduz a ciência a um conjunto de conhecimentos comprovados e objetivos produzidos por métodos rigorosos e supostamente neutros. Associada e às vezes tomada como equivalente a metodologias como a pesquisa participante, a pesquisa popular, a pesquisa militante e outras, a pesquisa-ação introduz dois elementos importantes no processo de investigação — a convivência e a participação (Brandão, 1983).

Nos países da América Latina, a pesquisa-ação foi amplamente utilizada, a partir da década de sessenta, especialmente vinculada aos anseios emancipatórios de grupos subalternos nos movimentos sociais. As idéias de Paulo Freire marcaram fortemente esta tendência, principalmente no que diz respeito aos estudos e trabalhos em educação popular. Os pesquisadores inspiraram-se na pedagogia centrada na prática propugnada por Freire, e, com base neste referencial, passaram a desenvolver um trabalho de pesquisa engajado em que a militância política na luta pela emancipação dos oprimidos se articulava a partir do diálogo com a problemática da classe trabalhadora.

No Brasil, a pesquisa-ação desenvolveu-se vinculada ao intenso movimento de

valorização da cultura popular que marcou o início da década de sessenta. Naquele momento a cultura popular era tomada como vetor para a participação do povo não só na produção da cultura como na definição de seus desígnios sociais. Paulo Freire convocava o povo a participar tanto da pesquisa como dos trabalhos de educação popular, evidenciando o caráter amplamente político de sua proposta². O desfecho desses acontecimentos é do conhecimento de todos e, por quase vinte anos, os trabalhos que vinham se desenvolvendo nessa linha foram rigorosamente censurados. Contudo em outros países eles prosseguiram e, no Brasil, começaram a renascer em fins da década de setenta.

Thiollent (1986) em *Metodologia da Pesquisa-ação*, talvez tenha sido quem melhor explicitou o significado e as características desta forma de investigação. O autor destaca que esse tipo de pesquisa não se desenvolve, necessariamente, apenas vinculado a objetivos populares, porém por se constituir em uma metodologia que se efetiva ao longo dos processos, com o agir associado à reflexão, ela tem se flexionado adequadamente a finalidades conscientizadoras e emancipatórias.

Em países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Austrália, a pesquisa-ação em educação firmou-se como um movimento colaborativo entre professores e pesquisadores no desenvolvimento do currículo (Costa, 1991). Esta tendência se caracterizou pela preocupação maior com a qualidade do processo educativo do que com a especificação de resultados mensuráveis, estando aí implícita uma compreensão da educação como prática moral comprometida. Hoje, a pesquisa-ação tem sido amplamente utilizada em projetos especialmente voltados ao desenvolvimento de professores e outros profissionais como enfermeiras, policiais, assistentes sociais, etc. Orientada para estimular os profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática, contribuindo para a geração de conhecimento profissional, a pesquisa-ação tem se configurado como um verdadeiro movimento com vistas ao *empowerment* desses agentes na sociedade.

Na Inglaterra esse movimento vem se caracterizando, acentuadamente, por uma crítica ao conhecimento profissional que se baseia nos princípios da racionalidade técnica. Alguns autores apontam para a existência de uma proposta alternativa de prática profissional fundamentada em uma relação entre conhecimento e valores e que leva em conta a intencionalidade das ações — é o que chamam de reflexão-ação (Elliot, 1990). O que, porém, interessa no contexto deste estudo é identificar o embasamento teórico conceitual dessa concepção de pesquisa-ação. Sem dúvida, o impulso inicial vem de uma orientação crítica em relação ao conhecimento, em oposição a uma postura subsidiada pela teoria tradicional. As idéias de Habermas têm fundamentado muitos dos pesquisadores nessa área. Contudo uma vertente importante tem sido a que procura articular a teoria da compreensão de Gadamer na discussão sobre a relação entre teoria e prática no contexto mais amplo da teoria social³. As implicações da hermenêutica de Gadamer para a pesquisa-ação serão apresentadas mais adiante, neste trabalho.

Em nosso país, atualmente, parece que os projetos envolvendo pesquisa-ação

não são muito numerosos assim como arrefeceu a discussão acadêmica sobre o assunto. São poucos os estudos e pesquisas que se referem, explicitamente, à utilização da pesquisa-ação ou que apresentam análises reflexivas sobre as possibilidades e/ou limitações dessa proposta no âmbito de nossos projetos de investigação educacional. Certamente, uma das intencionalidades subjacentes ao presente texto é a de instigar a retomada da discussão dessa temática entre os pesquisadores. Lamentavelmente, são frequentes os comentários ressaltando o anacronismo dessa tendência como se ela tivesse esgotado todas as suas possibilidades entre nós.

Popular

O adjetivo *popular*, no nosso meio, possui uma forte conotação de classe. Quando se fala em *saber* ou em *cultura popular* as expressões são empregadas com referência ao conhecimento vulgar, a interpretações e sistemas de compreensão produzidos pelos grupos subalternos da sociedade, tendo em vista a explicação e compreensão de sua própria experiência. Por outro lado, quando usados sem adjetivação os termos *saber* e *cultura* trazem implícita uma associação às noções de *saber* e de *cultura* eruditos, dominantes (Garcia, 1992). De fato a fronteira entre o popular e o erudito nem sempre é nítida e apenas seus extremos expressam claramente a distinção. A cultura erudita é européia, letrada, com vocação universalista, carregando em si séculos de tradição e conhecimento acumulado. A popular, predominantemente de origem africana, é mais voltada para dentro de si mesma, expandindo-se e renovando-se pouco face ao poder e à ampla disseminação da cultura hegemônica.

Algumas análises têm destacado como o binômio cultura/poder aponta para a contradição que se cria no interior da cultura popular diante do pujante desenvolvimento da cultura de massa que é um derivativo da cultura hegemônica, com arabescos populares, e que perpassa todas as classes sociais.

Segundo Celso Furtado (apud Garcia, 1992) o processo cultural implica interpenetração de diferentes culturas e se transforma ao longo do tempo, porém a correlação de forças que supõe a supremacia de uma cultura sobre a outra se mantém inalterada.

Na tradição anglo-saxônica, *cultura popular* e *saber popular* são hoje termos relacionados claramente à cultura de massa ou seja, ao conjunto da produção simbólica compartilhada pelos membros de uma sociedade. No caso das sociedades pluriculturais do primeiro mundo, mesmo os grupos étnicos diferenciados que tentam resguardar sua identidade, cultivando e preservando seus caracteres culturais nativos, são perpassados por uma “onda mais forte” que é a cultura de massa — construção híbrida, mixagem de popular e erudito.

Willis (1990), por sua vez, na obra *Common Culture*, fala de uma cultura compartilhada comum, ou seja, uma cultura cuja produção simbólica acontece no

âmbito da experiência cotidiana, alimentada pela extraordinária criatividade simbólica mobilizada pelos jovens, de múltiplas formas, e que saturam de significado seus espaços comuns de vida e suas práticas sociais, como os estilos de roupas, a decoração de seus quartos, as criações musicais, as formas de relacionamento grupal, os rituais amorosos, etc. (p. 2). Willis chama a atenção para o potencial de criatividade simbólica que se localiza, hoje, na vida cotidiana ocupada por atividades livres, em oposição à aridez crescente do espaço ocupado pelo trabalho que é cada vez mais racionalizado, impessoal, automatizado e rotineiro. Segundo ele, o trabalho simbólico necessário à produção simbólica, envolve linguagem, corpo, drama e criatividade simbólica, componentes essenciais na construção de identidades individuais e coletivas e no desenvolvimento da sensibilidade cujo corolário seria a reafirmação do poder do indivíduo sobre o mundo para transformá-lo (p. 11-12).

A análise de Willis é importante na medida em que toma como referência os espaços de produção simbólica e vê o desenvolvimento da criatividade simbólica como necessário à produção cultural que se dá no campo da vida ordinária (comum) compartilhada e que, talvez, apontaria para uma superação da *distinção*. Não é objetivo deste estudo aprofundar esta questão, mas, certamente, a pesquisa de Willis indica caminhos frutíferos para a interpretação de elementos reveladores da ampliação da força dos grupos subalternos na produção dessa cultura de massa. Sem dúvida, uma questão que se impõe é: *como se articula a relação poder-classes sociais nas sociedades de cultura massificada?*

Minha intenção, ao introduzir essa breve discussão sobre o popular, é apresentar argumentos que me permitam partir do pressuposto de que este não é um termo inequívoco assim como as classes populares não são homogêneas e assim como não se pode falar de cultura popular pura. Existe um fenômeno contemporâneo chamado *cultura de massa* que matiza todas as culturas, todas as classes sociais, todos os grupos, etnias e gêneros. Isso não faz desaparecer o popular como distinto do erudito, mas amplia o escopo do popular, exigindo que ele seja tomado como diferenciado segundo vários critérios e não restrito à correlação dominante-dominado. Esta é, certamente, uma correlação importante no jogo de forças cultural, mas tanto dominantes como dominados se inscrevem na cultura de massa ou melhor, ela penetra os vários segmentos. Assim, o trabalho em educação popular que não leve em conta este novo elemento da equação corre o risco de ser completamente infrutífero. Não se trata aqui de afirmar que a identidade dos grupos populares se dilui na cultura de massa, ou de negar sua singularidade, mas se trata sim, de não dar ao conceito *cultura popular* uma essência.

O conceito de *popular* ou de *classe popular* e o conceito de *classe social* caracterizam-se pelo mesmo dinamismo. Thompson (1983), criticando a acepção estruturalista de classe social concebe-a como uma categoria histórica, que descreve pessoas em relação, ao longo do tempo, e as formas pelas quais elas se tornam conscientes de suas relações, se separam, se unem, entram em luta. Classe, para ele, é uma formação econômica mas também cultural que muda à medida que se trans-

formam os modos de produção e as relações produtivas bem como a experiência de homens e mulheres que vivem. Da mesma forma, poderia se tomar o conceito de *popular* como circunstanciado por contingências históricas e flexionando-se em relação com a dinâmica da vida de cada sociedade.

Quando se trata de lidar com a problemática da *educação popular*, são muitas e polêmicas as questões que se impõem. A mais central delas é a que interroga sobre a possibilidade de uma educação realmente popular uma vez que o que se verifica mais comumente é a imposição do saber dominante aos grupos populares. Para escapar à essa crítica instaurou-se uma dúvida sobre a possibilidade de se efetivar uma educação popular no interior da escola uma vez que ela é parte do aparato de Estado e, como tal, portavoz de sua ideologia. Como uma instituição legítima dentro da sociedade capitalista poderia estar à serviço da educação de grupos socialmente marginalizados e subalternos a não ser que fosse para inculcar-lhes sua ideologia e perpetuar a correlação de forças estabelecida? Apesar desta ser uma questão que revela uma interpretação um tanto quanto simplificada do problema, parece que foi em resposta à ela que a educação popular passou a ser vista como algo do domínio extra-escolar. Uma educação com vocação emancipatória, voltada para os interesses dos grupos dominados parece não ter nenhuma possibilidade dentro dos limites institucionais da escola. Assim, com base nesta asserção, o campo por excelência da educação popular deslocou-se para fora do sistemas escolares estabelecendo-se junto aos movimentos sociais.

O que afirmei no parágrafo anterior não significa que o questionamento sobre as condições de possibilidade de uma educação genuinamente popular tenha sido abandonado. Igualmente, não representa que a ênfase na educação popular fora da escola seja uma posição definitiva. Aliás, o próprio Paulo Freire, precursor dessa idéia ao inspirar o movimento de cultura popular no início da década de sessenta, parece, atualmente, contemplar a possibilidade de uma educação popular no interior da instituição escolar. A pergunta que se impõe, hoje, é *como penetrar no universo da cultura dos grupos populares e trabalhar com eles, produzindo e fortalecendo um saber deles, a favor deles?* Se isso irá ocorrer dentro ou fora dos limites da escola parece não ser tão decisivo uma vez que os mecanismos de reprodução material e simbólica que visam a perpetuação da desigualdade permeiam a sociedade como um todo e não apenas as atividades institucionalizadas⁴.

Trata-se, então, de conceber a educação popular como inserção num universo complexo de relações simbólicas em que está sempre presente um jogo de correlações de força. Educação popular é lidar com crenças, com utopias, com visões de mundo mistificadas e mistificadoras mas é, sobretudo, mexer com o poder. Para isso é preciso envolver-se com todos os componentes dos grupos populares — com os elementos restritos, de culturas singulares, e com os abertos que incorporam a cultura de massa.

Conhecimento, ciência e hermenêutica

Quando falamos em pesquisa nosso pensamento contempla imediatamente a idéia de ciência, de discurso racional e, portanto, de distanciamento do discurso do senso comum. Esta atitude está internalizada em nossa conduta na medida em que compartilhamos a tradição cultural moderna cuja expressão filosófica remonta ao século XVII quando, principalmente Locke e Descartes, realizam uma reflexão sobre ciência e método que prossegue se reafirmando até os nossos dias. Esse distanciamento da ciência em relação ao discurso do senso comum foi transformando-a em um objeto estranho e afastado do mundo da vida. É o que Gadamer (1984) chama de *distanciamento alienante* — pressuposição central da ciência moderna — que rompe com a *relação de pertença* — situação primordial de inserção e participação do homem na realidade histórica.

A reflexão crítica contemporânea sobre a ciência moderna clássica tem sido frutífera no sentido de questionar as limitações que esse distanciamento tem imposto ao conhecimento do mundo e da experiência humana. Na trilha das críticas tanto as Ciências Sociais como as Naturais têm incorporado condutas epistemológicas e formas de aproximação dos objetos investigados que revelam uma profunda diferenciação em relação à ciência normal que vinha sendo praticada.

Santos (1987) afirma que vivemos uma fase de transição paradigmática em que emerge o perfil teórico e sociológico da forma de conhecimento que estaria definindo o paradigma de uma ciência pós-moderna (p. 9). O autor toma como referência para sua reflexão a análise epistemológica de Bachelard que vê a ciência como uma construção contra o senso comum, absolutamente oposta à opinião, ao conhecimento vulgar, à experiência imediata. Esta ruptura com o senso comum é a primeira ruptura epistemológica necessária à constituição de um novo universo conceitual — o da ciência. Contudo, hoje, esta ruptura foi desenvolvida até seu limite paradigmático máximo. Na acepção kuhniana, enquanto o paradigma gere e resolve anomalias, sem entrar em crise, ele tem o poder de organizar todo o seu campo cognitivo interno e de desorganizar, desclassificar e desconhecer tudo o que está fora dele. Porém, quando ele entra em crise, os limites tornam-se contraditórios, transformando os muros demarcatórios em portas de vaivém. Duas condições podem gerar esta crise do paradigma: sua incapacidade de resolver as anomalias (pequenas crises internas) e a existência de condições sociais e teóricas que permitam recuperar tudo o que não pode ser pensado dentro do paradigma.

Assim, tudo aquilo que não se deixou pensar dentro das regras de um discurso paradigmático foi sobrevivendo em discursos marginais, vulgares, subculturais, gerando as condições para uma ruptura com a primeira ruptura. Essa segunda ruptura é o encontro da ciência com o senso comum. Santos (1987) fala então da dupla ruptura epistemológica: primeiro romper com o senso comum e depois romper com a ruptura com o senso comum. Essa segunda ruptura não é a volta ao senso comum mas a transformação do senso comum e da ciência. A dupla ruptura significa construir

a possibilidade do diálogo entre os discursos vulgares, sem eira nem beira, do senso comum e os discursos super elaborados, eruditos (p. 45-46); instaura-se, com ela, um âmbito onde o conhecimento se move nas relações entre ciência e senso comum.

Quais as implicações disso para a educação popular e a pesquisa-ação? Primeiro, parece que, no nascente paradigma pós-moderno de ciência, esta passa a habitar novamente o mundo dos homens, imperfeitos, incompletos, errantes. Assim, todo o conhecimento é concebido como uma prática social, as sociedades complexas são constituídas por várias formas de conhecimento adequadas a várias práticas sociais, o critério de verdade de cada forma de conhecimento está na adequação à prática à que se refere, a crítica de cada forma de conhecimento é sempre a crítica da prática social a qual ela se vincula apesar de que a prática que se conhece e o conhecimento que se pratica estão sujeitos a determinações parcialmente diferentes (Santos, 1987, p. 51-52). Dentro desta visão, o conhecimento dos grupos populares encontra um espaço para além dos limites do seu universo restrito de significados e poder. A pressuposição de que o conhecimento popular é desqualificado como conhecimento válido porque se situa ao nível do senso comum, dos pré-conceitos, carecendo de rigor, torna-se refutável, já que um ponto importante e bastante comum nas análises pós-modernas do pensamento científico é o resgate do significado do senso comum para o conhecimento.

Santos (1987) afirma que o conhecimento do senso comum é desvalorizado porque sua caracterização se dá desde o ponto de vista da ciência tradicional, em relação à qual é visto como negatividade. Superando-se o etnocentrismo científico parece que é possível aceitar um caráter mais positivo do senso comum. A caracterização de senso comum que ele apresenta torna clara esta idéia:

“O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade.” (p. 44) .

Santos acentua que esta caracterização alternativa “procura salientar a positividade do senso comum, o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social.” (p. 44).

Parece-me que é esta perspectiva que interessa aos projetos de educação popular. Não se trata de um retorno ao senso comum, nem de limitação ao senso comum, mas sim de ultrapassar sua visão negativa e torná-lo um elemento constitutivo de um saber prático. Todo o trabalho em educação popular tem pressupostos emancipatórios, ou seja, o de instrumentalizar os indivíduos para participar em igualdade de condições (a igualdade mais possível, possível) nos jogos do seu mundo. Mesmo que os grupos populares estejam perpassados pela cultura de massa, sua participação na produção dessa cultura é menor do que a dos grupos dominantes e essa cultura não se apresenta, ela se impõe. Ao se impor ela é assimilada, mas também transformada, recriada de forma singular. A pesquisa-ação passa a ser relevante na educação popular à medida que trabalha com esses elementos de forma crítica, abrindo flancos para que o conhecimento prático do senso comum crive o senso pragmático subjacente à cultura de massa.

Qual a contribuição da hermenêutica nesse processo? Basicamente é preciso conceber a hermenêutica não como oposição à crítica da ideologia⁵ mas como condição para que essa ocorra. A crítica da ideologia e a hermenêutica estão no cerne das discussões metodológicas contemporâneas e há uma polêmica discussão entre Habermas e Gadamer, tentando esclarecer os pressupostos destas duas posições. Habermas critica a pretensão de universalidade da hermenêutica e seus supostos déficits de racionalidade. Gadamer defende sua hermenêutica afirmando que a própria teoria crítica está inserida em um horizonte de compreensão hermenêutico. Contudo o que importa nesse debate é que ambas as posições visam restaurar a importância da reflexão nas análises do nosso tempo; reflexão que a racionalidade instrumental da ciência moderna transformou em mera conformidade rígida com regras metódicas. Assim, quando estamos sugerindo que a hermenêutica traz contribuições importantes à educação popular isto não significa transformá-la numa prática desengajada, pelo contrário, Gadamer diz que todo o trabalho de compreensão hermenêutico implica um engajamento que se dá em ato. Basicamente, o método hermenêutico ou interpretativo é uma tentativa de salvar o homem da ciência já que o do positivismo apenas se preocupa em resguardar a ciência, despreocupando-se com o homem (Japiassú, 1988).

Toda a obra de Gadamer se articula em torno da crítica ao *distanciamento alienante* provocado pela ciência moderna e que estabelece o critério da objetividade na ciência moderna. Ele se opõe a essa concepção de objetividade e introduz uma noção de sentido objetivo que se estabelece como resultado do confronto entre sujeito e objeto. Para haver interpretação é necessário a bipolaridade entre os horizontes de sentido. A tensão entre esses dois horizontes é que permite revelar a estrutura subjacente em todo o processo de compreensão, aquilo que está imanente em qualquer relação de um intérprete com o que está sendo interpretado. Isso sig-

nifica que é preciso considerar em todo o processo de compreensão que o homem já está inserido em um horizonte superior ao seu próprio, ou seja, há um horizonte de tradição em que está inscrito tanto o intérprete quanto o que está sendo interpretado e que não está disponível imediatamente, que precisa ser buscado — é o processo de elaboração da consciência hermenêutica (Gadamer, 1983, p. 73). A situação hermenêutica inclui o sujeito conhecedor dentro do processo de conhecimento e transforma o processo de compreender em uma perigosa aventura em que não há garantias. A tarefa de compreensão é infinita (1983, p. 74-75).

Outra contribuição importante de Gadamer diz respeito à linguagem. Para ele, o diálogo é o meio por excelência para se estabelecer a compreensão, sendo, portanto, a linguagem, o contexto necessário para a produção de sentido — “*ser que pode ser compreendido é linguagem*” (1984, p.17). Toda a experiência humana é linguageira e a participação em uma tradição depende da possibilidade de interpretação dos signos, das obras, dos textos, etc., em que está inscrita a herança da trajetória cultural que se oferece à nossa decifração (Ricoeur, 1988, p.41). A hermenêutica é a teoria e a praxis da arte de fazer falar o estranho e o que se fez estranho (Gadamer, 1983, p.87). A superação da dicotomia positivista entre sujeito e objeto se dá, justamente, pela instauração do diálogo como o meio fundamental para a construção do sentido da experiência humana situada em um *círculo hermenêutico*⁶. Assim, uma verdadeira educação popular, se constrói no diálogo com os eventos, com os artefatos e com outras produções que demarcam sua trajetória e seu presente.

Para Gadamer, não captamos o significado de uma situação como se esta fosse uma qualidade objetiva que poderíamos detectar deixando de lado os valores e crenças que nos constituem e ao nosso cotidiano. Estes valores e crenças fazem parte de nossas pré-concepções e pré-juízos que “enquadram” nossa compreensão, fazendo com que o sentido do objeto se construa em relação ao ponto de vista de alguém que o capte como uma consciência situada historicamente. O significado não é uma propriedade existente desde um ponto de vista objetivo e nem uma projeção subjetiva, ele emerge na relação das coisas em si mesmas com as crenças e valores do intérprete situado na história. Isto significa que quando compreendemos já estamos interpretando.

Nessa linha hermenêutica não existe norma racional que seja suficiente para estabelecer um critério definitivo do que possa ser considerado uma compreensão universalmente válida. Culturas diferentes podem atribuir significados distintos a um mesmo objeto. Atribuir significado a um objeto, desde o ponto de vista de uma dada cultura significa sempre, também, ampliação do horizonte dessa cultura.

O que estamos discutindo não quer dizer que não possamos criticar uma interpretação considerando-a um mal-entendido, mas sim, que a base para a crítica não se sustenta por normas com validade universal, e sim, se assenta sobre critérios limitados, sobre um ponto de vista particular. O que contribui para não ocorrerem interpretações errôneas é o estabelecimento de uma autêntica conversação com o

objeto. É preciso deixar o objeto falar e é preciso deixar que os valores e crenças dialoguem com o objeto. Daí emergirá a compreensão e nunca o mal-entendido, porém essa nunca será uma tarefa concluída, mas uma tarefa infinita.

Certamente, a teoria da interpretação hermenêutica oferece uma valiosa contribuição ao trabalho em educação popular que se situe numa perspectiva em que os objetivos perseguidos estejam impregnados da convicção de que a cultura popular contém em si uma força emancipatória a ser mobilizada. A pesquisa-ação é a via que pode contribuir para articular esse processo hermenêutico de leitura compreensão e interpretação do popular no contexto de sua própria trajetória histórica. A instauração do diálogo com os componentes do senso comum popular inscreve a pesquisa-ação no âmbito da segunda ruptura epistemológica de que fala Santos, isto é, o da possibilidade e das virtualidades do diálogo entre os discursos vulgares e o discurso científico na edificação de um projeto de emancipação social e cultural.

Notas

1. A *Enquete Operária* parece ter sido o primeiro exemplo de um questionário de pesquisa cujo objetivo não era apenas coletar as informações mas, também, tornar os entrevistados conscientes das condições de opressão e exploração às quais estavam sendo submetidos em seu trabalho.
2. Ver a este respeito SILVA, Maria O. *Refletindo a Pesquisa Participante no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1986 e COSTA, Marisa C. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-52, jul./dez. 1991.
3. Um texto importante sobre esta discussão é o capítulo VI do livro de ELLIOTT, 1990.
4. Os teóricos da reprodução se ocuparam em identificar quais são e como funcionam estes mecanismos no seio das sociedades capitalistas de hoje.
5. A expressão *crítica da ideologia* é aqui utilizada para caracterizar a posição teórica inspirada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt que tem fundamentado as principais análises da ideologia neste século.
6. *Círculo hermenêutico* é a expressão utilizada para expressar o horizonte de tradição em que está localizada toda a experiência humana.

Referências Bibliográficas

1. BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa Participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
2. COSTA, Marisa C. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 47-52, jul./dez. 1991.
3. ELLIOTT, John. *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata, 1990.
4. GADAMER, Hans-Georg. *A Razão na Época da Ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
5. _____. *Verdad y Metodo - Fundamentos de Una Hermenêutica Filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1984.
6. GARCIA, Pedro B. *Algumas questões acerca do saber popular*. Rio de Janeiro, 1992. Trabalho apresentado e discutido na reunião de intercâmbio do Gt de Educação Popular da ANPED, em junho de 1992. Mimeo.
7. JAPIASSÚ, Hilton. Apresentação. In: RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Org. e Trad. de Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.
8. RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Org. e Trad. de Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
9. SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento, 1987.
10. THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
11. THOMPSON, E. P. The making of the english working class. In: O'DONNELL, Mike. *New Introductory Reader in Sociology*. UK: Nelson, 1983.
12. WILLIS, Paul. *Common Culture*, Milton Keynes: Open University, 1990.

Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu - MG, setembro de 1993.

Marisa C. Vorraber Costa é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS

Endereço para correspondência:
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201
90.046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil
E-mail: MCVORRAB@VORTEX.UFRGS.BR