

A PERSPECTIVA HERMENÊUTICA NAS PRÁTICAS DOCENTES: O CURRÍCULO NO PROCESSO DIALÓGICO PROFESSOR-ALUNO

THE HERMENEUTIC PERSPECTIVE IN TEACHERS' PRACTICES: THE SYLLABUS IN THE TEACHER-STUDENT DIALOGIC PROCESS

LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA EN LAS ACTIVIDADES DOCENTES: EL CURRÍCULO EN EL PROCESO DIALÓGICO PROFESOR – ALUMNO

Paulo César AUSANI¹
Fernanda Figueira MARQUEZAN²
Eliane Aparecida Galvão dos SANTOS³

RESUMO: O artigo objetiva analisar em uma perspectiva hermenêutica a prática docente de implementação do currículo por meio do processo dialógico professor(a)-aluno(a) a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Os resultados indicam que a prática docente e o currículo podem ser pensados como uma relação hermenêutica, logo, uma relação de produção de sentidos e, desta forma, como prática que compreende e interpreta, descobre e produz sentido, contribuindo para a ampliação do horizonte compreensivo acerca do diálogo entre professor e aluno(s) no contexto da prática docente na implementação do currículo. Considerando que a compreensão é a interpretação. Assim, a experiência do ser no mundo é fundamentalmente interpretativa, do que se depreende que por meio do diálogo é possível estabelecer uma relação de natureza histórica e linguística da experiência de mundo do aluno e do professor, abrindo o horizonte da reflexão, interpretação e compreensão. Conclui-se que, o diálogo hermenêutico pode ser um caminho na construção do conhecimento na prática docente por meio do currículo.

Palavras-chave: Currículo. Hermenêutica. Prática Docente.

ABSTRACT: *The article aims at analyzing from a hermeneutic perspective, the teacher's practice of implementation of syllabus by the teacher-student dialogic process, from a qualitative research of bibliographic kind. The results indicate that the teachers' practice and the syllabus can be thought as a hermeneutic relation, so that, a relation that produces meanings and, this way, as a practice that understands and interprets, discovers and produces meaning, contributing for the amplification of the comprehensive horizon concerning the dialogue between teacher and student (s) in the context of the teachers' practice in the syllabus implementation. Taking into consideration that comprehension is interpretation, thus, the experience of the human being in the world is primarily interpretative, from what it is deduced that through dialogues it is possible to establish a relationship, of historical and linguistic natures, with the life experiences of students and teachers, opening the horizons for reflection, interpretation and comprehension. It is concluded, then, that the hermeneutic dialogue*

¹ Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana, Santa Maria. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3699-4997>. E-mail: advogado.paulo.ausani@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Franciscana, Santa Maria. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3982-7297>. E-mail: marquezanfernanda@gmail.com

³ Doutora em Educação. Universidade Franciscana. Santa Maria. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3982-7297>. E-mail: elianeagalvao1@gmail.com

can be a way to the construction of knowledge in the teachers' practice by the syllabus implementation.

Key-words: *Hermeneutic. Syllabus. Teachers' Practice.*

RESUMEN: *El artículo objetiva analizar en una perspectiva hermenéutica la actividad docente de implementación de currículo por medio del proceso dialógico profesor – alumno desde una investigación cualitativa del tipo bibliográfica. Los resultados indican que la actividad docente y el currículo pueden ser pensados como una relación hermenéutica, de ese modo, una relación de producción de sentidos y, de esta forma, como actividad que comprende e interpreta, descubre y produce sentido, contribuyendo para la ampliación del horizonte comprensivo acerca del diálogo entre profesor y alumno(s) en el contexto de la actividad docente en la implementación del currículo. Llevando en cuenta que la comprensión es la interpretación. Así la experiencia del ser en el mundo es fundamentalmente interpretativa, de lo que se desprende que por medio del diálogo es posible establecer una relación de naturaleza histórica y lingüística de la experiencia del mundo del alumno y del profesor, abriendo horizontes de la reflexión, interpretación y comprensión. Se concluye que, el diálogo hermenéutico puede ser un camino en la construcción del conocimiento en la actividad docente por medio del currículo.*

Palavras chave: *Atividade Docente; Currículo; Hermenêutica.*

Introdução

O estudo se propõe a analisar as possíveis contribuições da ciência hermenêutica para o campo da prática docente na implementação do currículo por meio do processo dialógico professor(a)-aluno(a). Neste sentido, a prática docente e o currículo necessitam de eixos que integrem os campos pedagógico, filosófico, antropológico e histórico. Ambos carecem de uma atitude filosófica como instrumento intelectual que conduza ao diálogo, pois a formação de professores necessita de uma reflexão profunda sobre a cultura e a história em que insere seu conceito de educação e seus discursos.

E esta reflexão pode ser oportunizada pelo docente por meio de articulação de duas instâncias – o eu e o mundo – tomando posse de seu saber sobre si mesmo e sobre o mundo. E a partir dessa posse, cabe ao professor, na condição de ser humano, interpretativo e na busca contínua de sentido e compreensão, ser o mediador, transitando em espaços intermediários e textuais, aprendendo a arte de decifrar significações, ou seja, a arte hermenêutica, que advém necessariamente pelo diálogo aberto, crítico e reflexivo entre professor e aluno para construção do conhecimento.

Desse modo Lopes e Macedo (2011) reconhecem a impossibilidade de definir currículo apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para

acordos sobre sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Assim, conforme Ferry (2004) observa-se que o currículo, assim como a formação para a docência e para a vida do indivíduo, sofre influência direta da condição do lugar, do tempo e da relação com a realidade, enfatizando como princípio básico o processo de socialização dos indivíduos. Entretanto, Marcelo Garcia (1999, p. 22) aponta que “[...] é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos”. Por isso, para ativar e “cativar” o aluno para o processo formativo por meio do currículo, o professor precisa promover o diálogo aberto e reflexivo, uma vez que não existe experiência no mundo da vida que não seja mediada pela linguagem, que necessita ser descrita, interpretada e fundamentalmente compreendida. Neste contexto, na ciência hermenêutica encontra-se o aporte para a compreensão.

Neste estudo, a abordagem de pesquisa foi a qualitativa, uma vez que se trata de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações humanas e sociais. A abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2001), lida com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ainda, segundo a autora, as características da abordagem qualitativa são objetivação do fenômeno de hierarquização, das ações de escrever, compreender, explicar a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno.

Apoiada na abordagem qualitativa a pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, na perspectiva de Severino (2007, p. 45) a pesquisa bibliográfica é “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc.” Assim sendo, o pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros autores se utilizando de dados já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Na mesma linha, Almeida (1992) conceitua a pesquisa bibliográfica como um exame minucioso e sistemático, em que é realizada a seleção de documentos, tendo por finalidade acompanhar a evolução de um assunto, atualizar conhecimentos e conhecer as contribuições teóricas culturais ou científicas que tenham sido publicadas sobre o tema.

Em uma busca de artigos publicados entre 2014-2018 nos sites Scientific Eletronic Library Online (SciELO) (<http://www.scielo.br/?lng=pt>) e Google Acadêmico

(<https://scholar.google.com.br/>), utilizando-se as palavras-chave “hermenêutica” e “práticas docentes”, foram rastreados 15 artigos acadêmicos com diferentes abordagens. E, nas mesmas fontes supracitadas, empregando-se as palavras-chave “hermenêutica” e “currículo” foram localizados 09 artigos relacionados a temática. Isto demonstra que, os trabalhos acadêmicos sobre a aplicação hermenêutico na prática docente e relacionada ao currículo ainda são iniciais, e podem tomar corpo a partir de pesquisas como a que se apresenta por meio deste artigo. Ainda assim, embora distinto deste, cabe destacar o artigo intitulado: *Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica*, de autoria de Ireno Antônio Berticelli (2005). O autor realiza uma tentativa de embasar a compreensão do currículo na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, procurando entender o currículo como processo interpretativo da realidade a partir de alguns autores que se ocupam tanto da prática como da teoria curricular.

Assim, depreende-se que hermenêutica pode contribuir na busca do sentido da prática docente para entender o currículo, na intenção de compreender a racionalidade que opera em todo o processo dialógico professor(a)-aluno(a) na formação do próprio conhecimento por meio da linguagem em suas multimodalidades. Neste sentido, Schmidt (2012, p.187) defende a universalidade da hermenêutica quando cita Hans-Georg Gadamer, ao afirmar que “[...] o ser que pode ser compreendido é a linguagem”.

Logo, a relação interpretativa da linguagem numa percepção hermenêutica permite pensar a prática docente e o currículo como um texto de produção de sentidos, pois é dentro deste repertório de sentidos formais e sociais que a relação professor(a)-aluno(a), como prática interpretativa, vai acionar ênfases e construir uma via compreensiva no complexo campo da educação.

Compreensão do currículo como prática de significação

Tanto o professor quanto o aluno, na condição de ser humano, é um ser interpretativo, em busca de sentido e compreensão. É um mediador, que necessita transitar em espaços intermediários e textuais, aprendendo a arte de decifrar significações, ou seja, a compreensão na experiência hermenêutica. Assim, buscar compreender o movimento, a dinâmica própria que cada proposta curricular empreende na procura de um novo sentido, ao comportar relações complexas e envolver referências múltiplas, tal experiência permite perceber as possibilidades da hermenêutica. Eis que,

além de descrever e interpretar, na ciência hermenêutica encontra-se o aporte para a compreensão.

Tendo como referência o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (2007), busca-se estabelecer relações da abordagem hermenêutica como possibilidade metodológica à prática docente, lembrando que todas as produções humanas, tal qual o currículo, podem ser consideradas como textos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). Para tanto, se faz necessário compreendê-lo por meio de suas linguagens plurais e da historicidade de cada indivíduo, pois o texto de nossa vida, bem como todo texto, pode ser objeto de múltiplas interpretações.

Neste prisma, Lopes e Macedo (2011) citam William Pinar para descrever a importância da linguagem, da individualidade e da concepção hermenêutica na educação:

Defendo que não se pode, com sentido, desenhar uma experiência educacional [...]. Quais são minhas objeções a essa ideia? Uma é que não se pode prever, com alguma certeza, a resposta daquele que nos escuta. A fala, e estou pensando nos professores aqui, não é escutada apenas no contexto no qual é falada (ainda que isso às vezes ocorra), mas também nos contextos em que é ouvida. Estes últimos são os contextos das vidas individuais dos ouvintes. Eles são muito, ainda que não totalmente, diferentes daqueles dos professores. Até reflexões momentâneas revelam esse fato, o fato da individualidade. (LOPES; MACEDO, 2011, p.33).

Considerando que o diálogo não pode existir entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta. E que nessa relação dialógica se deve observar a individualidade interpretativa dos sujeitos. Nesse contexto, a percepção hermenêutica do currículo como prática docente significa não passar por cima das pretensões do outro, muito menos se autorizar a falar por ele, pois a pretensão de compreender o outro, antecipando-lhe sua resposta, cumpre sempre a função de manter, na realidade, distante a pretensão de verdade do outro. Ademais, para que se viabilize a compreensão do currículo “[...] como prática de significação do diálogo entre professor e aluno na mediação do conhecimento, cabe entender o currículo como uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.35).

Destarte, para descrever o currículo é preciso “[...] falar do formal, do oculto e do vivido” (LOPES; MACEDO, 2011, p.37). Pois, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação (SILVA, 1995, p.184) que define qual conhecimento deve ser ensinado – formal. Aquele que ficará à margem desse processo –

oculto. E, o que representa o mundo-da-vida no universo cotidiano da relação professor(a)/aluno (a).- vivido. De modo que, o currículo é sempre resultado “[...] de uma seleção: de um universo mais amplo de saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2001, p.15). Desse modo, no entendimento de Lopes e Macedo (2011) o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo. Assim, num jogo hermenêutico de perguntas e respostas questionam “[...] qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído? As respostas a essas perguntas também se modificam ao longo da história do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.70).

O autor norte-americano Michael Whitman Apple (2006), por sua vez, em sua primeira obra traduzida no Brasil, intitulada “Ideologia e Currículo” evidenciava o caráter político da educação escolar, rejeitando a tese da neutralidade do conhecimento e estabelecendo, em princípio, as relações entre educação e estrutura econômica e entre conhecimento e poder. A escola era apresentada como instância de preservação e distribuição da hegemonia, produzindo formas de consciência que permitem a manutenção do controle social, através da seleção e estratificação do conhecimento veiculado pelo currículo. A linguagem técnica utilizada pelos organizadores do currículo representaria um eficaz mecanismo de controle.

Apple, citado por Lopes e Macedo (2011), reformula o conceito de currículo oculto para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo:

Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 32).

De tal forma, o currículo oculto esconde a dimensão ideológica do currículo formal, eliminando um importante aspecto do social: a contradição, e encobrendo as relações de poder e as desigualdades sociais (LOPES; MACEDO, 2011, p.32). Tais desigualdades não podem, e não conseguem ser disfarçadas pela realidade cotidiana que envolve o mundo-da-vida na relação dialógica professor(a)/aluno (a). E é neste contexto real e multimodal que o currículo formal, oculto e vivido se encontram, cabendo aos sujeitos desta relação hermenêutica identificar estas estruturas de poder, questionar a

influência deste discurso dominante na sociedade, compreendendo o currículo como prática de significação do mundo-da-vida e transformação da realidade por meio da abertura das portas da formação para a cidadania pelo conhecimento.

O diálogo hermenêutico na prática docente

A vida humana é configurada como um processo dialógico. Neste contexto, na prática docente, o professor dialoga com os alunos, com os colegas docentes, com a comunidade escolar e com a sociedade onde está inserido. E, todas estas experiências formativas constroem o arcabouço de conhecimento e vivências que serão compartilhadas e mediadas com os estudantes no cotidiano escolar. Assim, no campo educacional, entende-se que a formação docente pode ser pensada como uma relação hermenêutica, logo, uma relação de produção de sentidos, com protagonismo do professor. Isto significa dizer que, as mudanças, rupturas nos modos de ensinar, de repensar concepções curriculares, dependem na sua maioria dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999).

A prática docente e o currículo devem ser enfrentados como empreendimentos éticos, e manifestam-se pelo modo como os professores se relacionam com os alunos, o conhecimento e o mundo-da-vida. Segundo Marcelo García (1999, p.58) o “[...] desenvolvimento cognitivo dos professores não é um processo automático nem unilateral, mas ocorre pela interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage”. Na mesma linha, assevera que a maturidade dos professores é atingida por meio de um processo de evolução que envolve desde uma visão técnica e instrumental do conhecimento até uma percepção científica e filosófica. Desde uma “[...] inquietação pela sobrevivência e reprodução dos “superiores”, até uma compreensão maior de si mesmo e dos outros, bem como, por meio do desenvolvimento de um estilo pessoal” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 61).

Focalizando a reflexão *sobre a ação* docente, se entende que esta ocorre por meio de mediações e que leva ao desenvolvimento quando o professor sistematiza um processo reflexivo sobre si, sobre o que tem feito e como tem feito (FERRY, 2004). Assim, formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; onde um percurso de vida é um percurso de formação (MOITA, 2002). E essa trajetória está inter-relacionada com meio ambiente escolar e social, com o período temporal em que ocorrem os fatos e a relação desses com o mundo, bem

como com o cotidiano dos indivíduos participantes desse processo. Por tal razão, Ferry (2004) propõe três condições essenciais para que a formação aconteça: a condição de lugar, a de tempo e a de relação com a realidade. Enfatizando como princípio básico da formação o processo de socialização dos indivíduos.

Ao falarmos de formação docente estamos falando de algo diferente do ensino e da aprendizagem. Segundo Ferry⁴:

O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo. (FERRY, 2004, p. 54).

Quando os estudantes tomam para si a responsabilidade por sua formação ao procurarem outros lugares para aprenderem, temos configurado uma das bases teóricas postas por Ferry (2004) ao tratar da formação como algo que se dá a partir do sujeito. Assim, o sujeito constrói seus caminhos formativos, ou seja, procura meios para formar-se a partir das suas vivências e seus direcionamentos.

O educador francês Ferry (2004, p. 54) afirma que “[...] o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios”. Tal assertiva impõe ainda maior relevância ao papel do educador. Eis que, a prática docente deverá mediar o diálogo formativo que edifica o caminho do conhecimento para o aluno, de forma que esta interação contemple uma mudança capaz de promover a vontade do discente em desenvolver seu potencial formativo. De modo que, para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se “[...] produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formado e uma vontade clara do formado e do formador de atingir os objetivos explícitos” (MARCELO GARCIA, 1999, p.21).

A formação e a prática docente são atividades relacionais e de intercâmbio que compõem um processo linguístico construído por meio do diálogo, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas, permitindo ao professor intervir “[...] profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o

⁴ Tradução livre: Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suporte da formação, no entanto, a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas necessárias para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo (FERRY, 2004, p. 54).

objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.26).

Todavia, cabe questionar: Quais são as bases para construção desse diálogo professor(a)-aluno(a) em um mundo globalizado? Para Behrens (1999), o desafio contínuo para uma prática pedagógica emergente passa pela:

[...] missão de reconstruir os caminhos da sensibilidade, da emoção, da intuição, da construção de valores, de solidariedade, de harmonia, de paz, de coleguismo, de parcerias, de trabalho integrado, visando formar um cidadão ético que busque a transformação da sociedade para torná-la digna, justa e humana. (BEHRENS, 1999, p. 111).

No contexto atual, a quantidade de informação é infinitamente superior a qualquer outra época da história da humanidade. Para filtrar esta avalanche de dados oferecidos pelas organizações midiáticas e pelas mais variadas formas de interação multimodal, faz-se necessária uma metodologia que leve “[...] o aluno a aprender a aprender, que o desafie a refletir, a defender suas ideias, a criticar, a criar, a observar, catalogar, classificar, perguntar, a construir, a projetar e a produzir o conhecimento” (BEHRENS, 1999, p.92). Tal processo só pode ser construído numa perspectiva crítico-reflexiva da prática docente, promovendo a posse do saber sobre si mesmo e sobre o mundo. Neste sentido leciona Marques (2003) ao asseverar que enquanto sujeito que aprende, inscrito e constituído pelo que aprende, o ser humano não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade reflexiva.

Assim sendo, o diálogo hermenêutico na prática docente pode ser utilizado como um instrumento para “abrir” a consciência reflexiva dos indivíduos desse processo, por meio da mediação simbólica da ação que se sobressai pela manifestação da linguagem, revelando a reflexão sobre o ser, compreendendo suas relações com essas mediações, fazendo pensar e transformando visões de mundo. Veiga (2006), refletindo sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Deste modo, construir por meio do processo dialógico professor(a)-aluno(a) a perspectiva hermenêutica de avaliação das práticas docentes e do currículo como elementos para a formação ética da existência, com o reconhecimento de que o ser humano é um ser em formação, sempre habitado pela alteridade e pelo efeito da relação humana, em um contínuo processo interpretativo da realidade indica um caminho para

repensar a necessária abertura ao outro como elemento fundamental do reconhecimento da necessidade de um processo de humanização.

Portanto, entende-se que a prática docente e o currículo como um processo hermenêutico dialógico, já que a hermenêutica não se resume em ser um modo de comportamento da vida escolar ou educacional, compreendidos somente os conteúdos, métodos, procedimentos, didáticas e práticas pedagógicas. Bem como, a hermenêutica não se esgota na sua função de interpretar, pois determina o modo de ser do sujeito na produção de sua identidade e alteridade, na produção da própria educação, produzindo um mundo: o mundo compreendido pelo aluno por meio da prática docente na aplicação cotidiana do currículo.

O currículo e a prática docente com um diálogo hermenêutico

O diálogo hermenêutico (filosófico) como prática docente capaz de provocar a dinâmica da pergunta e da resposta enquanto modo-de-ser capaz de estreitar a relação entre o perguntar e compreender para conferir real dimensão à experiência hermenêutica passa necessariamente pela abertura ao outro. Neste sentido, Gadamer (2002, p. 73) afiança que é “[...] tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão””. Ou seja, esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão, e não desenvolver um procedimento compreensivo. Assim, a questão essencial é compreender a experiência humana, do saber e fazer humanos, questões decisivas para o homem e para a escolha do bem. Todavia, essa escolha é fruto da reflexão promovida pelo diálogo, que é a soma de uma opinião a outra.

Na visão gadameriana, a prioridade da relação com o outro, em que esse possa também ter razão, determina a alma hermenêutica. Assim, uma palavra que não alcança o outro é morta. O diálogo é uma experiência que evidencia, essencialmente, a dimensão intersubjetiva da vida e da vida ética. Dessa forma, o conceito do Diálogo em Gadamer está fundamentado na (dia)lógica de que: é somente por meio do outro que nos interpela é que entendemos algo. Eis que, por meio do outro podemos encontrar uma autocrítica à compreensão da realidade. Para Hermann (2002, p. 95) “[...] o diálogo permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos”.

Destarte, a abertura hermenêutica constitui não passar por cima das pretensões do outro, muito menos se permitir a falar por ele, pois a pretensão de compreender o

outro, antecipando-lhe sua resposta, cumpre sempre a função de manter, na realidade, distante a pretensão de verdade do outro. Marques (2003) afirma que a formação significa a ruptura com o imediato e o natural; implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista.

A presença do diálogo no processo educativo é de fundamental importância, pois conduz à compreensão do horizonte existencial do outro. Somente compreendemos quem é o outro ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem. Assim, a relação entre a narrativa, o ato compreensivo e a autocompreensão é estreita. Logo, precisamos de palavras que nos remetam ao diálogo, e ao diálogo que nos remeta a compreender o outro e ao mundo-da-vida.

Pensar a prática docente como experiência hermenêutica, significa, portanto, pensá-la para além dos ditames das ciências naturais, com suas amarras sistemáticas que reprimem o diálogo e a historicidade. A experiência no terreno hermenêutico não deve ser pensada a partir do princípio de sua reprodutibilidade e de sua generalização, mas, como singularidade histórica e abertura ao diálogo com o outro.

O sujeito da experiência hermenêutica é um sujeito aberto a novos horizontes e exposto a inesperadas situações com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Nesse aspecto:

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 24-25).

Assim sendo, a exposição ao novo e ao desconhecido é o princípio que sustenta a experiência hermenêutica, eis que, a verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, uma pessoa que chamamos “experimentada não é somente alguém que se fez o que é *através* das experiências, mas também alguém que está aberto *a* experiências” (GADAMER, 2007, p. 525).

No que tange a relação da experiência no currículo, consoante Lopes e Macedo (2011, p. 75), numa perspectiva progressivista, “o currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento que precisa ser visto como modo ou forma de experiência da vida individual, um meio pelo qual os alunos sentem e pensam o mundo”. Na mesma senda, bem antes, em 1902, John Dewey propôs por meio da obra

The child and the curriculum uma construção da democracia, levando em consideração os interesses e experiências das crianças e jovens na construção do currículo. Para Dewey, “[...] a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2001, p. 23).

No aspecto da formação docente, na visão de Nóvoa (1999), a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida, do tempo e do conhecimento. Desta forma, cada professor, apesar de viver o *mesmo* acontecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular. Marcelo Garcia (1999, p. 26) entende que a formação de professores, inicial ou continuada, implica individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais os professores adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, e que lhes permite “[...] intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Segundo Dominicé (1986) o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber *ativamente* ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica. (DOMINICÉ, 1986, p. 149-150).

Assim, com fundamentos nestes autores pode-se asseverar que a formação não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nesse aspecto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência.

Todavia, os sentidos produzidos historicamente pela linguagem são condições de possibilidade de agir no mundo, pois não há ação possível num vácuo de sentido, não existe experiência que não seja mediada pela linguagem, por conseguinte, mediada pelo diálogo. Nessa perspectiva, a formação passa pela experiência, pelo ensaio do novo, passa por processos de investigação diretamente articulados às práticas educativas. Contudo, a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida,

do tempo e do conhecimento. Dessa forma, cada indivíduo, seja professor ou aluno, apesar de viver o mesmo acontecimento, vive a experiência da formação de maneira única e singular. De modo que, fazer da prática docente uma experiência hermenêutica, exige sempre do sujeito a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, resultando na impossibilidade de assegurar às suas investigações um porto seguro ou uma estrutura estável pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo.

Para Gadamer (2002) experimentamos nossas próprias vivências enquanto submersos em nossa historicidade. Assim, para empreender o processo hermenêutico e reflexivo às práticas docentes se deve respeitar as diferenças, as alteridades distintas, a historicidade e experiências de cada indivíduo, e destes com o mundo por meio do diálogo. Porquanto, a presença do diálogo no processo educativo é de fundamental importância, pois conduz à compreensão do horizonte existencial do outro. E é por meio do diálogo que todos os sujeitos do processo hermenêutico precisam aprender a exercer a difícil arte da possibilidade de não ter razão.

Neste sentido, percebe-se a prática docente como um empreendimento ético, como resposta à demanda do outro, em uma lógica de inclusão pautada no reconhecimento e na valorização do outro. Para tanto, é emergente o resgate de um diálogo reflexivo como ponto fundamental das ciências humanas e da formação docente. Pois, na ausência da reflexão, a instituição escolar fecha-se para o diálogo. Da mesma forma, a sociedade contemporânea, voltada para os conceitos e as práticas de ordem técnica é marcada pela incapacidade para o diálogo. Neste contexto, o professor reflexivo é um intérprete que problematiza e (re)descreve os problemas educacionais e culturais de nossa contemporaneidade, fazendo da prática docente uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que compõem este processo.

Logo, ensinar e aprender são faces do mesmo processo dialógico. E, essencialmente, perguntar funda a arte do diálogo e “[...] significa declarar a relatividade e o limite de nosso próprio conhecimento e reconhecer nossa finitude” (HERMANN, 2002, p. 95). Do que se depreende a relevância do ato de perguntar no processo hermenêutico.

A pergunta abre novas perspectivas de compreensão do outro na sua alteridade. Constitui-se na força do próprio ato de formar, é ela que abre o horizonte do diálogo e da confrontação do professor com o aluno e consigo mesmo. A pergunta é um acontecer que se expressa na linguagem e que abre o diálogo como possibilidade da realização da

compreensão. Quando perguntamos por algo, situamo-nos em um determinado horizonte de compreensão e fazemos a coisa perguntada aparecer de determinado modo. Assim, a pergunta carrega em si o sujeito que a faz como também faz aparecer o modo de ser daquilo sobre o qual se pergunta. “Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva. O fato de que surja uma pergunta rompe igualmente o ser do interrogado [...]” (GADAMER, 2007, p. 534). Na mesma senda, perguntar significa colocar em aberto, pois a abertura do perguntado versa em que não está definida a resposta. O perguntado tem que refletir sobre o questionamento, colocando em aberto o perguntado em sua capacidade de questionamento.

Nesse sentido, “[...] o perguntar é mais um padecer que um fazer. A pergunta se impõe, chega um momento em que não mais se pode desviar-se dela, nem permanecer agarrados à opinião costumeira” (GADAMER, 2007, p. 540). Assim a pergunta, como elemento essencial e indissociável do diálogo, promove a reflexão, a análise crítica e a expansão de horizonte de conhecimento do perguntado. De modo que, o diálogo hermenêutico exige a participação dos envolvidos, expondo suas próprias posições sobre os seus conceitos e preconceitos. Desse modo, um diálogo deve pressupor que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição e entrar no jogo dialógico com o outro. Essa abertura possibilita aos participantes do diálogo compreenderem que “a palavra que circula do diálogo desvela, questiona, configura identidades e demarca diferenças” (HERMANN, 2002, p. 93-94).

Portanto, analisar o currículo e a prática docente como um diálogo hermenêutico implica ouvir atenta e sensivelmente o(s) outro(s) na busca pela compreensão dos vários sentidos que fazem da docência uma experiência singular, considerando que a vida humana é configurada como um processo dialógico articulado entre duas instâncias – o eu e o mundo – que consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e sobre o mundo. No mesmo prisma, o currículo é linguagem que, para ser transmitida de forma eficaz, necessita de uma prática docente capaz de construir o diálogo reflexivo em sala de aula, permitindo problematizar hermeneuticamente situações diversas, por vezes complexas e controversas, na construção de respostas que nos permitam uma relação de alteridade, repensando nossa postura frente ao outro como um procedimento interpretativo da vida e do ser no mundo, sempre em contínuo processo de compreensão e reinterpretação.

Proposta de prática docente alicerçada no diálogo hermenêutico na implementação do currículo

A educação proporciona a autêntica experiência de formação para a vida, constitui um acontecimento de ordem ética dentro do qual se encontra uma relação humana, ou seja, um sujeito que transcende o outro e frente ao qual se tem o compromisso de assumir uma postura dialógica para produzir e compartilhar sentidos, interpretar e compreender o outro e o mundo-da-vida. Logo, a compreensão é, ela mesma, um tipo de experiência prática *no e sobre* o mundo que, parcialmente, constitui os tipos de pessoas que somos no mundo. Por isso, acredita-se que compreender é sempre compreender uma maneira diferente, considerando que a teoria da interpretação, hermenêutica-fenomenológica, está alicerçada na dialética entre explicação e compreensão mediada pela interpretação. Nesse prisma, Schmidt (2012, p. 161) sustenta que a verdade da experiência da consciência autorreflexiva efetuada historicamente é que estamos fundamentalmente abertos a experiências futuras que corrijam o que achávamos que sabíamos, ou seja, “[...] o mundo-da-vida e a própria educação são processos hermenêuticos contínuos em devotada mutação e sujeitos as novas interpretações e compreensões”.

No que tange a prática docente, a constituição profissional docente é necessária a articulação entre ambiência pessoal e institucional, permitindo ao docente ler as diferentes realidades nas quais se encontra e a lidar com elas, aceitando a si mesmo, aos outros e ao mundo como desafios permanentes e expandindo, assim, o seu potencial gerativo em um *continuum* de experiencição-expressão (L’ABATE, 1994).

O discurso hermenêutico deve ser tomado como condição para pensar a realidade, para que os preconceitos sejam revistos e reconstruídos nos contextos de atuação, sendo um dos aspectos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula o enfrentamento e a disposição crítica para a abertura ao diálogo com as diferenças e os diferentes mundos, como algo transformador de si e do outro (CRUZ, 2010).

A partir dessas ponderações e do conjunto de dados apresentados pelo presente trabalho é possível refletir sobre a perspectiva hermenêutica nas práticas docentes e o currículo no processo dialógico professor(a)-aluno(a). Diante disso, esse subcapítulo traz uma proposta de prática docente alicerçada no diálogo hermenêutico na

implementação do currículo vivido em sala de aula, que visa colocar o professor e o aluno abertos a reflexão. Consoante Marques (2003, p. 120) “[...] aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista”. Proposta esta que caracteriza os resultados do presente estudo.

Para tanto, os objetivos que se pretende com a proposta do diálogo hermenêutico para implementação do currículo vivido no cotidiano escolar como prática docente é “[...] propiciar aos sujeitos deste processo uma experiência compreensiva aberta a novos horizontes e exposta a inesperadas situações” (LARROSA, 2002, p. 24-25). Eis que, para Gadamer (2007) na experiência hermenêutica, a verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. E, nesse contexto, ainda sustenta, este expoente da filosofia que: “[...] é tarefa da hermenêutica esclarecer o milagre da compreensão” (GADAMER, 2002, p. 73). Assim, para promover a compreensão, de acordo com Hermann (2003, p. 93-94), se faz necessário um diálogo autêntico entre professor e aluno(s) que promova a participação efetiva, crítica e reflexiva dos envolvidos, expondo suas posições sobre seus conceitos e preconceitos, permitindo que sejam revistos e reconstruídos, possibilitando ao participante uma abertura capaz de mudar sua própria posição e entrar no jogo dialógico com o outro.

Por fim, a proposição do diálogo hermenêutico professor(a)-aluno(a) como prática docente na aplicação do currículo tem por escopo fundamental promover a abertura ao outro pela produção de sentidos, numa proposta que reafirma a universalidade da ciência hermenêutica que estabelece a linguagem como o “ser que pode ser compreendido”, respeitando a alteridade e identidade dos sujeitos, pois sob a aparente diferença há uma mesma humanidade. E assim, superadas as diferenças, compreender o currículo, aprender ensinado, dialogando e refletindo, e construindo coletivamente cidadania e conhecimento.

Considerações finais

Ao adotar-se uma perspectiva interpretativa hermenêutica no campo das práticas docentes aplicadas ao currículo, a relação dialógica professor(a)-aluno(a) passa a operar com um conceito nomeado como realidade linguística, possível de diversas leituras. Assim, o estudo procurou estabelecer uma conexão entre currículo, prática docente e

hermenêutica (filosófica) voltada para o diálogo professor(a)-aluno(a) na construção do conhecimento e formação para a cidadania.

De acordo com o referencial teórico, a pesquisa apontou que é pelo diálogo que os conhecimentos são produzidos no currículo, bem como indicou a impossibilidade de uma única definição sobre currículo, pois tais conceitos apenas apontam para acordos sobre sentidos, sempre parciais e localizados historicamente. Da mesma forma, o trabalho conduz a observação de que são essenciais para a formação do indivíduo as condições de lugar, tempo e relação com a realidade cotidiana, ou seja, a relação com o mundo-da-vida. E, nesse contexto relacional, o diálogo hermenêutico é condição para pensar a realidade, no lugar de convívio entre professor e aluno, qual seja, o ambiente escolar e, no tempo presente dessa interação. Todavia, faz-se necessária a construção de um processo dialógico aberto e reflexivo capaz de rever preconceitos e reconstruir contextos, estimulando o debate de ideias, a análise crítica das diferenças e diferentes mundos que compõem o mesmo universo da sala de aula e do mundo-da-vida.

Por fim, conclui-se que o processo educativo ocorre nas interações entre e com os sujeitos do universo escolar. E que o resultado desse processo não pode ser apontado de forma definitiva. Eis que, no diálogo hermenêutico nada pode ser visto como acabado, pois a realidade se encontra em constante mutação e, conseqüentemente, o conhecimento e a vida do ser no mundo. Pois a pretensão de interpretar o outro, antecipando-lhe sua resposta, cumpre sempre a função de manter, na realidade, distante a pretensão de verdade do outro. Assim sendo, no futuro a percepção do diálogo hermenêutico na prática docente aplicada ao currículo será compreendida diferentemente, mas ainda assim de forma correta, no evento especulativo de sua historicidade. Todavia, o exercício do processo dialógico aberto e reflexivo professor(a)-aluno(a) poderá contribuir para promover uma prática docente capaz de interpretar o currículo como um instrumento linguístico adequado as atuais condições sociais da educação no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades que privam uma grande parcela de alunos de dialogar, refletir e [res]significar seu papel no mundo e na vida. Assim, o diálogo hermenêutico se apresenta como uma ferramenta para compreensão da prática docente na aplicação do currículo para produção de sentidos que levem o aluno a interpretar o mundo e transformar a sua realidade.

Referências

- ALMEIDA, M. L. **Como elaborar monografias**. Belém: CEJUP, 1992.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BERTICELLI, I. A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica, **Educação e Realidade**. V. 30, n. 1, p. 23-48, jan/jun, 2005.
- CRUZ, R. J. B. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 112, p. 43-50, 2010.
- DOMINICÉ, P. “La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité”. **Éducation et Recherche**, 3/86, 1986, pp. 63-72.
- FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método II: complementos e índice**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- L'ABATE, L. **A theory of personality development**. New York: John Wiley & Sons, 1994.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N.º 19, Jan/Fev/Mar/Abril, 2002.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42/70-93.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 111-140.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 184-202.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

Enviado em: 08/08/2019.

Aceito em: 06/05/2020.

Publicado em: 31/08/2020.