

# Competência Docente e Educação Emancipatória

Anna Rosa Fontella Santiago<sup>1</sup>

## Resumo

---

Tematizando a questão da formação de competências, enfatizada pelas políticas públicas de orientação curricular, o texto sugere, como competência básica para a condução de um projeto educativo emancipatório na escola brasileira, a capacidade de leitura hermenêutica da práxis pedagógica. Assenta seus argumentos nas propostas de Boaventura Souza Santos e Mario Osorio Marques, colocando estes dois autores em interface com os conceitos gadamerianos de experiência hermenêutica, tomada como princípio para a realização de uma interpretação compreensiva, ancorada na historicidade. Conclui, assim, que a competência docente para a organização e gestão de um projeto pedagógico politicamente comprometido com mudanças na escola e na sociedade assenta-se na tríplice dimensão da pedagogia anunciada por Marques (1990), as dimensões: hermenêutica; crítico-reflexiva e instrumental.

**Palavras-chave:** Competência. Diversidade. Hermenêutica. Ação docente.

## TEACHER COMPETENCY AND EMANCIPATIVE EDUCATION

## Abstract:

---

Based on Sargent the question of training of competencies, emphasized by public policy curriculum guidance, the text suggests, as basic competence for conducting an emancipating education project in Brazilian school readability hermeneutics of pedagogical praxis. Based its arguments on the proposals of Boaventura de Souza Santos and Mario Osorio Marques, putting these two authors interface with gadamerianos concepts of the hermeneutical experience, taken as a principle for the realization of a comprehensive interpretation, anchored in historicity. Thus concludes that the teaching competence for the organisation and administration of an educational project politically committed changes in school and in society is based on the threefold da pedagogia announced by Marques (1990), the dimensions: hermeneutics; critical-reflexive and instrumental.

**Keywords:** Competence. Diversity. Hermeneutics. Action teaching.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijui.

Nas últimas décadas a globalização econômica e cultural tem conferido às políticas educacionais e às orientações curriculares um caráter de homogeneidade em que a questão da formação de competências assume centralidade. No Brasil, as Diretrizes do Ministério de Educação para a Formação de Professores (2001), documentos orientadores oriundos do Conselho Nacional de Educação e de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação<sup>2</sup> têm enfatizado a importância de agregar à tradicional listagem de conteúdos informativos, no planejamento curricular, a definição de competências básicas necessárias à participação social e à inserção no mundo do trabalho. Esta não é uma orientação restrita às políticas educacionais brasileiras, mas sim uma tendência geral e pragmática que assume a educação “mundializada” tendo em vista a crescente complexidade das tecnologias que sustentam os setores produtivos e impulsionam a sociedade de consumo.

No Estado do Rio Grande do Sul, a divulgação pela Secretaria Estadual de Educação dos Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21 – Lições do Rio Grande (2010) – vem instigando as escolas da rede pública (estaduais e municipais) a refletirem sobre formas de organização e desenvolvimento de currículos que contemplem a formação de *competências e habilidades*, tanto na Educação Fundamental quanto no Ensino Médio. Nos documentos de orientação curricular percebe-se a preocupação com a questão da qualidade em educação com ênfase na apreensão dos conteúdos de ensino.<sup>3</sup> Minha inserção nas escolas como pesquisadora, no entanto, leva-me a observar que, muitas vezes, a ênfase na formação de competências tem se apresentado, na preocupação de

<sup>2</sup> Como documentos oficiais que orientam a organização de currículos dos cursos de formação de professores com ênfase nas competências, podem ser citados: Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed\\_basica/ed\\_basdire.doc](http://mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc)>; Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 009/2001: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em curso superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Além destes, a formação de competência é proposta também em orientações curriculares para a educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC) e os Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21 da Secretaria de Educação do RS. Disponível em: <[www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br)> – Lições do Rio Grande.

<sup>3</sup> Os conteúdos são a substância do currículo e para tanto se organizam em áreas do conhecimento ou disciplinas. É preciso, portanto, construir um currículo que não se limite apenas às disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais (Referenciais Curriculares do RS).

professores e gestores educacionais, como reflexo da uma racionalidade que Boaventura Santos tem chamado de “indolente”, pois que preza a comodidade do pensamento único, ignora, silencia, exclui as possibilidades de outro paradigma que possa, ainda, estar mais comprometido com a emancipação humana do que com o desenvolvimento econômico.

O que significa “competência” docente para o desenvolvimento de um currículo escolar comprometido com mudanças sociais? Preocupado com a inclusão dos diferentes? Inserido nas diversas nuances culturais que caracterizam um país como o Brasil? Que considere as desigualdades (regionais, étnicas, culturais, de classe...)?

Instigada por questões dessa ordem, proponho-me, neste texto, a conduzir uma reflexão sobre as competências docentes para o desenvolvimento de currículos comprometidos com uma pedagogia emancipatória. Para tanto, procuro ancorar a discussão no pensamento de Boaventura Santos acerca das possibilidades de um projeto educativo que resgate a crítica e a conflitualidade pelo entendimento histórico da crise contemporânea e trago à interlocução com este autor as ideias de Mario Osorio Marques na sua proposição de uma Pedagogia envolvida com a emancipação humana e social.

Na interface dessas duas propostas, que se aproximam em seus objetivos políticos e emancipatórios tomando a interpretação hermenêutica da práxis educativa como fundamento da ação docente, procuro tecer os conceitos teóricos manejados pelos dois autores na tela de compreensão da experiência hermenêutica tal como a entende Gadamer. Nessa perspectiva, chamo ao diálogo, para o entendimento da questão das competências docentes, as ideias de força da tradição e de consciência histórica nas quais penso repousarem as condições de possibilidade da educação como projeto humano.

## Competência docente para a escola do século 21

Vivemos um tempo de crise e de denúncias acerca da incapacidade da escola no cumprimento de seus objetivos e função social. As demandas pela democratização da educação e os apelos pela inclusão escolar e social vêm

configurando, desde o século 20, um cenário diferenciado para o planejamento educacional, a gestão escolar e a condução do ensino em todos os níveis do sistema educacional. Nessas circunstâncias ocorre certo consenso acerca das mudanças paradigmáticas que, desde o âmbito científico e social, chegam à escola exigindo, na formação docente, competências que vão além do domínio de conteúdos específicos e dos instrumentais didáticos para a condução do ensino.

Tais exigências tornam-se evidentes quando percebemos que os paradoxos da globalização, amplamente denunciados pelos analistas sociais, estão presentes também na escola pública, na medida em que, simultaneamente, as políticas educacionais impõem a obrigatoriedade escolar, ampliam as oportunidades de acesso à educação, orientam a reestruturação curricular, mas também restringem as condições de possibilidade para um desempenho docente capaz de promover a permanência dos alunos na escola, com aprendizagem. Isto porque, ainda que a escola e o professor tenham a sua disposição os aparatos tecnológicos e materiais didáticos adequados e coerentes com o conteúdo a ser ensinado, os apelos da sociedade de consumo e a sedução das tecnologias de informação são mais fortes que as metodologias de ensino, por mais inovadoras que elas sejam. De outra parte, a consciência de direitos iguais e de respeito às diferenças expõe a multiculturalidade dos sujeitos escolares, solicitando que, em nome de tais direitos, se efetivem mudanças curriculares para garantir a inclusão e a aprendizagem de todos, levando em consideração as condições de classe social, étnicas e culturais, além de possíveis deficiências que dificultem o acesso de alguns aos conhecimentos escolares.

No centro dessas questões – que já seriam suficientes para desestabilizar as práticas pedagógicas tradicionais – a sociedade e o setor produtivo, altamente tecnologicizados, demandam a formação de sujeitos “competentes”, seja para a inserção no mundo do trabalho, seja para a participação social. Para tanto, as orientações curriculares oficiais recomendam que os conteúdos tradicionais, em todas as áreas do conhecimento, sejam ressignificados numa perspectiva interdisciplinar e pragmática para que possam ser “mobilizados” em circunstâncias

que exijam tomadas de decisão e participação em qualquer esfera da vida em sociedade. É no âmbito dessas demandas que as políticas públicas de orientação curricular, tais como os Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21 da Secretaria de Educação do RS, enfatizam a formação de competências e habilidades e definem os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em cada série dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No contexto das questões anteriormente expostas, todavia, entendo que tais propostas demandam mudanças que não se restringem à estrutura curricular e à definição de conteúdos mínimos, mas abrangem, também, a dimensão epistemológica do planejamento educacional e das práticas pedagógicas. Daí porque requerem, em primeira instância, “competência” docente para interpretar, organizar e conduzir o fenômeno educacional, no âmbito da escola, em perspectiva coerente com a mudança de racionalidade no uso da ciência e da tecnologia que se impõe na sociedade contemporânea como condição para a preservação da própria vida do planeta.

Como podemos, no entanto, romper com as práticas tradicionais consolidadas na cultura escolar? Em que perspectivas são interpretadas e estabelecidas as orientações curriculares e a formação de competências? Nos documentos oficiais de orientação curricular as *competências* são definidas em perspectiva cognitivista, tal como se apresentam nas matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e nos Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século XXI, da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer (Pestana et al., 1999, p. 9, in Matrizes Curriculares par o Saeb).

Um currículo por competências não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada, portanto não se constituem competências (Referenciais Curriculares do RS).

Não podemos esquecer, no entanto, a tradição comportamentalista que, desde a década de 70, tem estado presente na formação de professores e na organização pedagógica do currículo escolar. Gadamer ensina que “o consagrado pela tradição e pelo passado possui uma autoridade que se faz anônima”,<sup>4</sup> determinando, exercendo poder sobre nosso ser histórico, de tal sorte que não apenas o que se aceita racionalmente tem poder sobre nossas ações. Assim sendo, a autoridade da racionalidade instrumental e da tradição tecnicista na Pedagogia brasileira tem dificultado mudanças curriculares na direção recomendada pelos documentos de orientação curricular e/ou na ótica das teorizações mais recentes que incluem a dimensão da linguagem e da cultura na compreensão e condução das práticas pedagógicas. Por outro lado, as políticas de avaliação externas às escolas (Saeb, Saers, Enem, Prova Brasil, etc.), induzem a escola a se fixar no desempenho-padrão esperado, reforçando as tradicionais práticas comportamentalistas já consolidadas na cultura escolar. Daí porque defendo o argumento de que uma “competência” primordial, na prática docente, é a capacidade de interpretação da historicidade das práticas educativas para entender a dinâmica curricular a partir de sua inserção no contexto social e político, percebendo-as como resultado de escolhas e motivações de um dado momento histórico. Essa compreensão permite enxergar a organização curricular como uma construção dos sujeitos nela envolvidos e autoriza-os a fazerem escolhas sobre os elementos que compõem um projeto pedagógico, na direção dos objetivos políticos desejados.

Vivemos uma época de transição paradigmática, na qual a racionalidade instrumental da modernidade se esgota pela absoluta incapacidade, demonstrada no último século, de promover a equidade social, a valorização da vida, a erra-

---

<sup>4</sup> Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento (Gadamer, 1993, p. 348).

dicação da miséria e outras tantas promessas assentadas no desenvolvimento da ciência moderna. As evidências de que a aplicação técnica da ciência moderna pode ter efeitos perversos sobre o planeta, promover a exclusão e a provocar miséria social de grande parte da humanidade, coloca sob suspeita a racionalidade que vê o desenvolvimento científico e tecnológico como sinônimo de progresso e deixa emergir a crítica e a valorização de saberes, antes silenciados, admitindo a possibilidade de uma percepção enganosa forjada pelo “progresso”.

A partir dessa crítica à racionalidade moderna seria possível vislumbrar novas perspectivas para a prática pedagógica, ancorando as mudanças curriculares numa razão hermenêutica que permita compreender as práticas educativas singulares como parte constitutiva da totalidade representada pelas intencionalidades de mudança social, da qual a educação se faz protagonista. É neste entendimento que reivindico a atitude hermenêutica como competência interpretativa e compreensiva, tanto para esclarecer a matriz epistemológica que conduz a organização e o desenvolvimento dos currículos escolares, quanto para a identificação dos conflitos culturais presentes na escola brasileira, cuja complexidade aumenta na medida em que se consolidam os direitos de todos à educação básica, pois, paralelamente à conquista do direito de acesso de todos à escola, expõe-se as diferenças regionais, culturais e de classe social e, em consequência, a inadequação de currículos homogêneos.

## **Competência e racionalidade – a hermenêutica como possibilidade de interpretação e compreensão<sup>5</sup>**

Nos últimos anos, a crítica à ciência moderna e aos efeitos perversos de sua aplicação no desenvolvimento econômico globalizado têm se fundamentado nos princípios hermenêuticos da compreensão linguística situada na

---

<sup>5</sup> A atitude hermenêutica aqui referida, inscreve-se no movimento do pensamento filosófico que, desde Heidegger e Gadamer considera a compreensão histórica como base para a interpretação nas ciências sociais e humanas. Uma atitude que busca a interpretação ancorada na experiência histórica, na qual está em “causa um conhecimento pessoal do que significa sermos humanos” (Palmer, 1989, p. 50)

experiência histórica. A desconstrução do mito de objetividade do pensamento iluminista, provocada pelo resgate da historicidade, na reflexão hermenêutica, é apontada como perspectiva para a superação dos “prejuízos”<sup>6</sup> incrustados na nossa percepção de mundo e que impossibilitam vislumbrar alternativas na condução das escolhas que orientam os projetos pedagógicos que pretendem assumir uma perspectiva crítica.

Apoiando-se em Gadamer, Boaventura Santos (1989) argumenta que

(...) qualquer seja a opção epistemológica sobre o que a ciência faz, a reflexão sobre a ciência que se faz não pode escapar ao círculo hermenêutico, o que significa, antes de mais, não podermos compreender qualquer das suas partes (as diferentes disciplinas científicas) sem termos alguma compreensão de como “trabalha” o seu todo, e, vice-versa, não podemos compreender a totalidade sem termos alguma compreensão de como “trabalham” as suas partes (p. 11-12).

Essa compreensão de totalidade que resgata a historicidade, buscando respostas para o sentido do que se faz em educação, estende-se a todas as dimensões de um projeto pedagógico, envolvendo perguntas sobre: o que ensinamos; por que escolhemos esses conhecimentos; como são produzidos os saberes da ciência e da experiência humana; que interesses estão envolvidos na construção de nossa visão de realidade e ainda, como propõe Santos (2009), permite o exercício da dúvida desestabilizadora do pensamento hegemônico, colocando em conflito o imperialismo epistemológico e cultural com as possibilidades do multiculturalismo e da “aplicação edificante da ciência”.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Na perspectiva gadameriana “prejuízo” não tem conotação negativa ou positiva, refere-se tão somente a um juízo que se forma antes da convalidação definitiva de todos os momentos que são objetivamente determinantes de uma compreensão. “Prejuicio no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente” (Gadamer, 1993, p. 337).

<sup>7</sup> Boaventura Santos contrapõe a “aplicação técnica” da ciência, predominante na modernidade, à “aplicação edificante”, na qual o uso do conhecimento científico está ética e socialmente comprometido com os impactos de sua aplicação (Para uma compreensão mais detalhada desta proposta ver: Santos, 2009).

Assim sendo, a reflexão hermenêutica abre espaço para o protagonismo do professor no planejamento educacional, aproximando-o das decisões tomadas no âmbito das políticas públicas numa relação de proximidade que permite compreender os limites e as possibilidades de um projeto pedagógico situado nas condições sociais e nos significados culturais dos educandos e da comunidade.

As Diretrizes do Ministério da Educação para a formação de professores para a Educação Básica apresentam as competências como princípio organizador do currículo, o que permite entender que sugerem uma ordem epistemológica diferente da disciplinaridade fragmentadora imposta pela especialização científica da modernidade.

(...) a perspectiva de formação (...) inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso (CNE, 2001, p. 50).

Essa inversão da lógica tradicional abre espaços para que possamos assumir, no desenvolvimento do currículo escolar, a hermenêutica como atitude de abertura para o diálogo com os movimentos da História, da Ciência, da política e da cultura, cujas marcas podem indicar alternativas para um projeto educativo emancipatório, superando a “indolência da razão” (Santos, 2007) que, acomodada no ócio fatalista do fim da História, não deixa emergir outras possibilidades para a escola.

Do mesmo modo que Boaventura Santos recorre à hermenêutica na sua crítica às correntes dominantes da reflexão epistemológica sobre a ciência moderna, esta mesma atitude poderá ser assumida na ação docente, incorporando-se como competência básica na formação de educadores críticos e aptos a propor reconstruções curriculares na escola contemporânea. Isto porque, nas palavras do mesmo autor,

A reflexão hermenêutica visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso familiar (...) orientado pelo desejo de diálogo com o objeto de reflexão para que ele nos “fale”, numa língua, não necessariamente a nossa, mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aprofundar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara a hermenêutica, do mundo da vida (*Lebenswelt*) (Santos, 1989, p. 12).

Nessa perspectiva, Santos (2009) reivindica para a escola atual uma Pedagogia do conflito e “uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação” (p. 17). Ao desconstruir as “verdades” que a ciência moderna construiu sobre si mesma e, com elas, as imagens e representações da sociedade, o círculo hermenêutico torna possível a compreensão das razões que levaram a tais construções e não a outras, recuperando “nossa capacidade de espanto e indignação” (p. 18).

A competência de leitura hermenêutica da realidade, nessa perspectiva, antecede a competência técnica de organização e gestão da educação, pois se assenta no posicionamento ético e político que reconhece na educação objetivos de emancipação humana e social e, no contexto conflituoso do mundo globalizado, vê possibilidades de reconhecimento e inclusão das diferenças, buscando alternativas para o caos que se anuncia pela aplicação técnica e inconsequente da ciência.

Recorrendo mais uma vez a Santos (2009), é possível argumentar que na competência hermenêutica para interpretar e compreender o passado como iniciativa humana reside o embrião da capacidade gestora em práticas pedagógicas que pretendam assumir uma postura crítica e emancipatória. Para tanto,

Professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. (...) O passado só será coerentemente concebido como iniciativa humana e opção responsável se os professores e alunos tiverem a capacidade de iniciativa e de opção para conhecer e avaliar as conseqüências das opções tomadas e das que o poderiam ter sido e não foram (p. 26).

Na dimensão desse exercício a formação de competências docentes não se restringe ao domínio técnico da gestão escolar ou à especificidade dos conteúdos disciplinares, pois na perspectiva de se fazerem protagonistas de uma proposta educativa coerente com as demandas da sociedade atual, esses conhecimentos estarão ancorados na compreensão da conflitualidade do mundo contemporâneo, permitindo assim opções conscientes e responsáveis.

De outra parte, a racionalidade hermenêutica, como competência básica a ser forjada no exercício da docência, estende-se também à compreensão das nuances culturais presentes no cotidiano escolar, abrindo possibilidades para a interlocução dialógica, imprescindível numa proposta pedagógica inclusiva e emancipatória.

## **Diálogo Intercultural: para não desperdiçar a experiência e promover a emancipação**

A presença da questão cultural na teorização curricular tem sido intensa nos últimos 20 anos, contudo a permanência da racionalidade técnica na organização e condução da educação escolar não tem permitido que as práticas pedagógicas ultrapassem a dimensão do mero reconhecimento das diferenças e ampliem a esfera dos debates sobre currículos multiculturais. Santos (2009) aponta uma grande diversidade de leituras acerca das questões culturais de nosso tempo, denunciando a ausência desse debate nos sistemas educativos. Segundo ele, “o debate, quando tem lugar, ocorre nas margens do sistema em iniciativas extracurriculares dos professores e dos estudantes, mas raramente penetram o currículo” (p. 35).

Assumindo, também, uma postura crítica e reivindicatória acerca de currículos multiculturais capazes de refletir na escolarização as culturas historicamente excluídas (minorias étnicas, religiosas, mulheres, etc.), Gimeno Sacristán (1995) adverte que:

(...) o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisão sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados (...). Além das razões éticas e democráticas de caráter geral, não podemos esquecer um argumento de urgente observação: enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades (p. 83-85).

Em sociedades de classes tão desiguais, como a brasileira, a experiência tem mostrado que reconhecer as diferenças e oferecer oportunidades pautadas na legislação, por si só, não garantem a democratização da educação. Daí porque os movimentos de educação popular reivindicam políticas voltadas para a inclusão das minorias e o desenvolvimento de currículos que acolham a polifonia das múltiplas culturas que compõem a nação, colocando em diálogo os saberes da experiência e a ciência organizada.

Na esteira de discussões dessa ordem, Santos (2009) propõe que, no embate contra o imperialismo cultural no campo pedagógico, a prática educativa emancipatória deixe emergir “uma conflitualidade que é negada pelo modelo hegemônico” (p. 36). Isto porque a cultura eurocêntrica, historicamente imposta ao Ocidente, se faz presente na educação escolarizada impondo saberes, valores e práticas sociais tidas como conhecimentos legítimos no currículo escolar, desprezando, excluindo ou silenciando outros.

A Pedagogia do Conflito, proposta por Santos (2009) ao convocar para o diálogo as experiências culturais antes marginalizadas, cria imagens desestabilizadoras pela visibilidade da opressão, do silenciamento e da exclusão a que foram submetidos certos grupos sociais. Para que a comunicação e o relacionamento entre culturas ocupe lugar central no debate pedagógico, o mesmo autor propõe como “dispositivo de comunicação intercultural” o que chama de “hermenêutica diatópica”.

Mesmo correndo o risco de simplificação e/ou reducionismo conceitual, tomo de empréstimo suas ideias para sugerir uma postura pedagógica no desenvolvimento curricular que, voltando-se para a realidade brasileira, reconheça e elimine as fronteiras hierárquicas entre as diferentes culturas de nosso povo.

Ao fragilizar os *topoi*<sup>8</sup> culturais que se colocam como premissas na argumentação acerca das “verdades” que sustentam hierarquias de saberes, de estéticas, de crenças e de ideologias, que justificam a dominação e a opressão, a hermenêutica diatópica, sugerida pelo autor, admite a incompletude dos argumentos forjados no âmbito de cada cultura e abre-se ao diálogo “com um pé numa cultura e outro pé, noutra” (p. 37).

Trata-se de um procedimento hermenêutico baseado na ideia de que todas as culturas são incompletas e de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura a que pertencem (...). A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura.

Desse modo, numa proposta inclusiva e emancipatória a escola poderia abrir as práticas curriculares para o diálogo intercultural dando visibilidade e voz aos saberes, valores, crenças religiosas e representações estéticas dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, cujas vozes não são audíveis na escola, como a dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos camponeses, dos homossexuais, das crianças e jovens de rua...

Não tenhamos ilusão, contudo, de que este seja um exercício fácil no âmbito da escola. As heranças históricas do colonialismo, da escravidão e do imperialismo cultural europeu – e depois americano – forjaram, na escola brasileira, consensos acerca do currículo, assentados numa racionalidade técnica

---

<sup>8</sup> Lugares-comuns utilizados pelas pessoas para a argumentação. (do grego, *topos* – lugar). Na dialética aristotélica a tópica é uma técnica (*techne*), um estilo que parte de opiniões aceitas, ou geralmente admitidas “é o que parece aceitável a todos, à maioria ou aos sábios, e, entre estes, a todos, à maioria ou aos mais notáveis e ilustres” (Aristóteles, apud Abbagnano, 2003, p. 271).

e instrumental que privilegia métodos, formas de organização e conhecimentos da ciência hegemônica como única possibilidade de ensino. Assim sendo, a competência docente para a desconstrução desse modelo, na perspectiva de uma hermenêutica diatópica como propõe Santos, requer, em primeira instância, a capacidade de se despojar da pretensão de universalidade da ciência e da cultura hegemônica sem, com isso, ceder ao relativismo exacerbado. Trata-se, isto sim, de um exercício de alteridade, pois, como nos adverte Gadamer (1993), para compreender a opinião do outro há que reconhecer os “prejuízos” forjados pela nossa própria tradição cultural e lingüística.<sup>9</sup>

A atitude hermenêutica assim entendida só alcança suas verdadeiras possibilidades quando as opiniões prévias nas quais se inicia o exercício de compreensão não são arbitrarias, mas sim tomadas como um “horizonte de sentido”<sup>10</sup> comum aos interlocutores. Isto é, como uma *situação* a partir da qual é possível desenvolver argumentações dialógicas. Esta “*situação hermenêutica*” que se abre para a compreensão do outro, mostrando-se receptiva à alteridade, supõe uma “*consciência histórica*”, pois como adverte Stein (1996),

não há *situação hermenêutica* que se desenvolva como ponto de partida para considerar determinados temas, não há *consciência hermenêutica*, situação hermenêutica, se não existe uma consciência histórica efetual, quer dizer uma consciência de que nós somos determinados pelos fatos históricos (p. 71-72).

Pode-se, assim, deduzir que a competência docente para o exercício de uma hermenêutica diatópica não será forjada na mera formação técnica para a organização e gestão do currículo escolar, tal como ele vem sendo apresentado desde a expansão da escola moderna. Requer, isto sim, um processo contínuo de

<sup>9</sup> Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, o todas las posiciones propias. Lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión del otro o al del texto. Pero esta apertura implica siempre que se pone la opinión del otro en alguna clase de relación con el conjunto de las opiniones propias, o que uno se pone en cierta relación con las de otro (Gadamer, 1993, p. 335).

<sup>10</sup> Expressão usada por Gadamer para definir o conceito de horizonte histórico. Refere-se à noção de situação, ponto de vista e limite que se coloca em todo presente finito. “Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (Gadamer, 1993, p. 372).

comprometimento e reflexão que privilegie as Ciências Sociais e Humanas, cujo entendimento permitirá fazer escolhas, abrindo-se para a criatividade na busca de procedimentos alternativos para a condução da educação escolarizada.

Nessa perspectiva, a contribuição de Mario Osorio Marques (1990) merece ser resgatada. Argumentando acerca de um exercício docente que tome a Pedagogia como ciência teórico-prática na compreensão, organização e condução de processos educativos emancipatórios, este autor propõe, desde o âmbito da sala de aula, uma ação pedagógica que se realize em tríplice dimensão: hermenêutica, crítico-reflexiva e instrumental.

Na dimensão hermenêutica da Pedagogia como “ciência do educador”, Marques (1990) concebe como primeira tarefa, no encontro pedagógico entre professores e alunos, a leitura dos sentidos nem sempre explícitos na aparente objetividade das normas e condutas impostas nas práticas escolares, cujas relações, conhecimentos e formas de organização apresentam-se como dadas e inquestionavelmente definidas.

Na tarefa hermenêutica do exercício docente, Marques reivindica a capacidade de compreensão dos sujeitos escolares inseridos na práxis de sua vida cotidiana (relações familiares, de trabalho, de lazer; representação de mundo; crenças; sentidos e significados estéticos e éticos), como ponto de partida para a *tematização/problematização* da realidade vivida, colocando esses saberes em interlocução com os conhecimentos escolares. Neste exercício, de acordo com o autor,

trata-se de revelar e despertar o movimento real do mundo vivido, da cultura, das ciências e das artes, na reconstrução racional do que se faz presente na sala de aula, quer em termos de conteúdos ocultos, quer em termos de propósitos explicitados. Reconstrução no sentido de desmontagem e reconstrução em modo novo, de maneira hermenêutica, isto é em obediência à lógica da livre compreensão, mais do que às regras pré-fixadas (Marques, 1990, p. 118).

Desse modo, as práticas e os conhecimentos curriculares, muitas vezes vistos como fixos, determinados e única forma possível na ação pedagógica, revelam-se na sua historicidade, nas motivações que lhes deram origem e nos interesses que os mantêm.

Essa atitude hermenêutica remete para a segunda dimensão da Pedagogia proposta por Marques (1990): a dimensão crítico-reflexiva. Isto é, o enfrentamento explícito dos sentidos e intencionalidades emancipatórias que se quer imprimir na prática educativa, passando da compreensão “do que é” para o que pretendemos “que deva ser”. Trata-se de colocar em ação a razão crítica no sentido de produzir conhecimentos que, ancorados nas múltiplas experiências e na compreensão histórica, apontem alternativas de emancipação humana e social.

O sentido radical da educação emancipatória realiza-se no enfrentamento prático da questão dos valores e da questão da coordenação dos planos para a ação coletiva, da formação da vontade política (...). Já suposto na leitura hermenêutica da sala de aula, o discurso livre de coação constitui-se em condição necessária e suficiente para que educadores/educandos cheguem à maioria humana (Marques, 1990, p. 119-120).

No entendimento do mesmo autor, é a partir dessa intencionalidade política explícita e consensual que a terceira dimensão da Pedagogia se põe em ação: a “dimensão instrumental”, que se expressa na decisão e manipulação dos meios de intervenção pedagógica tendo em vista os fins desejados. Na proposta de Marques, os educadores precisam ter, também, “competência técnica” (instrumental) para criar condições de aprendizagem que permitam interpretar a ciência e convertê-la em situações de vida, em contextos de práxis responsável.

A partir da compreensão do contexto histórico e cultural e das decisões tomadas acerca das intencionalidades políticas do projeto educativo, faz-se necessário planejar, organizar e conduzir o ensino; dominar os conceitos científicos das áreas específicas do conhecimento pelas quais cada um é responsável; propor metodologias adequadas aos interesses do grupo; criar ou escolher materiais pertinentes e estabelecer relações dinâmicas, igualitárias e dialógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe, depois, à proposta pedagógica, a partir de suas próprias intencionalidades claramente postas e a partir da compreensão crítica e da tradução hermenêutica, estabelecer os critérios de *seleção/priorização e de ordenação/*

*seriação e graduação* dos conteúdos para que se façam orgânicos, isto é, expressão viva do que acontece no ensino-aprendizagem (Marques, 1990, p. 125).

Assim sendo, a dimensão instrumental da Pedagogia aproxima-se da proposta de Boaventura Santos para uma aplicação edificante do conhecimento. É possível, assim, concluir que a competência para o exercício da docência na complexidade que envolve a sociedade do nosso tempo, na qual se inscrevem as crises da escola e os desafios para a reestruturação curricular, assenta-se numa mudança de racionalidade que, tomando como ponto de partida a reflexão hermenêutica, poderá “desocultar” as múltiplas relações presentes na dinâmica de um currículo em desenvolvimento. A partir dessa compreensão, os educadores poderão tomar decisões de planejamento e construção de estratégias para a organização e condução de uma proposta pedagógica com propósitos emancipatórios.

## Concluindo

Procurei argumentar, neste texto, que uma prática pedagógica comprometida com a emancipação humana e social requer competência docente ancorada em racionalidade hermenêutica, capaz de indagar acerca das condições e da historicidade que sustentam a tradição pedagógica nas escolas. Apelando para a crítica de Boaventura Santos ao pensamento único e à sua proposta de uma hermenêutica diatópica, que se abre ao diálogo multicultural, quis trazer à discussão as condições da escola brasileira, marcada pela diversidade cultural e pela desigualdade social, bem como o apelo das políticas públicas de educação à formação de competências e à reconstrução curricular.

Na esfera das demandas sociais e políticas que se impõem à escola brasileira na contemporaneidade, defendi a ideia de prioridade da compreensão/ interpretação das motivações que conduziram as escolhas do passado e dos

interesses que sustentam sua permanência nas práticas escolares do presente, como ponto de partida para a proposição de projetos pedagógicos e/ou reconstruções curriculares.

Ancorada na racionalidade hermenêutica a ação pedagógica abre-se à compreensão de sentidos e reconhece a experiência como uma linguagem que fala da tradição, da cultura e dos saberes presentes no círculo de relações, entendimentos e propósitos de um currículo em desenvolvimento. Assim sendo, a atitude hermenêutica, de abertura à compreensão/interpretação impõe-se como competência básica a partir da qual poderá emergir uma proposta pedagógica e a capacidade docente para conduzir o desenvolvimento de currículos que situem os sujeitos escolares (professores e alunos) como protagonistas de um projeto educativo pautado em perspectivas políticas de emancipação.

Essa competência primordial sustenta-se na compreensão, na abertura ao diálogo e no exercício da alteridade, permitindo que se ouçam as vozes ausentes na dinâmica dos currículos tradicionais, para reconhecer e acolher a diversidade como possibilidade de enriquecimento pessoal e social. A polifonia das diferentes vozes que se abrem ao diálogo tece no cotidiano escolar uma teia de saberes, de estéticas e de práticas diversas, construindo entendimentos novos, enriquecendo as culturas e produzindo atitudes de reconstrução das relações sociais na direção de uma sociedade mais tolerante e inclusiva.

Ao mesmo tempo, como propõe Marques (1990), a competência crítica e reflexiva há de se complementar com a capacidade criativa no domínio dos conhecimentos científicos e na escolha dos materiais e tecnologias adequados à condução do ensino em dinâmica coerente com a fluidez e a complexidade da sociedade contemporânea. Cumpre-se, assim, na competência docente, o que este autor propõe como as três dimensões da Pedagogia: a hermenêutica, a crítica-reflexiva e a instrumentalidade na organização e gestão do ensino.

## Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP009/2001*: Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca, Es: Ediciones Sígueme, 1993.
- MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1992.
- MEC. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretrizes/ed\\_basica/ed\\_basdire.doc](http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretrizes/ed_basica/ed_basdire.doc)>.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- PESTANA, M. I. G. et al. *Matrizes curriculares de referência para a Saeb*. Brasília: Inep, 1999.
- SACRISTÁN, Gimeno J. *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antônio F. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana L. S. de; MORAES, Salete Campos de (Orgs.). *Contra o desperdício da experiência; a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.
- STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

Recebido em: 4/10/2010

Aceito em: 18/10/2010

