



Hermenêutica Reconstitutiva de Habermas na Educação: perspectivas atuais

Elaine Conte*, Fabiane Rodrigues dos Santos e Cristiele Borges dos Santos Cardoso

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Av. Victor Barreto, 2288, Centro, 92010-000, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Author for correspondence. E-mail: elaineconte@yahoo.com.br

RESUMO. O trabalho problematiza a hermenêutica habermasiana como forma de produzir um olhar autocrítico no campo da educação. Para o desvelamento das contradições presentes no progresso técnico-científico, realizamos uma reflexão de origem hermenêutica e contra-hegemônica, no sentido de questionar as práticas homogêneas vigentes. As transformações na relação entre humanos e máquinas levantam questões sobre os efeitos do uso excessivo de tecnologia na vida moderna e na capacidade das pessoas de interpretar e encontrar significado em um mundo complexo. Essas ambiguidades e contradições da era digital estão enraizadas na interseção entre linguagem oral, tecnologia simbólica e ciências humanas. A super estimulação e a interconexão híbrida proporcionadas pelo uso das tecnologias digitais entram em conflito com a necessidade de calma e desaceleração para cultivar novas formas de existência, que promovam experiências hermenêuticas densas e sensíveis, como a criação de ambientes propícios à escuta atenta, à concentração e ao raciocínio conjunto, reconhecendo a complexidade inerente aos seres humanos. A necessidade de desacelerar e promover experiências de escuta e reflexão se choca com a super estimulação digital. A abordagem hermenêutica reconstitutiva na educação destaca a importância de uma interpretação crítica e profunda para lidar com esses desafios. Só pressupondo que existe uma circularidade dialógica no processo compreensivo, poderemos pensar em outras práticas abertas aos múltiplos discursos, que elucidam as contradições dos conhecimentos e a complexidade dos processos educacionais. A hermenêutica reconstitutiva permite discutir os contrapontos e as problemáticas ocultas das tradições culturais, expandindo os horizontes que ganham sentido no diálogo com o outro.

Palavras-chave: hermenêutica reconstitutiva; pesquisas em educação; intercompreensão textual.

Reconstructive Hermeneutics of Habermas in Education: current perspectives

ABSTRACT. The work problematizes hermeneutics yesterday and today as a way of producing a self-critical look in the field of education. In order to unveil the contradictions present in technical-scientific progress, we carried out a reflection of hermeneutic, counter-hegemonic origin, in the sense of questioning the homogeneous practices of technologies. Transformations in the relationship between humans and machines raise questions about the effects of excessive use of technology on modern life and people's ability to interpret and find meaning in a complex world. These ambiguities and contradictions of the digital age are rooted in the intersection between oral language, symbolic technology and the human sciences. The over stimulation and hybrid inter connection provided by the use of digital technologies conflict with the need for calm and deceleration to cultivate new forms of existence, which promote dense and sensitive hermeneutic experiences, environments conducive to attentive listening, concentration and joint reasoning, recognizing the inherent complexity of human beings. The need to slow down and promote experiences of listening and reflection clashes with digital overstimulation. The reconstructive hermeneutic approach in education highlights the importance of a critical and profound interpretation to deal with these challenges. Only assuming that there is a dialogical circularity in the understanding process, we can think of other practices open to multiple discourses, which elucidate the contradictions of knowledge and the complexity of educational processes. Reconstructive hermeneutics makes it possible to discuss the counterpoint and hidden problems of cultural traditions, expanding horizons that make sense with other.

Keywords: hermeneutics; education research; technologies.

Received on April 6, 2024.
Accepted on May 30, 2024.

Introdução

Há mais de 20 anos, André (2001) e Gatti (1999) nos alertavam sobre as fragilidades nas pesquisas em educação, em relação às abordagens metodológicas, oriundas da colonização e manipulação sistematizada por domínios técnicos, mas sem correspondência com a realidade e a evolução gradual e coletiva dos saberes. Isso porque há um uso mecânico de métodos e técnicas de levantamentos, produções descritivas da hermenêutica tradicional, sem o devido posicionamento crítico, na sua relação com a autoformação humana e as contradições da realidade, convergindo para a integração imediatista de saberes, que acaba por subsumir o outro na tradição. Toda explicação é provisória e incompleta, pois nenhuma teoria abarca a realidade em sua totalidade. A mente humana, com sua capacidade hermenêutica, apreende lacunas, silêncios e sentidos complexos de forma intuitiva, reescrevendo significados e atribuindo valor ao que parece ausente. Na pesquisa, isso exige práticas dialógicas e participativas, onde observações, entrevistas e análises de dados se transformam em coproduções de sentidos, baseadas na criação conjunta e na partilha do sensível. Aliás, “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (Freire, 1996, p. 75).

O desafio de ampliar horizontes metodológicos na leitura crítica e interpretação do mundo para a pesquisa e práxis social, no que concerne às suas relações e interações socioculturais, tem na atitude hermenêutica¹ uma fonte de inspiração para o tratamento humanizado dos problemas educacionais e ao estabelecimento de diferentes projeções e tessituras do que é tecido junto no horizonte paradoxal da cultura². Trata-se de uma atitude que coloca em questão os modos de leitura e produção contemporâneos, em busca da compreensão e do sentido como expressão do humano, em termos de linguagem, história e ciência, de pauta ético-metodológica.

A hermenêutica enfatiza a compreensão pela linguagem, amplia os horizontes de interpretação e combate visões estereotipadas e preconceituosas enraizadas na cultura, confrontando os avanços científicos e promovendo a construção de pontes para a emancipação coletiva em vez de muros, pela negação do outro (Trevisan, Deveschi, & Tauchen, 2022). Diálogos circulares e em redes demandam novos aprofundamentos teórico-metodológicos que podem ser traduzidos, na perspectiva aqui apresentada, com base em Jürgen Habermas (1987). A hermenêutica reconstrutiva, conforme desenvolvida pelo autor, é uma abordagem que visa reconstruir os contextos históricos, criticar as estruturas sociais, políticas e culturais existentes, nos quais os textos e práticas culturais são produzidos e interpretados. Ela busca compreender não apenas o significado literal das expressões, mas também os contextos mais amplos nos quais essas expressões surgem. Em Habermas, a hermenêutica reconstrutiva ajuda a identificar os pressupostos subjacentes aos discursos e práticas sociais, permitindo uma análise crítica das relações de poder e das formas de dominação presentes na sociedade, sendo usada para promover a emancipação social, buscando formas de transformar as estruturas sociais injustas.

Esta abordagem se constitui em uma busca dos sentidos presentes na linguagem e nas suas (in)compreensões, manifestando uma atitude de revisão dos problemas do mundo administrado em textos, na categorização de contextos e das experiências com o mundo da vida. Assim, o pesquisador que se dedica a uma leitura interpretativo-reconstrutiva mantém vivo o pensamento questionador, o dialógico vivo com o outro em contradição, segue na resistência contra-hegemônica das mentiras, das unanimidades e das homogeneizações, num sentido argumentativo de abertura (auto) crítica ao projetar-se da investigação. A partir disso, lançamos as seguintes provocações: Quais são as possibilidades e contribuições da hermenêutica reconstrutiva de Jürgen Habermas para as pesquisas em educação? De que modo essa atitude metodológica pode nos tornar melhores comunicativamente e produzir novos sentidos em discursos contra-hegemônicos das tecnologias simbólicas (da fala³, da tecnologia, do social)?

A educação é um campo de conhecimento miscigenado e ambíguo, que está relacionada com a ação dos sujeitos no mundo. Portanto, manifesta demandas que as abordagens metodológicas precisam dar conta, pelas especificidades do humano em sua intersubjetividade, tendo em vista as dimensões subjetiva, objetiva

¹ Sinteticamente, mencionamos algumas tendências: “Enquanto Heidegger concentra-se no pensar e Gadamer na linguagem, Ricoeur apela para o mundo do texto, do texto de ficção, do texto autonarrativo e do texto da história, porque por trás dos textos estão homens que vivem, sofrem, se alegram e trocam experiências, que são capazes de se narrar e compreender, de imputar a si mesmos seus próprios atos, participando de tradições de seus antecessores e fazendo história pela interação com seus contemporâneos”. (Conte & Martini, 2019, p. 11).

² A cultura constitui o estoque ou reserva de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que tentam se entender sobre algo no mundo. Defino sociedade por meio das ordens legítimas pelas quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Interpreto a personalidade como o conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação – portanto, que o coloca em condições de participar de processos de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua identidade. (Habermas, 2012, p. 252-253).

³ “A atitude hermenêutica é, antes de tudo, palavra, [...] abertura ao diálogo como algo vivo, de experiência presente; [está] enraizada no devir das realidades inapreensíveis, na ação e na sensibilidade para o acontecimento que se apresenta”. (Conte, 2012, p. 33).

e social⁴. A partir do reconhecimento de um currículo de cultura em processos comunicativos no campo da educação, passou-se a considerar as diferenças como a (inter) subjetividade, os valores, os sentimentos, as diferenças, os contextos da educação subversiva e criativa e as questões históricas e socioculturais (Devechi & Trevisan, 2010).

Ainda, as contribuições da hermenêutica reconstitutiva para o campo das tecnologias educacionais podem revelar uma sensibilidade para os seus discursos e suas práticas enquanto fontes de ação educativa, cujas expressões das relações são constituintes da necessidade de ensinar a compreensão. Hoje, observamos uma lógica maquinica que não está a serviço da educação e do desenvolvimento da globalidade humana. Em um capitalismo de vigilância, as máquinas inteligentes, de competências artificiais e seus algoritmos substituem o trabalho por uma espécie de submissão voluntária e assimétrica, colocando em crise os valores, os comportamentos e desestabilizando as práticas sociais como um todo (Zubof, 2021). O problema é que “[...] o complexo de inteligência da máquina é treinado para isolar, capturar e renderizar os comportamentos mais íntimos e sutis, desde uma piscadela involuntária até um maxilar que se abre de surpresa por uma fração de segundo” (Zubof, 2021, p. 324).

Estudos recentes apontam que a prática educacional é interdependente da realidade, pois não podemos compreendê-la sem o conhecimento do “[...] seu desenvolvimento cotidiano, do mesmo modo em que, sem o amparo teórico adequado, as pesquisas empíricas podem não ser capazes de problematizar os dados coletados e, por conseguinte, de transcender a condição de simples descrição da realidade” (Dalbosco, Santa, & Baroni, 2018, p. 152). Na tradução intersemiótica entre o humano e a máquina, por exemplo, a racionalidade comunicativa representa um filtro interdisciplinar, de humanização vital, pela evolução comunicativa gradual e coletiva dos saberes, capaz de enfrentar a absolutização da racionalidade instrumental do mundo administrado.

A perspectiva hermenêutica emerge como uma das tradições de pesquisa mais significativas, moldando a compreensão do sujeito sobre si mesmo e sua interação com o mundo, enquanto postura filosófica e intelectual, não apenas metodológica. Seguindo as diretrizes hermenêuticas, esse processo exige um estranhamento da linguagem e a curiosidade epistemológica da tradição cultural, que promove um exercício de reflexão discursiva.

No que segue, apresentamos os principais pressupostos de Jürgen Habermas (2012), especialmente o conceito de agir comunicativo e a perspectiva da hermenêutica reconstitutiva com percepções de outros interlocutores. Na sequência, abordamos a hermenêutica reconstitutiva e as pesquisas sobre tecnologias educativas, com base em diálogos com produções científicas recentes, e, por fim, as considerações finais.

Dialogando com Jürgen Habermas...

Guiado pela linguagem e pelo diálogo, o sujeito da pesquisa atua como mediador de significados, influenciado por sua história pessoal. A abordagem hermenêutica reconstitutiva, proposta por pensadores como Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e Axel Honneth, promove valores participativos e éticos, incentivando o diálogo e a compreensão mútua. Nessa perspectiva, o sujeito é descentralizado, valorizando o encontro com o outro e o agir comunicativo, gerando experiências políticas e deslocamentos de perspectiva. A pesquisa descentrada considera as forças sociais e econômicas, com o outro como categoria central, rompendo com a hermenêutica tradicional ao aprender com as contradições alheias. “Habermas reformula a imagem gadameriana de fusão dos horizontes de investigação para conferir maior autonomia ao sujeito na produção de novas imagens culturais e não ficar submisso à tradição” (Conte & Martini, 2019, p. 21). A hermenêutica reconstitutiva é um processo circular e em constante revisão, validando os dados diante do outro e do todo. Ela propõe o esclarecimento do agir no mundo e promove o diálogo vivo com a experiência da ação pedagógica, ampliando a compreensão da realidade contemporânea.

No campo da pesquisa, isso se traduz em práticas mais participativas e dialógicas: observações tornam-se articuladas com a formação cultural, entrevistas evoluem em interação constante com os sujeitos, e análises de dados configuram-se como uma hermenêutica crítica e flexível que convida à coparticipação. Essa abordagem valoriza a cocriação de significados, narrativas coletivas e depoimentos compartilhados, delineando um espaço de encontro que compreende o outro, dialoga com ele e constrói em conjunto. A hermenêutica reconstitutiva, especialmente na educação, assume o desafio de promover um processo dialógico que permeie todo o percurso formativo. Reconhecer a cocriação como princípio educativo e

⁴ Vale destacar que as pesquisas de natureza qualitativas surgiram a partir do movimento de recusa em relação ao modelo positivista da produção do conhecimento, visando abranger as questões interpretativas e contraditórias até então desconsideradas sob o prisma de pesquisas hipotético-dedutivas.

científico é essencial para sustentar propostas verdadeiramente emancipatórias, ancoradas no diálogo e na colaboração como fundamentos do saber e da formação.

Na trajetória de Jürgen Habermas, a hermenêutica reconstrutiva designa o procedimento de resgate de elementos da tradição iluminista, interpretados por textos clássicos, agora reapresentados na perspectiva intersubjetiva e dialógica da linguagem, exigindo do pesquisador ensaios reconstrutivos, o que antes era proposto por uma razão monológica, de domínio do saber, sem compreender as próprias contradições discursivas e os limites do próprio conhecimento não expresso. Com alicerces na teoria do agir comunicativo que busca a compreensão do sujeito no mundo pela linguagem, em sua força simbólica que cria vínculos entre a inteligência humana e os conhecimentos sociotécnicos, Jürgen Habermas realiza uma resistência ao positivismo objetivo da época da crise da modernidade “[...] em busca de uma fundamentação normativa e teórico-linguística das ciências sociais” (Grondin, 1999, p. 215).

A hermenêutica se mostra propícia para a problematização das relações entre o intérprete, a tradição e a racionalidade, com alicerces na linguagem, constituindo-se em uma reconstrução argumentativa, para uma compreensão mútua e de emancipação por acordos entre os sujeitos. Assim, interpretar é a busca da intercompreensão por meio da linguagem entre distintos interlocutores, com potencial de apresentar diferentes entendimentos, objetivando uma compreensão recíproca na circularidade da comunidade de investigação.

Nesse cenário, a relação hermenêutica é uma história viva, de intercâmbio e de diálogo entre as diferentes culturas, que valoriza e respeita a complexidade do humano em termos de comunicação e aprendizagem entre as pessoas, conhecimentos e práticas diversas. É uma perspectiva contra-hegemônica de construção social, política e educacional complexa, porque é atravessada por desafios e tensões das diferentes práticas da condição humana, enquanto experiência de alteridade (Candau, 2011). Habermas cria um procedimento de compreensão da realidade justificado no mundo da vida.

A hermenêutica propõe um modelo processual de interpretação. A interpretação tem início numa pré-compreensão valorativa que estabelece uma relação preliminar entre norma e estado de coisas, abrindo o horizonte para ulteriores relacionamentos. A pré-compreensão, inicialmente difusa, torna-se mais precisa à medida em que, sob sua orientação, a norma e o estado de coisas se constituem ou concretizam reciprocamente (Habermas, 1997, p. 247).

Habermas compreende que estamos vivendo no paradigma moderno em que o projeto de esclarecimento está inconcluso, sendo necessário expandir as possibilidades reconstrutivas de diálogo hermenêutico, enquanto participantes do fenômeno educacional que é constituído pelo encontro com o outro. “A radicalização hermenêutica coloca a própria linguagem como âmbito do sentido da ação, em um mundo em que o teórico e o prático não se distinguem, mas são formas de agir no mundo” (Conte & Martini, 2019, p. 13). De acordo com Deveschi e Trevisan (2010, p. 155-156), a diferença entre uma abordagem qualitativa e outra reside na posição do sujeito e na compreensão do objeto, ou seja,

Para a abordagem fenomenológico-hermenêutica, o sujeito está no centro da relação sujeito-objeto, ou seja, ela propõe uma redescoberta do sujeito diante da ilusão da objetividade preconizada pelo positivismo, sendo o objeto uma qualificação do processo de interpretação. Para as abordagens crítico-dialéticas, não existe centralização, o sujeito e o objeto possuem o mesmo peso de importância para o conhecimento, sendo o objeto um elemento ontológico. Já para as abordagens hermenêutico-reconstrutivas, a centralização está nas relações entre os sujeitos (sujeito-sujeito), sendo o objeto uma suposição acordada sobre o mundo objetivo.

A perspectiva da relação formativa, interdependente e conflituosa entre teoria e prática requer uma constante problematização dos contextos, em que a legitimidade das hipóteses levantadas precisam ser (re)integradas ao contexto da ação por pressupostos contra-hegemônicos que possibilitam visões críticas e transformadoras da realidade social. Nesse debate entre o saber das pessoas e a prática social, Habermas nos indica que o conhecimento problematizado no discurso possui uma maior probabilidade de sucesso na prática, tendo em vista que diferentes interpretações e linguagens acerca do mundo são colocadas em xeque na troca argumentativa.

A abordagem hermenêutica reconstrutiva considera o sujeito descentrado e justificado na relação com o outro e no agir comunicativo voltado ao consenso, pois é parte de uma ação comunicativa que envolve os atores do discurso no intuito de alcançar a compreensão conjunta. Trata-se de pensar o mundo enquanto um processo contínuo de reflexão e validação das perspectivas pelo descentramento do sujeito, em vista das forças sociais, econômicas e as mudanças nos cenários culturais onde não há uma técnica fechada ou formatada. O outro, pelo diálogo intersubjetivo, surge como reação à hermenêutica tradicional que havia

subsumido o outro na tradição, pois, “[...] a hermenêutica reconstitutiva busca ir além dos propósitos da hermenêutica tradicional, porque busca não só compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos” (Devechi & Trevisan, 2010, p. 154-155). Essa abordagem pode ser sintetizada nos seguintes termos:

As abordagens hermenêutico-reconstitutivistas colocam-se como uma espécie de síntese de elementos positivos das precedentes, aproveitando os aspectos *críticos* e *evolutivos* das dialéticas e a preocupação com as categorias *contexto*, *mundo da vida* e *compreensão* das fenomenológico-hermenêuticas; é por esse motivo que alguns autores a consideram como hermenêutica crítica. (Devechi & Trevisan, 2010, p. 153).

Habermas (2009b, p. 65) deixa claro a relevância da linguagem porque ela, assim como a interpretação, não é unívoca, ou seja, “[...] toda a tradição hermenêutica é atravessada pela tensão entre um particularismo da abertura linguística ao mundo e o universalismo de uma práxis do entendimento mútuo, orientada para as coisas”. Já que o sujeito é linguagem e dela depende para garantir a transmissão do saber cultural, para manter as tradições, para entender o mundo como um pano de fundo de convivência com a pluralidade e o multiculturalismo. Em suma, “[...] o homem pensa, sente, vive unicamente na língua, e é por ela que deve ser formado” (Habermas, 2009b, p. 65). As coisas do mundo da vida passam a receber significados pela construção linguística que a ela são atribuídas. As palavras individuais ganham significado a partir do contexto das frases em que estão inseridas, contribuindo para a constituição destas. Por sua vez, as frases obtêm seu significado a partir da composição dos textos, que são construídos com sua ajuda. Além disso, os diferentes tipos de texto são delineados pela articulação da totalidade do vocabulário de uma língua.

Na linguagem, o sujeito constrói um conjunto de sentidos que tendem para o compartilhamento intersubjetivo, já que “[...] a relação intersubjetiva é uma atuação recíproca entre sujeitos que constroem sentidos” (Coutinho, 2002, p. 377). A hermenêutica de Habermas (2009b, p. 69) tem por objetivo a significação e os sentidos nas formas de uso da linguagem ofuscada via transformação digital, sendo preciso submergir na realidade não interpretada, que passa a ser “[...] *integrada* a um horizonte de significação a cada vez específico e *apropriada* pela linguagem própria”. Nesse ponto se destaca a importância da fala que é o meio para o entendimento entre os sujeitos no mundo da vida constituído por normas e estados de coisas, tendo em vista que “[...] não saberíamos o que significa compreender o significado de uma expressão linguística, caso não soubéssemos como utilizá-la para nos entendermos com alguém sobre algo” (Habermas, 2002, p. 77). Assim, “[...] é pela liberdade da linguagem que o sujeito entra em interação com o mundo, com os outros e consigo mesmo no jogo das relações pedagógicas” (Conte & Martini, 2019, p. 16). Nesse contexto de encontro intersubjetivo em que os sujeitos buscam contribuir para um entendimento global sobre algo no mundo, Habermas (2009b, p. 71) afirma:

No discurso uma visão de mundo deve ser trabalhada pela contradição dos outros de tal modo que os horizontes de sentido de todos os participantes se ampliem [...] graças à progressiva descentração da perspectiva de cada um deles. [...] Cada um pode decidir por si só se quer assumir a atitude expressiva de uma primeira pessoa que exprime suas vivências ou representações, ou a atitude objetivante de uma terceira pessoa que percebe e descreve o mundo circundante. Mas a atitude de um falante para com uma segunda pessoa a quem ele dirige seu proferimento depende de uma atitude complementar do outro, atitude que não se obtém à força. [...] Na conversação, ambos os lados não contraem essa relação senão na base da reciprocidade. Um concede ao outro o papel performativo do falante apenas sob a reserva de uma troca de papéis, que assegura a ambos a liberdade comunicativa de réplica.

Desse modo, a compreensão do outro desvela um mundo comum que é produzido pela linguagem para uma hermenêutica intersubjetiva de intercompreensão mútua da cultura e dos modos de vida do contexto do outro, dado que para compreender precisamos realizar a fusão de horizontes do pensamento recuperado com o outro, no sentido de reconstruir com ele novas imagens formativas da cultura. “É necessário traçar um modelo de comunicação sem coações, em que a única força possível é a do melhor argumento”, a partir de acordos de forma respeitosa, em que os sujeitos trocam argumentos pela força do discurso, atribuindo referências do que está sendo discutido (Sgró, 2007, p. 118).

Habermas (2012, p. 248) define o mundo da vida como o “[...] horizonte formador de contextos para processos de entendimento”. A compreensão do mundo da vida do outro pode nos conduzir para novas compreensões para repensar o próprio mundo da vida. Assim, com base na pragmática da linguagem para aproximações e percursos sobre a hermenêutica, Habermas expressa que o sujeito pode buscar um agir comunicativo conduzido para um entendimento semântico, pragmático e hermenêutico do mundo da vida. A fala de um sujeito em face de um entendimento tem como objetivo a busca para um reconhecimento do mundo

objetivo, social e subjetivo que são pré-interpretados. Habermas (2012, p. 230) afirma que “[...] na prática comunicativa do dia a dia, não pode haver situações completamente novas ou desconhecidas. As situações novas emergem de um mundo da vida que se constrói sobre um estoque de saber cultural com o qual estamos familiarizados”, sendo imperativo a reconstrução das falas do cotidiano que é o espaço da autocriação e o horizonte comum. De acordo com Habermas (2012, p. 220),

A análise dos modos de utilização da linguagem permite esclarecer o que significa o fato de um falante, ao realizar um ato de fala padrão, entabular uma relação pragmática: com algo no mundo objetivo (enquanto totalidades das entidades) [...] com algo no mundo social (enquanto totalidade das relações interpessoais) [...] com algo no mundo subjetivo (enquanto totalidade das vivências).

A hermenêutica, conforme Habermas (2009a), incide *sobre as experiências fundamentais de um sujeito falante e comunicativamente competente*. Portanto, o agir comunicativo é o cerne da hermenêutica reconstrutiva, ancorada no mundo da vida de cada sujeito, permeado por elementos da tradição e da cultura. Nesse sentido, a circularidade da linguagem é o movimento interpretativo desse mundo da vida onde ocorre o intercâmbio simbolicamente mediado e as relações interpessoais, de pessoas que se reconhecem e interagem por meio da linguagem em busca de entendimento. Assim, o entendimento se faz necessário quando parte desse horizonte de certezas e se torna problemática. O pensamento filosófico sobre o interpretar, a teoria geral da interpretação, é um sentido de hermenêutica (hermenêutica ou hermenêutica filosófica)⁵. Outra coisa é a interpretação propriamente dita, que é o objeto da teoria e método. Habermas argumenta que a hermenêutica revela a natureza porosa dos círculos linguísticos, que não são fechados de forma monádica. Essa porosidade se manifesta tanto para fora, já que a linguagem está aberta para toda a gama de significados compreensíveis, quanto para dentro, permitindo que os agentes se distanciem de suas próprias expressões para interpretá-las e refletir sobre elas.

Esse processo de sensibilidade linguística objetiva conduzir para um acordo justo que cumpra os requisitos para uma formação na própria ação comunicativa capaz de refletir sobre os processos e as necessidades da evolução humana. Essa intercomunicabilidade pode ser exercitada por meio da educação, visto que requer liberdade e interdependência para a autorrealização mútua. Para o acordo mútuo é necessário ‘ouvir o dizer’ do outro, o que implica em não impor de forma intencional e coercitiva táticas que o impeça de pensar em suas próprias deliberações, propondo inclusive a si mesmo a (auto)crítica. Assim, os acordos construídos comunicativamente tem como base as experiências sociais de liberdade, reconhecimento e confiança na (auto)reflexão do pensar cooperativo. O sentido da comunicação reside em levantar novas significações nos atravessamentos das interações interdisciplinares de pesquisa e interpretação das ressonâncias tecnológicas no mundo da vida, para fazer frente ao exercício do poder arbitrário ou de pulsão *tecnofilica*. Visto que uma postura hermenêutica reconstrutiva emerge dessa perspectiva interdisciplinar e transformadora, capacitando o professor-pesquisador a se tornar capaz de ler, ouvir e interpretar os textos, repensando o processo de estranhamento e as dúvidas como parte do próprio desenvolvimento, enriquecendo a produção de conhecimentos na área.

Hermenêutica reconstrutiva e as pesquisas recentes

A crescente demanda pelas tecnologias digitais na educação reflete em obstáculos de gestão comunicativa e problematização dos conhecimentos na prática pedagógica, que muitas vezes pode atropelar as contradições e robotizar as práticas de educar. Petry e Casagrande (2019), nos estudos da relação do fenômeno digital e a educação, reafirmam os obstáculos e (im)possibilidades das injunções dessas interconexões, sendo necessário reflexões sobre as implicações e ressonâncias das tecnologias digitais para os processos educacionais. Inserem as discussões das polarizações para as relações que consideram as tecnologias como meios e não fins da educação, de outro modo, indicam que a prática pedagógica terá a função de adequar as questões das mudanças tecnológicas, da indústria da informação e do mercado de trabalho. Para os autores, é fundamental estudar o contexto tecnológico e seus impactos na educação, tecendo novas compreensões sobre a escola, pois sem essa compreensão arriscamos não pensar o contexto tecnológico num tempo de metamorfoses incessantes e de distintas demandas nas escolas. Ou seja, “[...] importa resgatar aquela ideia de fundo que

⁵ Cabe notar que a consciência filosófica é um estado outro que o do mundo da vida e da práxis hermenêutica. Interpretar é algo que fazemos o tempo todo, (quase) sempre sem notar. Filosofar é sair da cotidianidade. “A hermenêutica filosófica deve à arte do compreender e do tornar compreensível a experiência peculiar de que os meios de uma língua natural são por princípio suficientes para esclarecer o sentido de quaisquer contextos simbólicos, por mais estranhos e inacessíveis que eles possam ser inicialmente” (Habermas, 2009a, p. 298). A hermenêutica filosófica dá destaque à intersubjetividade do entendimento, trazendo a posição do sujeito falante em relação à linguagem. “A experiência propriamente dita que, em meio à comunicação realizada na linguagem ordinária, não se compartilha apenas algo, mas se formam e se transformam posições orientadoras da ação” (Habermas, 2009a, p. 300).

exprime a própria essência da escola. Essa ideia consiste na relação dinâmico-existencial entre docente e discente, ou seja, entre pessoa e pessoa” (Reale, 2015, p. 15).

Assim, é preciso se perguntar por possibilidades para fomentar diálogos e interrogar sobre a perspectiva monológica das tecnologias digitais na educação, que não alcançam o olhar do outro, visto que a operacionalidade programada serve de inspiração para resolver os problemas da educação. Mas, como identificar formas de reconhecimento e as potencialidades das tecnologias digitais na educação, gerando novas relações de resistência diante das injustiças sociais, alienações, desorientações do agir coletivo? Para superar a operacionalidade técnica projetada na educação, talvez a perspectiva hermenêutica reconstitutiva se torna um caminho para ampliar os horizontes das contradições formativas pelo agir comunicativo na vida em sociedade, criando práticas mais democráticas e sensibilizadas por meio de reconstrução das ações coletivas.

Pesquisas recentes evidenciam o diálogo entre a interseccionalidade e a hermenêutica reconstitutiva na educação, compartilhando a abertura ao outro e o esforço de deslocar perspectivas marginalizadas para o centro do debate, promovendo relações descentradas e baseadas em acertos comunicativos (Macedo & Deveschi, 2022). Essas abordagens desafiam o individualismo dos métodos científicos tradicionais, de negação da alteridade, oferecendo caminhos horizontais para investigar a pluralidade dialógica no campo educacional. Assim, a abertura crítica ao outro, que nos confronta em sua indeterminação e diferentes experiências, possibilita uma construção contínua e coletiva de saberes, alinhada às demandas e práticas do mundo da vida.

Na verdade, o uso linear, inexpressivo, administrativo, ahistórico e acrítico das tecnologias na cultura digital pode representar a dependência externa e a compulsão tecnológica pela falta de uma manifestação pedagógica crítico-argumentativa, em função de apropriações unívocas e vazias de sentido dialógico nos espaços educacionais validados na condição intersubjetiva dos sentidos. Para Selwyn (2017, p. 88), “[...] as únicas perguntas que tendem a ser propostas seriamente à educação e tecnologia são aquelas relacionadas a *o que funciona?* ... ou, mais frequentemente, *o que poderia funcionar?*”. Contudo, não se trata de resolver as questões de *efetividade* ou *melhor prática* em aspectos benéficos da tecnologia (pulverização de objetos interpretados), mas do incremento da referência ao outro do discurso, para realizar o exercício hermenêutico reconstutivo de aprofundamento dialógico e evolutivo dos saberes, em meio a pluralidade das formas de manifestação cultural no mundo digital.

Para além das validações discursivas, a hermenêutica reconstitutiva reclama o mundo da vida como referência dos acertos argumentativos, o que pressupõe a escuta dos sujeitos implicados (como os que vivem situações de violência, de exclusão e abandono, por exemplo). Trata-se de um desafio para a educação, que implica aproximar e, por vezes, contrastar teorias, articulando o que os grandes teóricos têm dito sobre o assunto com os saberes das experiências vivenciadas nas diferentes realidades. (Trevisan, Deveschi, & Tauchen, 2022, p. 107).

Frente às incertezas e diferentes realidades educacionais é preciso (re)pensar e (re)avaliar os impactos das tecnologias na educação, reconhecendo a necessidade de interrogar sobre as formas de uso, para além do aspecto técnico dos afazeres diários, ampliando a formação aprofundada por vieses da práxis que nos façam dialogar sobre os limites da linguagem tecnológica. Tal perspectiva, “[...] envolve a produção de análises detalhadas e ricas em contexto, engajamento em avaliação objetiva, e dedicação de tempo para investigar qualquer situação em seus aspectos positivos, negativos e toda e qualquer nuance intermediária”. (Selwyn, 2017, p. 88).

Apresentado os debates nesse panorama comunicativo com interfaces próprias à hermenêutica reconstitutiva, o desafio é evidenciado na relação entre conhecimento, linguagem e mundo, bem como na dimensão humano-social, normativa e linguístico-expressiva, cujas ações não são isoladas dos enraizamentos históricos. Na verdade, não é possível recusar a presença das tecnologias nas realidades socioeducacionais, pois são parte constitutiva da ação pedagógica e dos processos de construção da cidadania no mundo contemporâneo, exercendo um efeito semelhante ao do poder da comunicação que pode ser de reconhecimento do outro ou não. Por isso, é preciso uma revisão constante dos artefatos tecnológicos, uma vez que estão permeados de ideologias do capitalismo e, ao invés de nos possibilitar uma formação humanizada e emancipada, podem nos conduzir a uma perspectiva alienante da ordem estabelecida e de coação de liberdade. Tudo indica que o projeto para o qual o sujeito se libertava da coação da era industrial agora se desdobra nas algemas digitais do melhor desempenho, auto-otimização e autoexploração de si mesmo (Han, 2017).

Pensar a educação como um ato humano e político, por ser um campo da ação social, implica transformação de si, do outro e do mundo, superando o relativismo e a negação da reflexão acerca da instrumentalização cultural. No momento em que o sujeito descobre com o olhar do outro as ilusões e os

desvios das tecnologias digitais, ele se torna capaz de se libertar delas no sentido de restaurar a dimensão (auto)crítica, mobilizando ações para outros mundos possíveis, para aprender a comunicação intersubjetiva e o conhecimento da tradição cultural. De acordo com Rifkin (2010), quando a dimensão da técnica suprime ou submete a natureza da nossa existência e rejeita as emoções que nos ligam ao mundo interpretante/físico/corpóreo, acabamos perdendo o poder da experiência transformadora, aprendente, emocional na realidade e a capacidade de sentir empatia na vida social.

A tradição cultural está perdendo suas próprias raízes de sentido e isso atinge, na sequência, uma espécie de ditadura da economia do conhecimento, pois perdemos o interesse pelas dúvidas, nos detalhes e nos motivos da existência humana, e tudo parece ser entediante quando é solicitado um pouco de memória e concentração. Cria-se um sistema capitalista automatizado e vinculado à banalização da vida e da educação, com uma eficiente semiculturalização do mundo, que bloqueia as possibilidades de transcender a própria cultura pela situação do jogo dialógico, prejudicando a comunicabilidade entre diferentes áreas e gerações. A tecnologia não é uma solução mágica para resolver os problemas da educação, mas quando aliada à prática social e à interação humana pode contribuir para a (re)construção coletiva de conhecimentos. A cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação faz pensar e mobiliza o diálogo com o acontecer da tradição cultural inerente à construção do saber técnico-científico e pedagógico.

A dependência digital e a fraqueza em relação ao tempo consumido no agir automatizado funciona como prótese reflexiva, que gera síndromes da hiperaceleração do trabalho profissional como a depressão, ansiedade, irritabilidade, dispersão, baixa autoestima e a fadiga da informação (*tecnoestresse*), que é uma enfermidade psíquica causada por um excesso de informação, da crise das capacidades analíticas, de déficits de atenção, de inquietude generalizada ou de incapacidade de assumir responsabilidades (Han, 2017). Tais dissonâncias cognitivas e emocionais são comuns quando tomadas por visões simplificadoras dos processos de pesquisa, da aceleração sem limites do ensino, em nome de uma cultura da vida administrada pelo melhor desempenho.

Para Habermas (1997, p. 304), “[...] somente uma cidadania democrática, que não se fecha num sentido particularista, pode preparar o caminho para um status de cidadão do mundo, que já começa a assumir contornos em comunicações políticas em nível mundial”. O desafio educativo para superar a razão instrumental com relação a fins está em aproximar as novas tecnologias e a proteção da humanidade em suas manifestações nas redes sociais, ampliando o espaço democrático, participando e sofrendo os seus efeitos na práxis, como forma de mobilizar virtualmente a arena da ciberdemocracia, que se aproxima e se amplia na relação do sujeito com o mundo. Afinal de contas, uma experiência tecnológica no campo da educação opera pela mão humana e depende do uso (auto)reflexivo que dela é feito.

Habermas (2012, p. 63) observa que os meios de comunicação transformaram a presença física num processo de ‘ubiquidade’, ou seja, de desdiferenciação, de desenraizamento e de desestruturação da vida diante de uma espécie de impotência sistêmica e individualização dos projetos eletrônicos que atingem a multiplicidade da vida social. Diante da indisponibilidade do outro pela confusão e desorientação comunicativa dos processos eletrônicos, o trabalho pedagógico acaba sendo confrontado com os limites da (in)comunicabilidade, causando a degeneração das pretensões de validade comunicativa a meras opiniões, sujeitas à regulação do mercado. No entanto, a internet também potencializa a multiculturalidade e redesenha as fronteiras do conhecimento porque no mundo virtual da comunicação se cria uma ciberdemocracia igualitária nas formas de expressão e proferimento.

Afinal, a internet não produziu apenas navegadores curiosos, mas reavivou igualmente a figura historicamente submersa de um público igualitário de participantes de conversação e parceiros de correspondência que escrevem e leem. Por outro, é apenas relativamente a um contexto específico que a comunicação eletrônica pode reivindicar méritos democráticos: ela mina a censura de regimes autoritários que tentam controlar e reprimir as opiniões públicas espontâneas. (Habermas, 2015, p. 97).

Ressalta-se que, para Habermas, a capacidade comunicativa é uma característica humana, sendo uma competência universal própria da vida, instável, transitória, dialética, de questões abertas e sempre renováveis. Trata-se de um “[...] desenvolvimento dos processos formativos de bases dialógicas sem o autoritarismo de um sujeito que tem a última palavra, convidando para indagações sobre os conhecimentos que estão se (re)configurando com as ressonâncias das tecnologias digitais” (Conte & Habowski, 2019, p. 8).

A educação dominadora, padronizadora e fechada em áreas de conhecimento não permite realizar a guinada reconstrutiva do diálogo como encontro, em meio aos dilemas das redes. Tais mudanças se refletem

na educação contemporânea pela crise dos modelos de ensino silenciadores, técnicos, neutros, permissivos e com barreiras em relação ao mundo e a nós mesmos. O engajamento social e comunicativo das tecnologias digitais desafia a educação para rever a sua tecnicidade, característica comportamentalista do estímulo-resposta, de identificação com a neutralidade tecnocientífica, de um sujeito isolado e desligado da realidade.

Conforme Habermas (2009b, p. 67), “[...] uma língua não é propriedade privada de um indivíduo, mas cria um contexto de sentido intersubjetivamente partilhado, corporificado em expressões culturais e práticas sociais”. O conhecimento está enraizado na tradição e nas condições contingentes, por isso requer abertura às singularidades humanas e às múltiplas formas de aprender em meio às mudanças tecnológicas, uma vez que a (re)construção do saber só estará consolidada pela participação (auto)reflexiva e democrática compreendida como um enriquecimento mútuo, em um esforço constante de renovação. O entendimento de Habermas (2009b) abre perspectivas para enfrentar as mudanças ocasionadas pela legitimação das tecnologias digitais e pela reestruturação produtiva dos rumos da sociedade em um viés educacional de contextos diversificados de ação, desenvolvendo um potencial de resistência aos condicionamentos, automatismos, mecanização, digitalização das telas e patologias sociais.

A cada momento as tecnologias digitais se revelam multifacetadas, dinâmicas, ambíguas e fascinantes, então, somos jogados a outras perspectivas do mundo da vida, sendo necessário o posicionamento diante desse contexto com o necessário engajamento político e social. Assim, se a possibilidade criadora do agir humano habita na situação do diálogo (linguagem social), nas contradições e tensões discursivas, “[...] no quadro de um processo de entendimento mútuo - virtual ou atual - não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem” (Habermas, 2003, p. 43). A produção do conhecimento reclama o desenvolvimento de novas formas de comunicação com as interfaces do ensino e da aprendizagem, para não reproduzirmos pseudocomunicações de meros espectadores deslumbrados.

O agir comunicativo passa também pela circularidade das redes digitais, do diálogo com as diferenças à reconstrução de argumentos, visto que surge como possibilidade de investigação coletiva e elaboração de aprendizagens reconstrutivas. Na teoria do agir comunicativo de Habermas, o saber é o resultado do debate social que pode atingir um consenso, ou seja, o melhor argumento extraído da condição de um debate aprendente e sem coerção. Nessa perspectiva, a educação tem a responsabilidade de aprimorar a capacidade argumentativa para aprender, (auto)formar na reflexividade transformadora no mundo atual ou virtual. Para Habermas (1987), entretanto, falta a dimensão da referência crítica das ideologias que pode atravessar os discursos situados no contexto histórico e necessitam do intérprete que investiga e apreende o aparato digital. A partir da experiência pedagógica da reflexão hermenêutica, toda leitura torna-se um ato de escrita hipertextual que alimenta a inteligência coletiva e o seu desenvolvimento comunicativo, reconfigurável à vontade.

A emergência da virtualidade como esfera pública digital e espaço descentralizado de comunicação traz outros modos de ação vinculados à abertura, às relações dialógicas e à colaboração, que pode aproximar diversos campos de experiência, sem a programação e o controle psicopolítico de atrofia digital. “O agir comunicativo na interdependência humana da relação digital converge para múltiplas interpretações cognitivas e expectativas normativas na práxis cotidiana, manifestando o desenvolvimento de uma nova racionalidade aprendente e questionadora em meio aos artefatos tecnológicos” (Conte & Habowski, 2019, p. 3). A hermenêutica reconstrutiva se constitui como fonte de linguagem, cultura, historicidade e capacidade para repensar os códigos convencionais da educação nas conturbadas relações da atualidade, para desbloquear o diálogo interrompido e repensar a expectativa de uma formação confrontada permanentemente com a tradição que brota do encontro com o outro, a práxis educacional e as novas linguagens sociotécnicas.

A hermenêutica reconstrutiva amplia o entendimento na pesquisa empírica, destacando a necessidade de traduzir todas as formas de apropriação e interpretação de dados da experiência para o discurso, através de uma ‘terapia da compressão’ pela conversação. O pesquisador atua como intérprete hermenêutico da cultura e guardião da racionalidade, não apenas instrumental, mas da racionalidade comunicativa que integra a dimensão cognitivo-instrumental, ética e estética como formas vitais de compreensão da realidade (Trevisan, Deveschi, & Tauchen, 2022). A hermenêutica reconstrutiva representa uma instância de interlocução viva que escapa das relações reificadas do mundo sistêmico, porque está situado no plano do mundo da vida e serve como revisão e desafio às construções linguísticas contemporâneas da educação. Um traço marcante é a discussão sobre a possibilidade de repensar os potenciais intersubjetivos do diálogo para a autoformação e à *formação* cultural. A compreensão é meio e fim da comunicação aberta e autocrítica, pois somos constitutivamente compreensivos e suscetíveis a novas interpretações.

Na verdade, a hermenêutica reconhece o espaço da (inter)subjetividade no processo investigativo, pois a práxis educativa se desenvolve na relação dialética entre autonomia e interdependência social. Esses aspectos se retroalimentam no campo da pesquisa, que é essencial para pensar a educação, dentro da teia de relações linguísticas e da inserção na realidade. A atitude hermenêutica resgata uma concepção comunicativo-normativa de intersubjetividade, presente nas estruturas performativas de nossas relações educativas, vivências e práticas cotidianas. Isso aproxima o ambiente escolar do entendimento crítico proporcionado pelo confronto com o concreto e pela inter-relação da historicidade da compreensão, enraizada na tradição e na linguagem em diálogo com o outro (Conte & Flores, 2019).

Estudos apontam que é necessário, na práxis educativa, ensinar a pensar e a ponderar o que o outro pensa, por meio de uma atitude interpretativa. É crucial abrir os olhos para as incompreensões e distorções das (des)informações que permeiam nosso cotidiano, ensinando e aprendendo a compreensão. Isso requer uma atitude crítico-investigativa para interpretar o contexto manipulador em que somos compelidos a viver como autômatos, experimentando a exaustão humana em um mundo globalizado. As principais contribuições da hermenêutica reconstrutiva para o campo das tecnologias e educação revelam uma sensibilidade para os discursos contraditórios e práticas, cujas expressões das relações culturais são constituintes da necessidade de ensinar a compreensão que engloba as experiências pedagógicas, buscando os sentidos objetivos, subjetivos e culturais que brotam nas entrelinhas da linguagem tecnológica e pedagógica. Entre as principais contribuições da hermenêutica reconstrutiva para as pesquisas empíricas em educação, destacam-se:

A abertura para a crítica do outro, a validação intersubjetiva dos saberes, a colocação das investigações articuladas com o mundo vivido, a possibilidade de reconstrução e crítica dos saberes da tradição e a aprendizagem no sentido da compreensão mais promissora. Em termos metodológicos, tal perspectiva implicaria em identificar convicções mundanas problemáticas, elaborar hipóteses com base em pretensões de validade sobre o assunto, apresentar as razões para que as hipóteses possam ser aceitas no discurso, buscar o *acordo com o outro*, significando essa atitude confrontar os seus argumentos com os argumentos que poderão concordar ou discordar e expressar a necessidade de deixar que o discurso diga algo, deixando emergir a força do argumento qualificado. (Trevisan, Deveschi, & Tauchen, 2022, p. 107).

A hermenêutica reconstrutiva no cenário das tecnologias reside em reavivar o diálogo crítico com a tradição cultural, de resistência ao fenômeno de incomunicabilidade, dispersão e pulverização, no sentido de gerar problematizações mergulhados nos contextos dos fenômenos humanos complexos, mas sempre com abertura e flexibilidade para mobilizar aprendizagens sociais. A atitude hermenêutica se revela crucial para uma práxis efetiva, transformando a inércia tecnológica nos processos de aprendizagem. Isso permite transcender perspectivas unilaterais e monopolizadoras da palavra, abrindo espaço para a novidade proveniente de outros e para conexões contextualizadas e acessíveis a todos. O horizonte formativo da cultura exige um diálogo profundo entre tradições e entre diferentes mudanças, desafiando-nos para além de nossos próprios projetos e enfatizando o reconhecimento da alteridade como condição essencial para compreender a realidade de forma argumentativa e vital (Conte & Martini, 2019).

A atitude hermenêutica reconstrutiva é sensível, aberta e compreensiva em relação às diferentes culturas, costumes e experiências no mundo, produzindo um conhecimento sempre em movimento, a partir do encontro, do estranhamento e do diálogo com os outros, a fim de manter acesa a postura inquiridora, desconfiada em relação às percepções, desafiadora em relação aos conhecimentos e interesses humanos. Essa abordagem educativa baseada na práxis dialógica, de sentido inconcluso, ambíguo e inesgotável, como é a própria condição humana, oferece uma lente valiosa para repensar as práticas escolares em condições dinâmicas que envolvem professores e estudantes, refletindo o nexo entre tradição e inovação.

Podemos elencar alguns caminhos que podem se relacionar com a experimentação e o reencontro da práxis educacional, a saber: *Desaceleração e reflexão* frente à super estimulação digital na vida dos estudantes e professores que, muitas vezes, necessitam desacelerar e refletir sobre o que está sendo apresentado e aprendido no cotidiano. Introduzir momentos de reflexão profunda e escuta ativa na sala de aula ajuda os sujeitos a contextualizar os saberes, a partir de uma realidade integrativa, compreendendo diferentes perspectivas e contrapontos plurais, desenvolvendo a capacidade crítica da inovação e da autocriação humana.

Interpretação crítica e profundada informações da realidade através da hermenêutica reconstrutiva, o que reverbera na prática escolar, no encorajamento e na buscados estudantes a questionar, analisar o cotidiano, problematizar os conteúdos saturados e os saberes insurgentes. Os professores podem criar ambientes que promovam debates e discussões acerca das pré-compreensões e dos preconceitos da tradição, incentivando

os sujeitos a explorar as múltiplas interpretações e as contradições vigentes, que são o pano de fundo da vida prática. A *circularidade dialógica* permite reconhecer os processos e valorizar o diálogo como um artefato essencial para a aprendizagem compreensiva e vital para fazer avançar as nossas concepções de mundo. Na prática escolar, uma relação de confiança e reciprocidade entre professores e estudantes, onde o diálogo é encorajado e as múltiplas vozes são ouvidas e respeitadas, é um indicativo essencial à reinvenção pedagógica. Além disso, a *expansão dos horizontes* é fomentada para explorar diferentes tradições culturais e pontos de vista, o que é crucial em um ambiente escolar diversificado à formação humana. Os professores podem incorporar uma variedade de perspectivas em suas práticas, costumes e saberes, enriquecendo a experiência do aprendizado conjunto com os colegas mais experientes, promovendo a compreensão intercultural. Isso é um avanço à compreensão aprofundada das relações não hegemônicas.

O *questionamento das práticas homogêneas* vigentes, de construções sociais, culturais e históricas da realidade, permite aos educadores pensar diferente e promover um cenário mais inclusivo, de empoderamento e equidade, para prever ações a serem realizadas. As dimensões pedagógicas do aprender a pensar com os outros, por meio da ação comunicativa, do respeito, da cooperação, da curiosidade epistemológica, da coragem e da generosidade se fazem e se transformam no encontro e na responsabilidade com a alteridade. Isso envolve elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação de rotinas de ensino para atender às necessidades dos estudantes e o reconhecimento da diversidade como uma questão educacional que faz avançar os estudos. Tudo isso inspira abordagens práticas que colocam em ação os princípios da hermenêutica reconstitutiva. Por exemplo, o professor pode colaborar com os estudantes ao desenvolver intervenções pedagógicas que incentivem a reflexão crítica, o diálogo e a inclusão de diversas perspectivas na sala de aula. Essas proposições podem ser avaliadas nos processos hermenêuticos reconstitutivos, no sentido de criar experiências culturais matizadas à melhoria contínua da reflexão sobre o contexto humano em que foi concebido o próprio trabalho.

Considerações finais

Concluimos que a hermenêutica reconstitutiva não deixa morrer a curiosidade permanente diante do outro, do mundo e da própria cultura do que é comum, extraindo das contradições o potencial semântico do discurso ainda distante das práticas correntes. Possibilita o desvelamento das incompreensões e distorções da (des)informação que permeia o nosso cotidiano, ensinando e aprendendo pela via da atitude crítico-investigativa de interpretar o contexto manipulador do mundo tecnológico (Habermas, 2002). Desse modo, o caminho hermenêutico reconstutivo permite pensar as ações humanas no processo permanente de relação e revisão comunicativa com a alteridade, a fim de confrontar a visão passiva e a razão padronizada da automatização técnica no mundo contemporâneo. As lacunas das tecnologias na formação cultural e educativa têm uma chance de superação por meio de uma racionalidade aprendente, hermenêutica reconstitutiva, onde se reflete o sentido histórico e inacabado da humanidade conduzido pelas relações com o mundo, privilegiando os sujeitos de diferentes linguagens e perspectivas de mundo.

É por meio desse movimento que reconhece o outro com uma atitude de respeito e diálogo, que a aprendizagem, expressão e imaginação se desenvolvem nos contextos e vozes, na complexidade e na diversidade de experiências humanas. A hermenêutica proporciona uma variedade de perspectivas sobre o mundo, permitindo a reavaliação da realidade em todas as relações humanas, especialmente na conversação pedagógica, que se desenrola como uma interação e diálogo vivo com o horizonte infinito de significados (Conte & Martini, 2019).

Com base nessa abordagem, é possível reconstruir os potenciais colaborativos da experiência vital, em diferentes interfaces com as tecnologias digitais na educação, para prevenir práticas de exclusão, desumanização ou alienação de pulsão *tecnofílica* e *tecno científica*. Nesse sentido, a abordagem hermenêutica pode ser pensada como uma racionalidade contra-hegemônica voltada para repensar os artefatos tecnológicos do mundo da vida em processo de construção. Nesse ponto, a tese da neutralidade *tecno científica* é colocada em xeque pela via da hermenêutica reconstitutiva, pois ela não pode controlar e domesticar os anseios do mundo social e das pesquisas do cotidiano em construção (Habermas, 2002).

Quando nos limitamos apenas aos preconceitos infundados ou às interpretações pessoais, sem avançar em direção à compreensão do outro por meio do diálogo, estamos essencialmente negando a existência de um mundo comum, pois a humanidade do outro está presente em todos nós. A abordagem hermenêutica reconstitutiva se dispõe à compreensão dos sentidos presentes nas linguagens humanas, sem a aderência para a simplificação da linguagem em nome da linearidade da construção científica. Sem deixar de lado a

rigoriedade conceitual e argumentativa, a hermenêutica reconstrutiva reconhece o espaço da (inter)subjetividade no percurso investigativo, visto que tal práxis educativa se estabelece na relação entre autonomia e interdependência social, que se interliga nas pesquisas que pensam a educação e as suas tecnologias na teia de relações linguísticas e do pertencimento da realidade.

Sendo assim, a lógica hermenêutica reconstrutiva promove um processo de diálogo (pois não acolher o outro seria o próprio fracasso interpretativo) e de fusão de horizontes, no qual nos transformamos pela abertura à conversação, criando uma comunidade de investigação pedagógica em que todos aprendemos a cooperar. A hermenêutica reconstrutiva remete para uma atitude de pensar como movimento contraditório, de revisão dos preconceitos, de atualização do diálogo a respeito do humano, justificado no mundo da vida comum a todos, para enfrentar conflitos no cenário de ambiguidades das pesquisas contemporâneas. Essa abordagem nos lembra que dependemos uns dos outros para produzir ciência, para sobreviver e para fazer evoluir a vida em sociedade, pois, trata-se de um processo de aprendizagem circular de reconhecimento de problemas teóricos, estéticos, éticos e prático-morais, conferindo vitalidade à (re)criação de experiências e conhecimentos da pesquisa educacional.

Referências

- André, M. (2001). Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 51-64.
- Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, 11(2), 240-255.
- Conte, E., & Habowski, A. C. (2019). O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica. *Educação and Sociedade*, 40, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193424>
- Conte, E., & Martini, R. M. F. (2019). Fenomenologia e hermenêutica: um desafio para a educação? *Veritas*, 64(2), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2019.2.28372>
- Conte, E., & Flores, C. G. de C. (2019). Os resultados da hermenêutica à compreensão das pesquisas em educação. *Barbarói*, 53, 67-88. DOI: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v1i53.6566>
- Conte, E. (2012). *Aporias da performance na educação* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Coutinho, M. de S. (2002). *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jurgen Habermas: bases de um pensamento educacional*. Lisboa, PT: Colibri.
- Dalbosco, C. A., Santa, F. D., & Baroni, V. (2018). A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, 41, 145-153. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>
- Devechi, C. P. V., & Trevisan, A. L. (2010). Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 148-161. DOI: <https://doi.org/10.1590/S141324782010000100010>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (1999). Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *EccoS Revista Científica*, 63-79.
- Grondin, J. (1999). *Introdução a hermenêutica filosófica* (B. Dischinger, Trad.). São Leopoldo, RS: Editora Unisinos.
- Habermas, J. (1987). *Dialética e Hermenêutica*. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre, RS: L&PM.
- Habermas, J. (1997). *Direito e democracia: entre facticidade e validade* (F. Beno Siebeneichler, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Tempo brasileiro.
- Habermas, J. (2003). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa, PT: 70.
- Habermas, J. (2015). *Teoria política: obras escolhidas de Jürgen Habermas*. Lisboa, PT: 70.
- Habermas, J. (2009a). *A lógica das ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Habermas, J. (2009b). *Verdade e justificação: ensaios filosóficos* (M. C. Mota, Trad.). São Paulo, SP: Loyola.

- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista* (F. B. Siebeneichler, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço* (Ê. P. Giachini, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Macedo, A. C., & Devechi, C. P. V. (2022). Solidariedade intelectual: aproximando interseccionalidade e hermenêutica reconstitutiva nas pesquisas em educação. *Educação e Filosofia*, 36(77), 951-975. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-64209>
- Petry, C., & Casagrande, A. L. (2019). A educação e o 'fenômeno digital' na sociedade contemporânea. *Práxis Educativa*, 14(2), 622-637. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.012>
- Reale, G. (2015). *Salvar a escola na era digital*. São Paulo, SP: Ideias and Letras.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona, ESP: Paidós.
- Selwyn, N. (2017). Educação e Tecnologia: questões críticas. In G. M. dos S., L. Ferreira, A. da S. Rosado, & J. de S. Carvalho (Org.). *Educação e tecnologia: abordagens críticas* (85-103). Rio de Janeiro, RJ: Universidade Estácio de Sá.
- Sgró, M. (2007). *Educação pós-filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Trevisan, A. L., Devechi, C. P. V., & Tauchen, G. (2022). A hermenêutica reconstitutiva habermasiana na pesquisa em educação. *Gestão and Aprendizagem*, 11, 91-111.
- Zubof, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância*. Intrínseca.