



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

UMA ORIENTAÇÃO HERMENÊUTICA PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA...

Ricardo Rezer¹

Paulo Evaldo Fensterseifer²

Resumo: O objetivo central deste texto é refletir sobre as possibilidades de uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na Educação Superior, tomando como referência o campo da Educação Física. A tarefa nada fácil que fica é trazer essa discussão, tanto para a produção do conhecimento, que se constitui (em tese) como pressuposto para a intervenção, quanto para a intervenção, que se constitui (em tese) como pressuposto para a produção, em um movimento circular, tal como um círculo hermenêutico, provocando sempre outras interpretações para o trabalho docente neste âmbito.

Palavras chave: Hermenêutica; Trabalho docente; Educação Superior; Educação Física.

ONE HERMENEUTIC ORIENTATION FOR THE WORK TEACHING IN HIGHER EDUCATION – REFERENCES OF THE PHYSICAL EDUCATION...

Abstract: The main of this paper is to reflect about the possibility of a hermeneutic orientation to teaching in higher education, with the reference of the Physical Education field. The task not easy it is to bring this discussion, both for the production of knowledge, what is (in theory) as a prerequisite for intervention, and for the intervention, what is (in theory) as a prerequisite for the production, in a circular motion, as a hermeneutic circle, always causing other interpretations for the educational work in this area.

Key words: Hermeneutic; Work teaching; Higher education; Physical Education.

UNA ORIENTACIÓN HERMENÉUTICA PARA EL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR – REFERENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA...

Resumen: El objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre la posibilidad de una orientación hermenéutica de la enseñanza en la educación superior, tomando como referencia el campo de la Educación Física. La tarea nada fácil es llevar esta discusión, tanto para la producción de conocimiento, que es (en teoría) requisito previo para la intervención, y para la intervención, que es (en teoría) requisito previo para la producción, en un movimiento circular, como un círculo hermenéutico, siempre causando otras interpretaciones del trabajo docente en esta área.

¹ Professor da UNOCHAPECÓ; Doutor em Educação Física (UFSC).

² Professor da UNIJUÍ; Doutor em Educação (UNICAMP).



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

Palavras claves: *Hermenêutica, Trabajo docente; Educación Superior, Educación Física.*

O objetivo central deste texto é refletir sobre as possibilidades de uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na Educação Superior, tomando como referência o campo da Educação Física (EF). Nesse sentido, nos processos de formação, em sala de aula, na medida em que se ‘transmite’ e/ou se constrói conhecimento e se partilha responsabilidades, é possível identificar a presença da discussão hermenêutica, como um caminho que permite a construção de sentidos novos para conteúdos que já existem e que representam, em maior ou menor medida, a tradição na qual o mundo humano se edifica.

Ou seja, ensinar, esforço que exige compreensão, não se dá fora de um contexto, de uma cultura, enfim, de uma tradição. Considerar com seriedade o referencial hermenêutico significa que o esforço da docência pressupõe a apropriação de uma tradição, porém, com o cuidado de não diluir-se nela, assumindo uma postura de respeito e ao mesmo tempo de desconfiança. Nesse sentido, lembrando Fensterseifer (2009), nossa tradição crítica demanda que possamos dizer “sim” ou “não” a tradição, mesmo reconhecendo que este esforço se esboça no interior desta mesma tradição.

Nesse caso, as contribuições de Gadamer (2007) são substanciais para o reconhecimento da tradição, contrapondo-se a pejorativa idéia iluminista sobre esta questão. Assumir esta postura é aceitar que estamos no interior da tradição e que ela orienta nossas instituições e atitudes, mesmo aquelas que se apresentam com pretensões críticas. Em outras palavras, não há um lugar externo a tradição. Nesse caso, consideramos que a tradição se constitui como um fio condutor do ser humano no mundo, respeitando sua história (o passado), reconhecendo-o como um ser que está-aí (no presente), bem como, perspectivando um por-vir (o futuro), sempre em aberto, o que permite afirmar que nessa perspectiva, a docência não se repete, mas sim, constantemente é pautada por um processo de re-elaboração, re-processamento, re-interpretação.

Por isso, entendemos que o trabalho docente na Educação Superior deve estar atento à importância de compreender profundamente a tradição na qual se edifica, no caso específico em ela, a tradição do campo da EF. Esforço que passa por tentar compreender como chegamos, enquanto seres humanos a condição na qual nos encontramos, passando pela compreensão do entorno onde atuamos, bem como, a tradição específica das disciplinas com as quais nos aproximamos e as possibilidades pedagógicas que nelas se apresentam. Essa difícil tarefa permite considerar a complexidade da docência, entendendo que uma aula não se encontra flutuando no espaço, mas sim, que está no mundo, bem como, necessita construir relações com outras esferas do “mundo da vida” (*lebenswelt*), percebendo a necessidade interpretativa de “dar um passo atrás” (REZER, 2010). Essa compreensão parte do pressuposto que significativo referencial destinado a Educação Superior não foi produzido com esta finalidade específica, mas sim, com a pretensão de aprofundar a compreensão de determinado(s) fenômeno(s), fruto geralmente, de esforços derivados de experiências e/ou pesquisas em diferentes contextos. Assim, o esforço hermenêutico do professor



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

acontece no processo de traduzir, com autoridade³, determinados conhecimentos para contextos de aula.

Mesmo que por outros caminhos, mas não menos importantes, Tardif e Lessard (2005) também reconhecem que o exercício da docência é uma tarefa eminentemente hermenêutica. Se, conforme Heidegger (2009), a compreensão e a interpretação são modos fundantes da existência humana, as exigências do “ser-professor” consistem em interpretar e compreender determinados conhecimentos, promovendo recortes epistemológicos do que se produziu a respeito de determinado tema, perspectivando novas leituras, estabelecendo caminhos teórico-metodológicos para esta empreitada, a partir de uma compreensão pedagógica da tarefa educacional, o que, em nosso caso, consideramos um esforço hermenêutico.

Isso remete a discutir como um conteúdo adquire sentido nos dias de hoje. Conforme Palmer (2006), referindo-se aos professores de Literatura, temos que nos tornar peritos em tradução, transformando algo que é estranho, pouco familiar, distante e obscuro do horizonte dos estudantes, em algo que tenha significado, próximo, e inteligível. Este encontro acontece no seio de uma tradição, o que permite um processo de revisitar os temas abordados a cada encontro, a cada aula, em um sempre diferente “de novo”. Nesse caso, paradoxalmente, o mundo é sempre um “de novo” como se fosse a “primeira vez”.

Esse esforço permite dotar de crédito, em sala de aula, conhecimentos que a priori, não fazem sentido aos estudantes, mas que, em uma confluência de sentidos entre professor, estudantes e conteúdo, permita edificar sentidos que fazem o estudante entender que pode valer a pena o esforço proposto pelo professor. Nesse caso, isso acontece também, com estudantes que não se sentem inicialmente atraídos por determinados conteúdos e o professor consegue “reverter o jogo”, *trazendo* para a aula, estudantes que passam a se interessar e a se importar com as aulas e com os referenciais que estudam. Nesse caso, o trabalho da docência se aproxima de um processo de persuasão, onde inicialmente o professor necessita ter “para-si” a importância de seu próprio trabalho, como possibilidade de que esse significado possa ser compartilhado com os estudantes em situações de aula. Neste caso, o “testemunho” do professor se constitui como passo importante para uma confluência de sentidos.

Para tal, o professor de EF na Educação Superior necessita considerar a necessidade de “dar um passo atrás”, compreendendo inicialmente “para-si”, conhecimentos que muitas vezes não foram construídos para uma aula universitária, observando a prerrogativa de evidenciar a responsabilidade pedagógica dos estudantes no ato de aprender. Tomemos como exemplo, um recorte da disciplina de Fisiologia do Exercício de um curso de licenciatura em Educação Física. Se o tema “transporte de membrana” pressupõe um conceito provisoriamente estático, o sentido de estudar isso na universidade, bem como, as relações que se desdobram deste conhecer, podem ser perspectivadas em diferentes situações de intervenção dos profissionais desta área, o que, sem dúvida, pode contribuir sobremaneira com a formação do estudante.

³ Expressão importante para Gadamer (2007), ele entende que ter autoridade é conhecer com profundidade, ‘algo’ que está dentro da tradição, sem diluir-se, nem no ‘algo’, nem na tradição.



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

Se, conforme Berticelli (2004), a busca de conhecimentos é a busca de sentidos, aqui aparece um elemento muito forte na formação inicial na Educação Superior: dotar a intervenção do professor e o conhecimento tratado de sentido e, este processo de negociação de sentidos, se envereda para uma confluência entre professor e aluno, onde se estabelecem novos sentidos, e novos, e novos, em um processo dialético que somente acabaria pelos prazos legais de um componente curricular.

No exercício da docência na Educação Superior, entendemos como importante considerar a busca pela confluência de sentidos como uma preocupação teleológica. Isso permite pensar um processo de formação que perceba a importância de superar o esquema sujeito-objeto, que ainda orienta relações neste âmbito e, por consequência, se manifesta nas relações construídas com o conhecimento de diferentes áreas, em sala de aula, nas interlocuções entre professor e aluno e/ou na produção de pesquisas. Aproximações com a hermenêutica podem significativamente permitir um alargamento desta visão de mundo, tendo a experiência hermenêutica, lembrando Palmer (2006, p. 243), como um meio pelo qual um mundo se coloca face a nós e dentro de nós, ou seja, “algo” que nos acontece.

Uma experiência dessa monta não se contenta com modelos aplicacionistas (no sentido restrito do termo) baseados na perspectiva de um sujeito que intervém sobre outro, como por exemplo, ensinando para outros uma metodologia de ensino do esporte em um curso de EF. É importante reconhecer que a intervenção pedagógica se dá com os outros e não sobre os outros. O encontro entre aluno e professor, seus diferentes mundos, pode permitir uma ampliação da “janela” pela qual ambos vêem seus próprios mundos, avançando degrau acima na própria compreensão construída pela tradição das diferentes áreas do conhecimento no âmbito da Educação Superior.

Isso não significa que professor e aluno estão em condição de igualdade, pois o que configura uma relação pedagógica é exatamente uma condição de desigualdade, diferente de uma relação política, que se dá entre iguais (ARENDT, 2007). Aqui, entendemos que o conceito de autoridade em Gadamer (2007) contribui para evitar o mal entendido sobre estas relações pressupostas entre aluno e professor. O professor possui maior autoridade do conhecimento a ser tratado, não por decreto, mas por sua trajetória docente como um estudioso, um intelectual erudito em determinado (s) assunto (s), configurado (s) em termos disciplinares.

Desta forma, a possibilidade de considerar um esforço hermenêutico para o cenário da Educação Superior ainda carece de estudos mais aprofundados em seu interior, especialmente no campo da EF. Por outro lado, é possível perceber trabalhos recentes que vem abordando essa temática, tais como os de Fensterseifer (2007 e 2009), Rezer (2010) e Rezer, Fensterseifer e Nascimento (2011). Portanto, levar a sério um referencial hermenêutico, inicialmente a partir de um processo de “olhar para dentro” das posturas, dilemas e responsabilidades assumidas no trabalho docente no interior da universidade, tanto no que se refere a suas relações éticas e políticas como relações acadêmico-científicas, poderiam proporcionar desdobramentos em diferentes espaços de intervenção dos egressos, permitindo inclusive, possibilidades para redimensionar a questão do próprio conhecimento produzido e tematizado nos diferentes campos do conhecimento e suas relações com o trabalho docente.

Lembrando Fensterseifer (2009), a consideração deste referencial nos possibilitaria redimensionar a questão do conhecimento, visto que implica uma inflexão no entendimento da racionalidade hegemônica ocidental com suas devidas implicações para os diferentes campos do saber, entre eles, um redimensionamento da atividade epistemológica que, acrescentamos, está presente no trabalho docente.

Propor uma orientação hermenêutica como uma referência para o trabalho docente na Educação Superior perspectiva resgatar a responsabilidade docente com a construção do próprio campo do conhecimento, independente qual seja. Nessa proposição, baseados principalmente em Gadamer (2007), mas também nas interpretações de Lawn (2007) e Palmer (2006), entendemos o trabalho docente na Educação Superior como um jogo de pergunta e resposta. Nesse caso, ao invés da noção “sujeito-objeto”, é possível considerar a noção dialética da pergunta e da resposta, fundamentada em Gadamer (2007), como referencial orientador.

Considerando o trabalho de Berticelli (2004), o referencial essencial da interpretação é a pergunta, que sempre coloca o sujeito em um espaço aberto, uma vez que a resposta não está determinada. Compreender é compreender uma pergunta, em um momento que os interlocutores conseguem colocar-se num horizonte compartilhado, orientado pelo horizonte da própria pergunta. Eis, concordando com o autor, um círculo, o círculo hermenêutico, que pela dialética da pergunta e da resposta conduz às profundezas da epistemologia.

Nessa discussão, conforme Lawn (2007, p. 59), o “que nunca devemos esquecer é que sempre somos parte daquilo que buscamos entender: a suposta lacuna entre o conhecedor e o conhecer é mais como uma linha faltosa ou fronteira móvel do que uma fenda propriamente dita”. Desta forma, as relações entre professor e aluno e entre estes e o conhecimento, considerando inclusive, o “não sabido”, adquire um novo status, mais móvel e mais fluído, ao mesmo tempo em que se revela uma nova situação a cada momento.

Nessa relação entre professor, aluno e conhecimento, lembrando Milovic (2004), algo sempre fica escondido, onde o questionamento epistemológico não consegue avançar, mas possivelmente a hermenêutica poderia. Nesse caso, é possível pensar nos mistérios da docência, especialmente neste caso, na Educação Superior, como um desafio importante aos próprios docentes e inerente a seu próprio trabalho, ou seja, um processo de “olhar-para-sí”. Portanto, é importante compreender melhor o próprio trabalho docente, pela perspectiva de ampliar as “janelas” pelas quais nos relacionamos com o mundo. Nesse caso, a hermenêutica passa a ser condição para compreensão da própria vida (MILOVIC, 2004, p. 124).

Como exemplo, é possível ilustrar esta idéia de envolvimento “consigo mesmo” e com os outros por meio da experiência da arte. Para Gadamer (2002), uma condição para entender a arte não pode ser o distanciamento, comum em uma relação sujeito-objeto, muito recorrente na “ciência normal” (KUHN, 2006), mas sim, uma aproximação, ou melhor, uma participação e, acrescentamos, um envolvimento engajado. Da mesma forma, Gadamer (2007) recorre a noção de jogo perspectivando superar a noção sujeito-objeto - afirma ele que o jogador é jogado pelo jogo tanto quanto ele “joga o jogo”.

Na construção deste texto, nos colocamos na condição de sujeitos que participam e se envolvem com todo o processo, o que, de determinada forma, permite avançar da condição de sujeito-objeto, para a condição de protagonistas que se fundem com diferentes elementos (colegas, estudantes, professores, obras, entre outros), emergindo sempre como algo novo, ou pelo menos, diferente a cada momento. Assim, pesquisa e pesquisador, autor e texto, leitor e obra, referenciando uma passagem de Palmer (2006, p. 174), “estão de tal modo misturados que a separação é artificial e forçada”, ou seja, um processo que representa uma trama indissolúvel.

Da mesma forma, o esforço aqui proposto parte da idéia, conforme Gadamer (2007), de que, assim como a obra de arte, o encontro entre diferentes horizontes, bem como, o processo de produção de sentidos na perspectiva de ensinar e de aprender nunca é alcançado plenamente. Marques (1993) se refere a este processo como algo que, por nossa condição humana, nunca se aprende de vez. Entre o que o professor fala e aquilo que o estudante escuta, há literalmente, “um mundo” de distância. Um dos objetivos do trabalho docente na Educação Superior seria compreender o que produz esta distância buscando a construção de sentidos em comum aos sujeitos constituintes deste cenário.

Concordando com Berticelli (2004), a mesma dinâmica da pergunta e da resposta é obedecida neste processo, na instauração de sentidos sem que se estabeleçam fronteiras delimitadas e/ou intransponíveis. O mesmo autor ainda afirma que “Não é, pois, sem dificuldades, que se pode seguir o caminho da hermenêutica como recurso epistêmico na instauração de sentido do processo educacional” (p. 309).

Estes argumentos nos conduzem a um campo de liberdade do fazer educativo que nos afasta de pressupostos dogmáticos e fundacionalistas por princípio. Concordando com Berticelli (2004), esta é uma condição atrativa e motivadora ante as demandas de novas formas de entender o conhecimento em nosso tempo.

Assumindo esta postura, não há como repetir matéria na sala de aula. Mesmo considerando o ponto de partida “original” da matéria ou conceitos “estáticos” nela presentes, uma confluência de sentidos subjaz em diferentes momentos de cada aula, o que pode abrir e fechar caminhos, muitas vezes, com uma velocidade impressionante. Isso obriga ao professor uma condição de vigilância sobre aquilo que “aparece” na aula⁴.

Por isso, mesmo sem abrir a mão de projetos de futuro, é cada vez mais importante valorizar o “instante-já”, expresso na passagem de Lispector (1998), pois “Cada coisa tem um instante em que ela é”.

Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já, que de tão fugidio não é mais porque agora, tornou-se um novo instante-já, que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa. [...] Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada. O que te direi? Te direi os instantes. (LISPECTOR, 1998, p. 09).

⁴ Por exemplo, os alunos abrem e fecham ‘janelas’ de acordo com a produção de sentidos estabelecida no processo, por exemplo, através de perguntas, respostas ou atitudes.

Assim sendo, se cada coisa tem o instante que ela é, é possível afirmar que cada aula tem sua história, em um sempre “de novo”, que nos coloca em uma condição de novidade e repetição a cada encontro, um paradoxo importante para o trabalho docente. Isso permite compreender o que pode ser chamado de “sopro pedagógico” do professor (REZER, 2010), construindo sentidos junto com os estudantes, frente aos dilemas e responsabilidades de sala de aula, condição que pode modificar o sentido do que se trata em cada instante na sala de aula, nesse caso, com futuros professores. Este esforço se aproxima, em determinada medida, daquilo que Heidegger se referiu como nosso modo de *estar aí* (*Dasein*). Em *Ser e Tempo*, Heidegger (2009) trabalha com a idéia de que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história, em seu *estar aí* (*Dasein*).

Essa condição se apresenta como nevrálgica no exercício do trabalho docente, visto que, se cada aula ou semestre, ou ainda, ano letivo podem se constituir como uma experiência, assumindo uma postura heideggeriana e parafraseando Heráclito, nunca entramos ou saímos da mesma forma deste processo. Isso evidencia que a docência trata-se de uma experiência que, como já expresso por Heidegger (1987) nos muda e muda aos outros, de imediato ou ao longo do tempo, que privilegia a fusão de horizontes, a confluência de sentidos e que pode promover a compreensão de uma tradição, ao mesmo tempo em que pode produzir inflexões não pensadas frente a esta mesma tradição.

Concordando com Stein (2004, p. 109), “É importante que consigamos ampliar essa tradição na qual mergulhamos através de nosso próprio trabalho”. Se compreender o trabalho da docência é mergulhar na sua tradição, é necessário cuidado para não diluir-se nela, procurando compreendê-la, porém, sem ficar na condição de refém. Essa postura de respeito a tradição, mas não de submissão, permite considerar a importância do trabalho docente como um espaço onde o estudante aprende sobre como o mundo ‘funciona’, a fim de aprender a mover-se naquilo que Gadamer (1992) denomina de “espaços vazios”.

Aqui, recorremos a noção de hermenêutica vinculada a *aplicação*, tratada por Palmer (2006, p. 190). O autor argumenta que na obra de J. J. Rambach, *Institutiones hermeneuticae sacrae*, a interpretação implica “três poderes”: *subtilitas intelligendi* (compreensão), *subtilitas explicandi* (explicação) e *subtilitas applicandi* (aplicação)⁵. O autor recorre a Gadamer para argumentar que ocorre, no que se pretende compreender, algo de semelhante a uma aplicação à situação presente, o que entendemos como uma derivação da produção de sentidos referida anteriormente. Ou seja, relacionar a compreensão com o presente permite caracterizar a idéia de aplicação expressa por Palmer, o qual argumenta, partindo de Gadamer, que a hermenêutica jurídica e a hermenêutica teológica poderiam servir de modelos a esta noção de aplicação. Aqui, Gadamer (2007) contribui mais uma vez ao afirmar que a compreensão de um texto (ou a compreensão de uma aula do curso de EF na Educação Superior, por exemplo), é sempre, um “já aplicá-lo”.

⁵ Não se trata de três ‘métodos’ diferentes. Os “três poderes” realizam e constituem conjuntamente a compreensão. (PALMER, 2006)

Essa noção de aplicação se edifica a partir da tensão gerada entre o texto e o leitor, entre um contexto e a necessidade de uma aplicação atual, o que transforma a empreitada em um evento, um acontecimento que ocorre no tempo, e que não pode nunca ser inteiramente objetificado.

E essa tensão estabelecida, em nosso caso, nas relações de sala de aula entre professor, estudante e conhecimento, essa elasticidade com que se configuram em uma relação hermenêutica permite identificar que a própria crítica se origina de um processo interpretativo. A capacidade de crítica, imersa na tradição (RICOEUR, 2008) passa pela capacidade de compreender determinado assunto, tanto, a ponto de tencioná-lo, colocá-lo em inspeção, duvidando da força de sua tradição.

Ricoeur (2008), em última instância, admite que para que a crítica possa operar, ela possui como substrato a hermenêutica, o que possibilita concluir que, na crítica, se apresenta a hermenêutica. Dessa forma, essa perspectiva avança em relação a crítica recorrente endereçada à hermenêutica, de que compreender não é suficiente. Essa perspectiva reduzida entende que a hermenêutica cumpre um papel *limitado, periférico*, visto a necessidade contemporânea de não apenas interpretar e compreender, mas de transformar, talvez algo aproximado da célebre assertiva de Marx (1845), expressa na 11ª. das Teses sobre Feuerbach: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo.”. Essa seria uma perspectiva reduzida endereçada à hermenêutica, visto apresentar a idéia de interpretação e compreensão como mecanismos que não modificam a realidade. Porém, a arte de interpretar e compreender, permite um retorno ao próprio sujeito em um processo de inflexão que lhe permite um maior conhecimento de si, portanto, de maior maturidade para saber dos próprios limites e potenciais. Nesse caso, as relações do sujeito com o mundo não serão nunca mais as mesmas, pela ampliação da compreensão e dos horizontes no qual se movimenta, logo, também o mundo já não é o mesmo. Concordando com Ricoeur (2008), aqui neste entremeio, se apresenta a crítica, que permite perspectivar possibilidades de transformação abertas pela interpretação e pela compreensão.

Ou seja, a hermenêutica compreendida como um princípio transformador, postura que consideramos de extrema relevância no trabalho docente na Educação Superior. Nesse caso, a pertinência do referencial hermenêutico apresentado, no sentido de permitir que essa discussão se dê “por dentro” do trabalho docente. A riqueza do movimento hermenêutico aqui proposto se refere ao sentido da interpretação, que gera sempre novas e maiores “janelas” para o mundo, o que permite a construção de aberturas rumo a uma nova dimensão do que entendemos como real.

O quanto essa discussão vem interessando a EF e ao trabalho docente na Educação Superior trata-se de uma questão importante de ser discutida. É possível inferir que o interesse pela hermenêutica como um orientador para o trabalho docente na Educação Superior ainda é incipiente, especialmente na EF, o que pode ser derivado de algumas hipóteses: a) trata-se de uma teoria ainda pouco conhecida; b) por ser pouco conhecida ainda, não vem despertando interesse dos pesquisadores; c) por ser considerada como uma filosofia que não proporciona contribuições aos diferentes campos do conhecimento, principalmente aqueles que se caracterizam pela intervenção; entre outros.

Nesse caso, conforme Rezer, Fensterseifer e Nascimento (2011), é possível inferir que a hermenêutica ainda é empregada como método de análise ou metodologia da pesquisa (ver mais a

respeito em REZER, 2010, especificamente no capítulo III). Em nosso entendimento, pode ser interessante fundamentar a opção metodológica a partir de uma noção hermenêutica para a interpretação de “achados”, elementos construídos ao longo de processos de investigação. Porém, a idéia de tratá-la como se fosse uma metodologia ou “ferramenta”, abre mão das maiores possibilidades que a hermenêutica permite, ou seja, conforme expresso por Gadamer (2001), “um caminho para o pensar”.

Qual o significado que a Hermenêutica tem hoje em dia? Eu espero que ela signifique um caminho para o pensar. Deve-se pensar por si mesmo. Não se aprende nada que não tenha sido pensado por si mesmo. Nisso ajuda. Para isso serve a hermenêutica, uma vez que ela deixa muita coisa em aberto. É essa a natureza da hermenêutica, pois ela não diz exatamente o que se quer dizer. Ela é assim como toda pergunta: cada pergunta é um fenômeno hermenêutico. Pois a resposta não é definitiva (GADAMER, 2001).

Mesmo assim, se entendermos método a partir dos gregos (“caminho para”), tratar a hermenêutica como método ou metodologia, não se trata de um equívoco, apenas, uma opção que a circunscreve ao universo de tentativas de produzir objetificações científicas.

Para Gadamer (2006), a hermenêutica não é apenas uma disciplina auxiliar que representa para muitas disciplinas uma ferramenta metodológica adicional. Uma orientação hermenêutica “ajuda a pensar” um conjunto de possibilidades. Por exemplo, mais que uma metodologia, orienta e amplia a possibilidade de pensar desde o tema, o problema da pesquisa, as opções teóricas, e inclusive, os caminhos teórico-metodológicos do estudo e a forma de lidar com os “achados”, algo bem mais do que uma técnica de investigação. Isso implica em afirmar que a hermenêutica, mais que uma metodologia, trata-se, como se refere Ruedell (2005, p. 11), de um “Modo de pensar”, onde a questão hermenêutica se situa em um nível mais profundo, “[...] para além de toda discussão objetiva, onde sujeito e objeto são inseparáveis, onde há uma circularidade entre o todo e as partes e, enfim, há sempre um ponto de vista ou uma pré-compreensão” (*Ibidem*, p. 19).

Uma orientação hermenêutica pode contribuir com avanços na forma de pensar as relações entre sujeito e objeto, permitindo inclusive, entender a impossibilidade de estabelecer a relação sujeito objeto nos moldes da chamada “ciência normal” (KUHN, 2006). Na noção de jogo proposta por Gadamer, significa que entramos em um nexos dinâmico que nos impede de objetificar o lugar do sujeito e do objeto. Somos, em última instância, “jogados pelo jogo”, tal como no diálogo. Estendendo a noção de jogo à sala de aula, especificamente na EF na Educação Superior, o professor pode ser jogado pela aula, o que não significa que ele abandone seus propósitos, mas estes se colocam no interior de uma experiência dialógica, da qual não temos, tal como no jogo, controle absoluto.

De outra forma, também é possível perceber em alguns textos, como expresso em Rezer, Fensterseifer e Nascimento (2011), a noção de hermenêutica como uma possibilidade de chegar a essência do que o autor quis dizer, algo improvável. Como exemplo, fundamentados em Schleiermacher, Hirai e Cardoso (2009, p. 103), entendem-na como “a arte da compreensão correta do discurso de um outro”. Nesse caso, avançando na proposição de Schleiermacher, Gadamer (2007) propõe a noção de “fusão de horizontes”, referido anteriormente, como uma representação para o encontro entre o horizonte do autor e o horizonte do intérprete, o que pressupõe uma tarefa

hermenêutica que, mais do que sentar no lugar do autor, pressupõe uma aplicação (PALMER, 2006), uma possibilidade de tornar presente pressupostos anteriores, pensados em outro contexto⁶.

Tratando a hermenêutica por esta orientação, o esforço pretendido neste texto se apresenta como uma possibilidade de tencionar as possibilidades da hermenêutica vir a compor aproximações com ao trabalho docente na EF na Educação Superior, como um orientador do processo de condução de diferentes investidas, tanto no que se refere a processos investigativos, bem como, a processos de intervenção pedagógica.

Fensterseifer (2009) contribui na discussão ora proposta, afirmando que, a partir da hermenêutica, podemos suspeitar de verdades que não se validam por decreto, como se algo “sobrenatural” lhes dotasse de crédito. “Logo, a tarefa epistemológica, orientada hermeneuticamente, não se faz apelando a referências exteriores (teológicas ou *naturais*), mas do interior de padrões finitos de verdade” (p. 248).

Porém, pensar em uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na Educação Superior, passa por pensar a epistemologia como um caminho diferente de um tribunal, que dota de crédito, ou não, as construções que se edificam no interior de diferentes campos do conhecimento. Poderíamos afirmar que a hermenêutica mostra os limites da epistemologia, da mesma forma que esta mostra possibilidades. Limites que revelam não uma falta, mas um modo de ser sempre parcial, como, aliás, é todo conhecimento humano. Deste modo, procuramos realizar uma incursão na hermenêutica, pensando-a como uma possibilidade de alargar as “janelas” epistemológicas que se constroem no trabalho docente. Pensar desta forma significa manter em aberto as possibilidades de diálogo com a epistemologia, como constructo humano que nos interessa, obstante, sem nos perdermos em suas pretensões de instância legitimadora da verdade alheia ao contexto de validação.

Essa referência orientadora, se alargada ao trabalho docente na Educação Superior no campo da EF, talvez possa permitir aos professores e estudantes, maior capacidade de discernimento frente a diversidade de informações a que somos submetidos cotidianamente, que levam a distintos “caminhos do conhecimento”. Essa referência nos conduz a uma possibilidade de nos pensarmos como sendo mais do que especialistas que ensinam, operários da docência, mas sim, como docentes, intelectuais da EF que trabalham na Educação Superior, em processos de formação de futuros profissionais e que, por conseqüência, necessitam de uma visão ampliada de mundo.

Partindo disso, ampliam-se as possibilidades de pensarmos um “ecletismo bem temperado”⁷ como pressuposto, tendo a hermenêutica como um orientador para o trabalho docente na Educação Superior. Daí, a importância de ampliar a capacidade docente e discente de lidar com o diferente,

⁶ Pode ser pensado como exemplo de presentificação, o ato de interpretar os escritos do próprio Schleiermacher, por exemplo, “Discursos acadêmicos – Sobre o conceito de hermenêutica, com referência às indicações de F. A. Wolf e ao Compêndio de Ast”, (SCHLEIERMACHER, 2008), datado de 1829, para o contexto de hoje, pelo encontro entre os pressupostos apresentados pelo autor e os preconceitos do leitor, que passa a ser um intérprete, um tradutor de um pensamento anterior, agora ‘aplicado’ na contemporaneidade.

⁷ Expressão utilizada por Gabriel Cohn. Afirma o autor que é preciso ser muito bom para ser eclético, se referindo a Florestan Fernandes, considerando a complexidade de assumir uma postura eclética, menos sectária e aberta ao diferente. (COHN, 1987).

visto que, inicialmente, ao invés de defender teorias, posições e argumentos, estudantes e professores podem ampliar possibilidades dialógicas como um princípio ético da docência, ampliando o arcabouço orientador das discussões, partindo do pressuposto que a construção da verdade se dá por produção de sentidos em contextos coletivos⁸.

Ao assumir a compreensão do professor como um intérprete, todo um horizonte se abre, e o exercício da docência passa realmente a ter como condição fundante a produção de sentidos, dotando de sentidos a tradição do mundo revisitada pelo “hoje” dos protagonistas que dela se aproximam, tanto na condição de professor como na condição de estudante, que nessa dimensão, passa a se considerar como um professor em processo de formação inicial, e não mais um simples aluno (como sabemos, expressão derivada do Latim, que significa etimologicamente, “ao pé da letra”, sem luz).

Se ainda não é perceptível o envolvimento do trabalho docente na Educação Superior com a hermenêutica, conforme apontado anteriormente, é importante reconhecer inicialmente, que a hermenêutica trata-se de mais que uma “ferramenta metodológica”, mas um pressuposto orientador que se traduz em um amplo espectro de referenciais, que nos conduz a “ler” os problemas do mundo por diferentes perspectivas, que se fundem com outras e já se transformam a partir disso ou, por outro lado, se mantém, até que uma nova inspeção permita novas interpretações.

Cabe destacar que perspectivamos estas aproximações na condição de professores de EF que se interessam por pressupostos do campo da Filosofia, que o fazem de seu campo específico. Esta se trata de uma premissa importante para este texto: encarar os temas complexos aos quais nos aproximamos como professores preocupados em compreender melhor seu próprio trabalho. Desta forma, propomos o esforço de compreender outros referenciais, porém, com a responsabilidade de diálogo com o campo de origem, a EF, em um movimento dinâmico, dialético e sempre complexo.

Ressaltando isso, finalizamos este texto resgatando uma passagem de Gadamer (2007), no qual afirma que é necessário compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo, caracterizando uma relação circular. Assim, o movimento da compreensão vai constantemente do todo para a parte e da parte para o todo. A tarefa nada fácil que fica é trazer essa discussão para o trabalho docente na Educação Superior, tomando a hermenêutica como um referencial inspirador, tanto para a produção do conhecimento, que se constitui como pressuposto para a intervenção, quanto para a intervenção, que se constitui como pressuposto para a produção, em um movimento circular, tal como um círculo hermenêutico, provocando sempre outras interpretações para o trabalho docente neste âmbito.

⁸ Importante considerar que não se trata de um convite ao relativismo. Mesmo que se perspetive a confluência de sentidos considerando a diversidade de formas de ver o mundo, isso não representa que todas continuarão valendo após um processo de inspeção e crítica, o que faz com que, por um lado, determinados argumentos não entrem na discussão já sob uma pretensão de validade metafísica e, por outro, represente a necessidade de suspeita constante sobre as verdades, sempre provisórias, embora necessárias, que se constroem no mundo.



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. A crise na Educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo. Perspectiva, 2007a. P. 221-247.
- BERTICELLI, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijui, 2004.
- COHN, G. O ecletismo bem temperado. In: D'INCÃO, M. A. (Org.). **O saber militante** (ensaios sobre Florestan Fernandes). Rio de Janeiro: Paz e Terra/UNESP, 1987, p. 52-56.
- FENSTERSEIFER, P. E. Giros epistemológicos: o giro hermenêutico. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...** Recife, 2007.
- _____. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, 2009.
- GADAMER, H. G. The Idea of the University: yesterday, today, tomorrow. In: MISGELD, D.; NICHOLSON, G. (Org.). **Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics**. Albany: State University of New York Press, p. 47-61. 1992. Disponível em: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=102480638>, acessado em 10 de março de 2012.
- _____. **Uma conversa com Gadamer**. Entrevista realizada por Raquel Abi-Sâmara. UERJ, 2001. Disponível em: <http://www.apario.com.br/forumdeutsch/revistas/vol9/umaconversacomgadamer.pdf>. Acesso em 10 de março de 2012.
- _____. **Verdade e método II** – complementos e índices. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2007.
- HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal. 1987. Disponível em: http://www.heideggeriana.com.ar/textos/esencia_habla.htm. Acesso em 10 de março de 2012.
- _____. **Ser e tempo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HIRAI, R. T.; CARDOSO, C. L. Possibilidades para o ensino orientado na problematização: para a realização da concepção de “aulas abertas às experiências”. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 99-116, 2009.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LAWN, C. **Compreendendo Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijui, 1993.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. 1845. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000032.pdf>, acesso em 08 de agosto de 2011.
- MILOVIC, M. **Comunidade da diferença**. Ijuí: Unijui, 2004.
- PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.



VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte

“Pensando a Educação Física Escolar e Não-Escolar: estratégias na constituição de saberes”

13 a 15 de Setembro de 2012 - FURG

_____. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física:** reflexões epistemológicas... Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E.; NASCIMENTO, J. V. Aproximações com a hermenêutica: um referencial para o trabalho docente no campo da Educação Física... **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 115-135, abr/jun de 2011.

RICOEUR, P. **Hermenêuticas e ideologias**. Vozes: Petrópolis, 2008.

RUEDELL, A. Hermenêutica. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 223-227.

SCHLEIRMACHER, F. D. E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. 6ª. Ed. Bragança Paulista: São Francisco, 2008.

STEIN, E. **Aproximações sobre Hermenêutica**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.