

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



fapesp



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



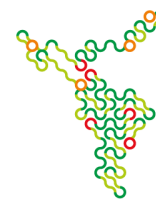
GT68

Pensamento Crítico e Educação: desafios atuais nas sociedades Ibero-Americanas

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO ÀS SOCIEDADES IBERO-AMERICANAS**
Vera Regina Souza dos Santos
- 15 A MAIEUTICA COMO MÉTODO EDUCATIVO NA FUNDAÇÃO CASA**
Rivanl Rubens Nogueira
Yandra Aparecida Siqueira Reis Diogo
- 25 CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY E O PRAGMATISMO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA EFETIVA: REFLEXÕES PRELIMINARES**
Cellem Daylane Sansana
- 35 OS ENCONTROS DE GRÊMIOS ESTUDANTIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS: PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EXERCÍCIO DA CIDADANIA**
Nataliê Andiar Be Cardoso
- 41 PROJEÇÕES DE UM NOVO MUNDO: TRANSFORMAÇÕES, TECNOLOGIAS E O ENSINO PARA O SÉCULO XXI.**
Lucas Cabral Ribeiro
- 48 TÓPICOS SOBRE EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESCLARECIMENTO (AUFKLÄRUNG)**
Ivone Oliveira Tavernard
Junior Tavernard



A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO ÀS SOCIEDADES IBERO-AMERICANAS

Vera Regina Souza dos Santos¹

Resumo: Este trabalho discute um dos desafios contemporâneos que se impõem às sociedades ibero-americanas: a elaboração de propostas interculturais no campo da educação. Sinaliza a emergência de propostas educativas nessa perspectiva para essas sociedades, em função de seus contextos socioculturais específicos – marcados por diferenças culturais expressivas e por movimentos migratórios contínuos. Analisa algumas iniciativas de implantação de uma educação intercultural em países europeus e latino-americanos, ressaltando, nesses diferentes espaços, as peculiaridades de cada contexto. Mostra como essa proposta vem ganhando destaque nos países latino-americanos nos últimos anos, devido a um movimento crescente que busca romper com os laços de submissão e de subalternização das sociedades locais. Discute os aspectos considerados essenciais em uma proposta curricular intercultural e conclui pela necessidade de ênfase a esses aspectos para a constituição de uma efetiva democratização das instituições educacionais.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação Intercultural. Currículo.

Intercultural education as a contemporary challenge to iberian-american societies

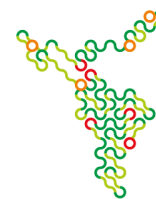
Abstract: This work discusses one of the contemporary challenges facing Iberian-American societies: the elaboration of intercultural proposals in the field of education. It signals the emergence of educational proposals in this perspective for these societies, due to their specific sociocultural contexts – marked by expressive cultural differences and continuous migratory movements. It analyzes some initiatives to implement intercultural education in European and Latin American countries, highlighting, in these different spaces, the peculiarities of each context. It shows how this proposal has been gaining prominence in Latin American countries in recent years, due to a growing movement that seeks to break the bonds with submission and subordination of local societies. It discusses the aspects considered essential in an intercultural curricular proposal and concludes that there is a need to emphasize these aspects for the constitution of an effective democratization of educational institutions.

Keywords: Interculturality. Intercultural Education. School Curriculum.

Introdução

A interculturalidade apresenta-se atualmente como um grande desafio para todas as sociedades, especialmente as sociedades ibero-americanas. As imigrações por diversos motivos

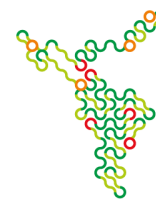
¹ Doutoranda em Educação pela UNIRIO, Membro do GEPAC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo – UNIRIO), Rio de Janeiro, Brasil.



(desastres ambientais, guerras, perseguições políticas, trabalho) se intensificaram muito nos últimos anos e isto tem colocado em contato grupos socioculturais com suas especificidades, suas culturas e suas histórias. Além disso – especialmente no caso da América Latina – dentro dos próprios países, grupos de culturas diferentes e historicamente excluídos têm reivindicado espaço político e, de fato, têm-se feito presentes em várias instituições que, antes, eles não frequentavam. Tudo isso tem feito com que, em diferentes áreas, sejam problematizados os conflitos que surgem por conta do contato cada vez mais frequente entre indivíduos e grupos socioculturais diferentes.

Pesquisada, assim, em diferentes áreas (Administração, Direito, Linguística, Psicologia, Saúde, Bioética, Educação, entre outras) – e em diversos países –, a interculturalidade constitui um conceito central em projetos e políticas de atenção aos valores e aos hábitos próprios de cada grupo, de respeito às diferenças e de potencialização do diálogo entre sujeitos e grupos diferentes. No campo da educação, tem aumentado nos últimos anos as pesquisas sobre a necessidade da educação em uma perspectiva intercultural. Nos países europeus, a crescente imigração tem feito com que alguns governos elaborem políticas de integração da população de imigrantes que chega às escolas – e aí, a interculturalidade é compreendida, muitas vezes, como assimilação da cultura local. Na América Latina, tem ganhado força a compreensão da interculturalidade como uma ferramenta que pode – por meio do diálogo e do confronto de saberes entre indivíduos e grupos – ajudar a romper os laços de dominação, exclusão e subalternização a que foram submetidos os povos tradicionais.

Objetivando mostrar o desafio que a educação intercultural vem representando para as sociedades ibero-americanas na atualidade, este texto ressalta inicialmente as perspectivas diferenciadas que a educação intercultural assume em países europeus e em países latino-americanos. Mostra que os enfoques diferentes explicam-se pelo contexto histórico próprio de cada região, mas sinaliza os questionamentos que vêm sendo feitos, na Europa, por parte de pesquisadores que a compreendem em uma perspectiva diferente daquela que lá tem sido colocada em prática. A seguir, focaliza a crescente demanda por uma educação em perspectiva intercultural na América Latina, devido à necessidade de rompimento com laços de subalternização e exclusão de vários grupos e à necessidade de edificação de uma escola em que as práticas educativas sejam permeadas pelo diálogo. Finalizando, o texto discute as características consideradas essenciais para uma educação intercultural crítica, enfatizando que é esta a perspectiva que pode efetivamente contribuir para uma escola democrática.

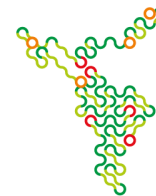


A interculturalidade em perspectivas diferentes nos países europeus e na América Latina

A interculturalidade pode ser definida como uma ação de promoção do diálogo entre indivíduos e grupos diferentes. Conforme Walsh (2009 *apud* CANDAU, 2012), podemos identificar três perspectivas do termo no âmbito da América Latina: interculturalidade relacional, interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. A primeira refere-se ao contato e intercâmbio entre os indivíduos e grupos, reduzindo esse contato a relações pessoais, somente. Nessa perspectiva, inexistente a problematização das relações de poder que situam os grupos politicamente. A segunda busca assimilar os diferentes grupos à cultura hegemônica, também não problematizando as questões de poder. A terceira refere-se ao movimento de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história, o que pode promover o empoderamento dos indivíduos que foram subalternizados política e culturalmente.

Analisando a forma como a interculturalidade tem sido proposta em alguns países, podemos notar uma significativa diferença entre a perspectiva que a interculturalidade assume em países da Europa e aquela que ela assume em países da América Latina. Enquanto naqueles países há a preocupação em integrar o imigrante à cultura local; na América Latina, a educação intercultural, que outrora tinha essa perspectiva – no que se referia à integração dos povos indígenas à cultura hegemônica – vem assumindo a proposta de diálogo entre os diferentes sujeitos e grupos, com questionamento das desigualdades existentes, o que tem promovido o empoderamento dos povos tradicionais. Entretanto, tem-se constituído um desafio para todas as sociedades redimensionar a educação intercultural para que se constitua como uma proposta para todos, e não apenas para grupos específicos.

Assim, na América Latina, a educação intercultural – que inicialmente começou como educação intercultural bilíngue indígena – vem sendo compreendida por vários pesquisadores como uma educação para todas as escolas, como forma de visibilização e valorização das diferenças culturais e de problematização das desigualdades em função dessas diferenças. Tal fato pode ser observado também em alguns países europeus, onde há pesquisadores que, analisando o que ocorre nesses países, reivindicam que a educação intercultural seja pensada em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, Catarci (2016), criticando as propostas em curso na Itália, reforça que uma verdadeira educação intercultural deve estar voltada para a promoção do diálogo e do intercâmbio de culturas



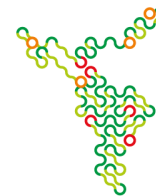
para toda a população escolar e para todos os níveis de ensino. Ressalta que, assim, a abordagem intercultural não deve estar voltada apenas para a integração de estudantes estrangeiros, mas precisa ter a diversidade como paradigma educacional, enfatizando as diferenças de gênero, cultura, origem, classe social, percurso escolar, etc.

Em Portugal, Pinto (2017), dedicando-se a investigar a percepção de docentes e discentes acerca do patrimônio histórico em uma localidade desse país, ressalta a necessidade de uma reflexão mais profunda e sistemática, por parte de professores e estudantes, acerca da interculturalidade. A autora chama a atenção para a visão que muitos demonstraram ter do patrimônio, julgando tratar-se de representação de uma “memória coletiva”, encerrando o que havia de comum na sociedade e ignorando a pluralidade de culturas que o construiu. Denuncia, assim, o caráter monocultural e hegemônico da educação naquele país e reivindica também uma educação que tenha a interculturalidade como parâmetro para todas as escolas.

A urgência da interculturalidade crítica para as sociedades ibero-americanas

Na América Latina, a interculturalidade vem ganhando contornos singulares e o debate tem avançado muito além das manifestações atuais da educação intercultural bilíngue indígena. Os estudos recentes tem buscado recuperar os conhecimentos ancestrais das populações hoje subalternizadas, para revitalizar, revalorizar e aplicar – nos processos e estratégias de intervenção intelectual – os saberes ancestrais como “conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo e compreender, (re) aprender e atuar no presente” (Walsh, 2009b, p. 25). Do ponto de vista pedagógico, a interculturalidade crítica se apresenta como ferramenta pedagógica para questionar as relações de poder e a colonialidade do ser, do saber e do viver, segundo Walsh (*idem*). Conforme Candau (2016), a interculturalidade crítica apresenta as seguintes características:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na

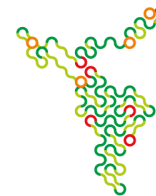


história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016, p. 808).

A autora, assim como outros pesquisadores (Mejía-Jiménez, 2016; Vargas, 2017; Dussel, 2016) sinaliza que a educação intercultural bilíngue não é suficiente para o rompimento com uma lógica de poder já entranhada nas estruturas sociais. Há, por parte desse grupo, uma crítica a um projeto de etnização em curso em alguns países latino-americanos, por reduzir o trabalho a algumas comunidades nativas locais. E há a defesa de que a interculturalidade seja um projeto para toda a sociedade. Além disso, muitos/as pesquisadores (Dussel, 2016; Walsh, 2009b; Mejía-Jiménez, 2016; Vargas, 2017) salientam a necessidade de que o ponto de partida para o rompimento com essa lógica de poder sejam as “identidades subalternas”. E, nesse ponto, acreditam que a educação intercultural crítica é a proposta de emancipação para os grupos excluídos socialmente, ressaltando o caráter político da pedagogia.

De fato, a educação intercultural crítica entende que o diálogo permite a identificação das diferenças, rechaçando toda forma de exclusão e dominação e permite construir bases comuns para a ação. Nesse sentido, todos os autores e autoras citados/as ressaltam que a questão não é somente de respeito às diferenças, mas sim, diálogo, que permite o conhecimento das múltiplas culturas e promove a interpelação mútua. Neste sentido, alguns/as deles/as, como Dussel (2016) apresentam ações promotoras do “diálogo intercultural”: 1) auto-afirmação (ou autoavaliação); b) negação da visão negativa construída em relação à sua cultura; c) crítica da sua própria tradição; d) estratégias de resistência em um movimento permanente de retorno aos textos e símbolos constitutivos da própria cultura.

Pinto (2017) e Fortuna e Silva (2002), analisando questões específicas da sociedade portuguesa, chamam a atenção para a necessidade de diversas instituições sociais – como aquelas que buscam a dinamização cultural, as instituições culturais de maneira geral – assumirem também o compromisso com uma perspectiva que acolha a todas as culturas, ou seja, que trabalhem na perspectiva da interculturalidade, como medida para garantir uma sociedade verdadeiramente democrática. Nesse sentido, ambos os autores aproximam-se de Dussel (2016) quando este defende que a interculturalidade deva se constituir em um movimento que envolva diferentes setores da sociedade. Assim como Vargas (2017), ambos mostram que a interculturalidade (em sua perspectiva



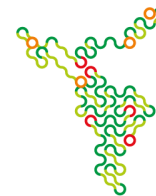
crítica) precisa assumir o caráter de um projeto intencional de promoção do diálogo entre todos os indivíduos.

A educação intercultural é, assim, uma perspectiva de educação que coloca em diálogo os diferentes grupos socioculturais e favorece a interpelação mútua, gerando questionamentos sobre as desigualdades e processos de exclusão e subalternização de alguns grupos, na sociedade. E, para que ela se efetive, algumas ações se fazem necessárias, conforme sinaliza Candau (2012, p. 245-246), no sentido de desnaturalizar e desconstruir práticas que impregnam as relações sociais, dentre elas: a) adentrar o universo de preconceitos e discriminações visíveis na sociedade; b) “desvelar e questionar os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos”, articulando igualdade e diferença, que muitas vezes são vistos como contraditórios; c) resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais, problematizando o caráter monocultural e o etnocentrismo, que ainda impregnam o currículo escolar; d) “promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’”.

Considerações finais

As sociedades de diversos países se deparam na atualidade com situações em que um número crescente de indivíduos e grupos socioculturais diferentes está em contato, por diversos fatores. Embora tal fato não seja uma característica de nossa época, tem aumentado significativamente na contemporaneidade, o que faz pesquisadoras/es focarem suas pesquisas na maneira como as relações entre indivíduos e grupos com culturas diferentes estão ocorrendo. Assim, tem sido crescente a preocupação com os conflitos que surgem a partir da discriminação, do preconceito e da exclusão de muitos indivíduos e grupos, por conta de suas diferenças. Em diversas áreas do conhecimento, estudos estão sendo desenvolvidos, com a intenção de compreender tais situações e lançar propostas em que a diferença seja encarada como potência, riqueza e não como uma justificativa para a desigualdade.

É nesse contexto que vem crescendo os estudos e as pesquisas sobre a educação intercultural, assim como a implantação de políticas governamentais nessa perspectiva. Embora alguns países já tenham traçado um caminho nesse sentido, é preciso salientar que não basta simplesmente empreender medidas, projetos e políticas de acolhimento, para integrar o “diferente” à sociedade – como é preconizado em alguns projetos e em algumas políticas. Este é o caso especificamente de alguns países europeus, dentre eles os países ibéricos, onde o que se efetiva pode ser classificado



como o que Catherine Walsh denomina de interculturalidade funcional – aquela que busca assimilar o “diferente” à cultura hegemônica.

No caso da América Latina, embora se possa observar também esta perspectiva, é possível identificar um movimento crescente para a implantação de uma interculturalidade crítica – aquela que estabelece o diálogo entre os diferentes sujeitos e grupos e o potencializa para que questione e rompa com os laços de submissão, subalternização e exclusão.

Mas em ambas as regiões a edificação de uma educação intercultural crítica ainda se constitui um desafio para suas sociedades, no sentido de uma educação para todos, para que seja uma realidade em todas as escolas – e não apenas nas escolas para grupos específicos. Assim, é preciso que as sociedades assumam a interculturalidade crítica como uma proposta política para toda a sociedade, e que ela perpassasse todas as esferas da vida social, porque objetiva estabelecer relações dialógicas que permitem a experiência de valorização de identidades culturais, de diálogo entre grupos socioculturais diferentes e de dinamização das culturas. No que tange especificamente à educação a elaboração de um currículo crítico passa, necessariamente, pela adoção do conceito de interculturalidade crítica, pois é ela quem permite o reconhecimento e legitimidade das diferenças e favorece a luta pela superação das desigualdades econômicas.

Referências

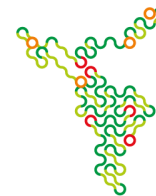
CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46. n 161. p. 802-820. Jul./set. 2016.

CATARCI, M. Educação intercultural: teorias, políticas e práticas de pluralismo cultural no sistema de ensino italiano. *REMHU – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Brasília, Ano XXIV, n. 46, p. 129-141, jan./abr. 2016.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, Brasil, v. 31, n. 1, jan./ abril 2016.

FORTUNA, C. SILVA, A. S. A cidade do lado da cultura: Espacialidades sociais e modalidades de intermediação cultural. In: SANTOS, B. S. (org.) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 419-474.



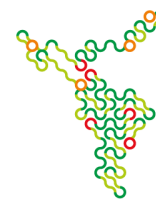
MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular – una construcción desde el sur. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 37-53, jul./set. 2016.

PINTO, Helena. A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 205-220, jan./mar. 2017.

VARGAS, J. L. Y. Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio: avaliação e política pública em Educação*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 918-942, out./dez. 2017.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle, 12, 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2009a.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar, 2009b.



A MAIEUTICA COMO MÉTODO EDUCATIVO NA FUNDAÇÃO CASA

Rivanl Rubens Nogueira ¹

Yandra Aparecida Siqueira Reis Diogo ²

Resumo: O trabalho a ser apresentado está relacionado a pesquisa de doutorado em andamento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, referente as práticas pedagógicas utilizadas durante o período de internação de adolescentes na Fundação Casa. O objetivo é demonstrar através dos resultados da prática de grupo, como o método da maiêutica pode proporcionar uma circunstância de superação e desmistificação presentes no modus operandi das práticas pedagógicas realizadas no regime de privação de liberdade. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa em ação adota mecanismos de busca multidimensionais, Como a observação participante, questionários e entrevistas com os adolescentes. Os resultados tem demonstrado a superação da consciência imediata pautada no senso comum, para momentos de percepção crítica da realidade, mais do que isso, a compreensão de que a instituição tem utilizado as práticas pedagógicas como a escola, profissionalização, esporte, arte e cultura como forma de inculcar nas mentes um processo de resiliência frente as precariedades da realidade social e a situação de interno.

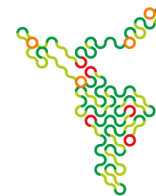
Palavras-chave: Maiêutica; Método Educativo; Práticas Alienadoras; Corpo

Abstract: The work to be presented is related to doctoral research in progress at the Pontifical Catholic University of São Paulo, referring to the pedagogical practices used during the period of hospitalization of adolescents at Fundação Casa. The objective is to demonstrate through the results of the group practice, how the maieutics method can provide a circumstance of overcoming and demystifying present in the modus operandi of the pedagogical practices carried out in the deprivation of liberty regime. Based on a qualitative approach, research in action adopts multidimensional search mechanisms, such as participant observation, questionnaires and interviews with adolescents. The results have demonstrated the overcoming of immediate awareness based on common sense, for moments of critical perception of reality, more than that, the understanding that the institution has used pedagogical practices such as school, professionalization, sport, art and culture as a way of instilling in their minds a process of resilience in the face of the precariousness of social reality and the situation of interns.

Keywords: Maiêutica; Educational Method; Alienating Practices; Body

¹ Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica da Cidade de São Paulo/Brasil.

² Especialista em Projetos Sociais e Políticas Públicas, Especialista em Direito Publico e Saude Publica, Professora de Serviço Social da Faculdade Anhaguera de Jacareí, São Paulo/Brasil. .



INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é apresentar a prática pedagógica de grupo produzido no âmbito da unidade de internação do interior paulista, o Centro Socioeducativo Tamoios. Demonstrar através dos resultados da prática de grupo, como o método da maiêutica pode proporcionar uma circunstância de superação e desmistificação presentes no *modus operandi* das práticas pedagógicas realizadas no regime de privação de liberdade.

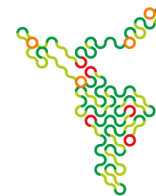
O artigo está estruturado em três partes. A primeira parte, de caráter conceitual, discorre sobre “a maiêutica” e a segunda parte, intitulada “A Fundação Casa e o Centro Socioeducativo Tamoios (SP)”, apresenta a contextualização tanto da entidade estadual responsável pela implementação das medidas socioeducativas, a Fundação Casa, quanto da unidade de internação na qual as práticas pedagógicas se concretizam. Por fim, a terceira parte apresenta os resultados da pesquisa ação e a análise, através de uma atividade realizada com os adolescentes.

O procedimento metodológico aqui adotado seguem os caminhos da pesquisa ação de caráter qualitativo. O método da pesquisa-ação por sua vez segundo Thiollent (1997) consiste em um tipo de pesquisa interpretativa com o processo metodológico empírico. Trata-se da identificação do problema dentro de um contexto social ou de uma instituição, onde o levantamento de dados, à análise dos dados, a percepção da necessidade de mudança, o levantamento de possíveis soluções e a intervenção e/ou ação são realizado por todos os participantes. Dessa forma realizamos o grupo com os adolescentes, buscando criar estratégias de resistências a realidade vivenciada no regime de privação de liberdade.

CONCEITOS SOBRE A MAIEUTICA

A palavra maiêutica vem do termo grego Maiêutiké, que significa "parto". Sócrates teria dito, segundo Platão, que aprendera sua arte com sua mãe que era uma parteira e que ele fazia o mesmo, só que com a verdade. Para ele a verdade está em cada um, mas a verdade fica obscurecida pelo saber que cada um tem das coisas e que julga ser verdadeiro. (CHAUÍ, 2002).

Na realidade, a Maiêutica é apenas uma parte do método. Na primeira parte Sócrates busca a verdade através da **exortação**. Numa segunda parte através do diálogo, Sócrates questiona o interlocutor até chegar a "boa questão". Essa parte é subdividida em duas: primeiro comenta as



respostas evidenciando que são opiniões e preconceitos frutos da percepção das coisas através dos sentidos. Sócrates usa para tanto a técnica da **ironia**, colocando em contradição o preconceito; depois continua com as questões, todavia sugerindo direções para se construir a definição do conceito da coisa. É nessa última parte que Sócrates realiza a maiêutica, ou seja, o parto da verdade.

No entanto, no contexto da internação, o método socrático sofre mediações significativas que o afastam de sua forma original. Em primeiro lugar concordarmos que, na primeira parte se encontra algo que ocupa o conhecimento, a opinião ou o "senso comum". Em suas colocações Gramsci (2002) frisava que não podemos retificar a afirmação de que a verdade está em cada um, como uma essência a ser desvelada. Nessa afirmativa, Hegel (1992) refletia que a verdade está no todo e que a visão parcial de cada um, que impede a compreensão da totalidade.

Dessa forma dizemos que na verdade usamos a maiêutica como técnica para fazermos o parto do senso comum, através de uma combinação da "ironia" com a maiêutica.

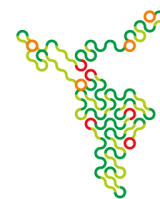
Uma vez exortado o senso comum, abriu-se o espaço para a reconstrução do conceito. Mas esse conceito não pode ser uma simples ideia que ocupa o lugar da antiga, por isso, a reconstrução do conceito deve partir de uma relação vivida, uma dinâmica onde possa ser apresentado o novo conceito de maneira a possibilitar um novo valor a ser assumido pelo indivíduo.

Por isso, o vínculo entre educador e educando é algo fundamental e o grupo é a peça chave da dinâmica educativa, pois ele permite que o indivíduo reproduza na atividade grupal o processo de sua identidade e perceba, no trabalho do grupo, a manifestação de si mesmo.

Cria-se então a base da relação que pode viabilizar a introjeção de novos conceitos. O método se completa com o que se chama de 'dinâmicas', que nada mais são que simulações ou vivências de situações psicodramáticas. Dessa forma, demonstramos tal método através da dinâmica da "fábrica".

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA FUNDAÇÃO CASA E O CENTRO SOCIOEDUCATIVO TAMOIOS (SP)

Em 1976, a Secretaria de Promoção Social do estado de São Paulo mudou o nome da Fundação Pró Menor para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem/SP), para se adaptar à política federal para a área do menor, através da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. A FUNABEM – nome pelo qual essa antiga instituição ficou mais conhecida – deixou de atender adolescentes carentes



no início dos anos 1990, por conta do advento do ECA, ficando a cargo da antiga Febem o atendimento aos menores infratores.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente que trouxe em seu bojo a doutrina de proteção integral, o cenário legal muda substancialmente e passa considerar a criança e ao adolescente como sujeitos de direitos. A transição legal para a Fundação CASA, com o advento da lei SINASE (2012), fez com que outras estratégias políticas se tornassem prioritárias, dentre elas, que as intervenções no processo de ressocialização se realizassem por intermédio de ações pedagógicas e individualizadas.

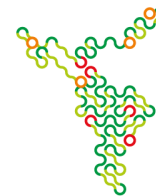
Desde então, o atendimento aos adolescentes ficou a cargo da Febem, sediada no complexo do Tatuapé, palco de inúmeras rebeliões: 80 em 2003, em 2005 foram 53, sendo 18 delas no Tatuapé, o maior complexo da época (PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2017).

Segundo dados do Núcleo de Produção de Informações Estratégicas (NUPRIE, 2019), a Fundação CASA chega ao final de 2018 com atendimento socioeducativo prestado a 25.479 adolescentes autores de ato infracional no sistema socioeducativo paulista. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Instituição executa as medidas socioeducativas de regime fechado – internação e semiliberdade – além dos programas de internação provisória (medida cautelar em que o adolescente aguarda até 45 dias pela sentença do seu caso), internação sanção (quando há descumprimento de medida anterior) e atendimento inicial, quando este não é realizado nas delegacias.

O Centro Tamoios está situado no Município de São José dos Campos, no estado de São Paulo, localizado às margens da Rodovia Presidente Dutra, no Vale do Paraíba e figura entre os maiores polos econômicos do país, Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo dados do IBGE (2019), estima-se que o número de habitantes de São José dos Campos seja de 700.944 mil habitantes.

O Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente Tamoios (CASA Tamoios) atende adolescentes do município de São José dos Campos e demais municípios do Vale do Paraíba e Litoral Norte. O CASA Tamoios oferece o Programa de Internação e de Internação Provisória, com duração de 45 dias, para jovens a quem foi atribuído o cometimento de ato infracional.

Trata-se do órgão executor de medidas socioeducativas emergentes do Poder Judiciário, tendo como finalidade e responsabilidade fazer cumprir os direitos e deveres dos adolescentes em conflito



com a lei, conforme os parâmetros legais evidenciados no ECA (BRASIL, 1990), empreendendo o atendimento em conjunto com ações governamentais e não governamentais da União, Estado e Município. (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017)

A MAIEUTICA COMO TÉCNICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Esta parte da pesquisa foi realizada através de uma atividade com o grupo de adolescentes no Centro Tamoios. Tratou-se de uma oficina que teve por fundamento a reflexão de que todo conhecimento deriva de uma prática em um contexto concreto, assim como tal prática é parte de manifestações sociais. Assim, uma prática humana, uma ação social concreta, histórica, possibilita uma reflexão, uma abstração teórica, nela baseada, que será também base para futuras ações transformadoras e novas sínteses teóricas.

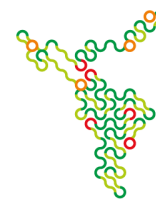
Neste sentido realizamos a oficina onde aplicamos a dinâmica da fábrica, partimos de uma pergunta que suscita, em um primeiro momento, que os adolescentes expressem seu conhecimento aparente da realidade social. Nosso objetivo é refletir com os participantes quais indicativos a própria realidade apresenta, na sua forma concreta de explicitar. A questão – Que país é este? – possibilita respostas e opiniões que devem ser dirigidas por uma didática. Sendo assim, utilizamos a figura de um extra terrestre que veio visitar nosso país e perguntamos o que ele vai ver ao visitar os locais indicados por nós *“Na minha quebrada ele vai ver casas, gente trabalhando e pobreza”*.

As respostas demonstram esclarecer com o máximo de detalhes a forma aparente do que estamos discutindo, mas também o seu contraste *“No bairro chique ele vai ver carros da ora, casão chique e gente bonita”*

Com as respostas concluímos com os adolescentes que a realidade social que o ET acaba de ver trata-se da desigualdade social.

Neste diálogo temos a revelação da questão da concentração da riqueza. Um fenômeno que os adolescentes tentam justificar com respostas baseadas no senso comum *“O país é assim porque tudo mundo rouba e outras não sabem trabalhar direito”*.

Ainda na discussão sobre a aparência da desigualdade, utilizamos o processo de exortação do senso comum e, para tanto, nosso próximo bloco de questão questionamos como se dá o processo de



concentração de riqueza, ou seja, como se fica rico? As respostas foram em torno de: Trabalhando, estudando e pelo esforço.

Percebemos que o parto do senso comum é algo fundamental para o questionamento dos elementos que compõem a ideologia dominante que oculta e naturaliza as causas dos fenômenos sociais. Assim pontuamos que cada categoria exposta – Sorte, trabalho, esforço, inteligência, roubo – será debatida. Uma vez realizada a exortação do senso comum através do diálogo, colocamos-vos em contradição, levando os adolescentes refletirem sobre suas respostas e que precisa ser analisada.

Desconstruído as certezas, o grupo se viu diante de uma indagação a qual não tem resposta perguntando: se nossas respostas não resolve a questão, o que é então? Neste momento abre-se o diálogo sobre a necessidade de analisarmos a realidade, propomos, assim a dinâmica da fábrica.

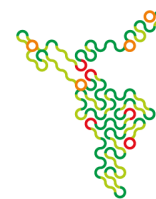
A dinâmica inicia-se questionando os adolescentes sobre os elementos necessários para a construção de uma fábrica de sapatos. As respostas dos adolescentes foram: **o prédio, a matéria-prima e as máquinas.**

Com o exposto, dividimos a turma em três grupos e solicitamos que cada grupo descreva a história de cada um dos elementos necessários. Na exposição destacamos que há sempre trabalhadores produzindo. Se uma coisa foi produzida, alguém a produziu. Destacamos afirmações do tipo – “o minério saiu da terra”, “o produto foi levado” – mostrando como na voz verbal passiva desaparece aquele que trabalhou, oculta-se seu real ‘agente’.

Considerando que se trata de um público iniciante, passamos então a colocar alguns pontos-chaves para a definição do valor: valor é a quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário para a produção de mercadorias; quanto mais trabalho, mais valor; o valor de uma coisa se mede pela quantidade de trabalho que ela possui; a quantidade de trabalho se mede por horas, o que, na nossa sociedade é expresso por dinheiro.

Em sequência, assumimos a figura do patrão, questionando as explicações dadas por alguns que vincularam a acumulação de riquezas ao **roubo** e à **sacanagem**. Por isso propomos a história de um empresário extremamente “honesto” e pessoalmente muito **bom**, que: não rouba ou infringe qualquer lei; cumpre os compromissos assumidos; realiza uma gestão transparente e participativa com seus funcionários.

Como parte da turma acreditava que tinha resolvido o problema com a afirmação do roubo, afirmamos que, em verdade, existem aqueles que acabaram ricos comprando mais barato e vendendo



mais caro, sendo esta, aliás, uma forma que o senso comum vivencia a cada dia no comércio. Mas isso seria desonesto, pois implica em vender algo acima de seu valor, ou pagar menos do que uma coisa vale.

Estamos prontos para fazer funcionar nossa fábrica e nos propomos a empregar os participantes; pedimos que eles realizem uma assembleia e que definam em que condições desejariam trabalhar. Abre-se uma negociação a respeito de qual deve ser o valor da força de trabalho, dos benefícios e da jornada de trabalho. É interessante observar algumas posturas durante os exercícios. Enquanto alguns reivindicam calorosamente um salário alto, outros se conformam com um salário base para uma linha de produção. Começamos com a negociação dos benefícios e acatamos tudo o que o grupo pediu. Discutimos o assunto e acrescentamos creche e participação nos lucros. As respostas foram imediatas *“Você está querendo alguma coisa, até lembrar a gente de coisas você lembrou”*.

Para finalizarmos, negociamos então o salário e a jornada de trabalho. O grupo decidiu por um salário de R\$1.500,00 e uma jornada de 08 horas diárias. No entanto, houve controvérsias entre pessoas que acharam que o salário deveria ser de R\$ 800,00, pois se trata de uma linha de produção e é isso o que estão pagando no mercado. O grupo reagiu espantado quando fechamos com um salário de R\$3.000,00 e uma jornada de 06 horas *“Eu não disse que este patrão está com história?”*

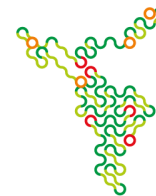
Feito isso, as pessoas da turma se converteram em trabalhadores em um dia de trabalho. Distribuímos, então, uma folha em branco; para cada um, esta folha representava a matéria prima a ser trabalhada naquele dia. A folha foi dobrada e cortada de tal maneira que saíram 20 retângulos. Cada um representando um par de sapatos. Definimos com o grupo o valor do par de sapatos R\$50,00.

Os adolescentes iam cortando os pedaços de papel. A produção era recolhida em sacos.

Depois da recolha dos papéis, reafirmamos nosso compromisso de transparência abrindo a contabilidade.

Em primeiro mostramos o saco que continha 30% da produção, que correspondia a parte necessária para repor a matéria prima, enfatizando que a porcentagem, eram dados de pesquisas realizadas no mercado por grandes empresas.

A partir de então pagamos os salários, entregando a cada adolescente dois pares de sapatos que correspondiam a R\$100,00 que seria no final do mesmo o equivalente a um salário de R\$3.000,00.



Como prometido, começamos a tirar os papéis do terceiro saco, um montante de dinheiro que evidenciava o contraste do lucro do patrão com relação aos salários. Cabe ressaltar, que as reações foram diversas, notamos: revolta, perplexidade, etc...

Como se trata de uma discussão básica sobre o funcionamento da sociedade, buscamos explicar o que aconteceu: o trabalhador ao utilizar os instrumentos e meios de produção transformando a matéria prima, transferiu seus valores ao produto final. Todavia, ao fazer isso, agregou uma nova quantidade de trabalho gerando um valor novo. O valor novo criado é muito maior do que o valor da própria força de trabalho. Assim, ficou claro aos participantes que **A força de trabalho é capaz de gerar mais valor que o seu próprio valor**, ou seja, a mais valia.

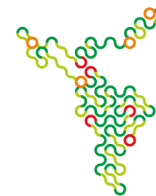
Voltamos com o grupo perguntando se haviam compreendido. Se não foi uma questão de manipulação dos papeizinhos cortados. Neste sentido, solicitamos para alguns adolescentes que respondessem a questão: O que mudou frente que você pensava antes?

Mudou o jeito de pensar sobre a desigualdade social, os trabalhadores são explorados pelos patrões. O trabalhador só sofre e não ganha nada. (J.B.S).

Durante o grupo, notamos que a ansiedade leva a responder as perguntas de maneira rápida e superficial. Entretanto, depois de terminado o processo da maiêutica, temos claro a elaboração do pensamento. Mesmo com colocações e respostas curtas, aparecem elementos teóricos e sistematizados, evidenciando, de forma consistente, a compreensão e a clareza sobre uma realidade social em que suas causas não estão reveladas nas formas de sua aparência.

Mudou tudo que foi conversado no grupo e serviu para abrir minha mente sobre a desigualdade social, onde a exploração fala mais alto e nós não temos valor nenhum (R.M.A).

É importante verificar na fala o avançar o senso comum e o bom senso, nota-se que as relações sociais começam ser percebidas como não algo natural. Interpretar e criticar o cotidiano é um começo e caminho inverso da naturalização das relações históricas que alimentam a ordem burguesa. Trata-se de executar, como disse Gramsci nos seus escritos que a cada instante devemos contrastar o senso comum **construindo a dúvida** nas mentes do homem-massa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado no objetivo deste artigo, o trabalho de grupo realizado com os adolescentes no Centro Socioeducativo Tamoios possibilita a promoção da circunstância que viabiliza o método dialógico e proporciona a participação crítica dos sujeitos. O trabalho de grupo é fundamental não só na interação das pessoas, mas neste caso da experiência coletiva em relação a necessidade de superar o senso comum e vivenciar através dos estudos a aproximação da realidade discutida.

Para tanto, o uso da maiêutica permite que os participantes se questionem sobre determinada realidade na qual tinham opiniões prontas e percebiam a fragilidade das respostas e, assim esgotada as argumentações se colocam no processo da reflexão crítica da realidade. Com o uso de dinâmicas os adolescentes puderam vivenciar um dia de produção numa fábrica e no final refletir sobre a produção da mais valia que a priori se apresenta como um “choque de realidade” revelando a essência da concentração de renda no capitalismo.

Neste processo, frente as respostas conscientes e questionadoras dos adolescentes após as atividades de grupo, abre-se a oportunidade de aprofundamento da realidade vivenciada pelos próprios, das dificuldades e desafios que os mesmos enfrentam no contexto de privação de liberdade e da pós internação. Na realidade, o trabalho de grupo e o uso da maiêutica evidenciam uma proposta entre muitas de estratégias de resistência a opressão institucional.

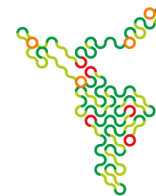
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>.

Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia**, v. 1: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



FUNDAÇÃO CASA - CENTRO TAMOIOS - FC TAMOIOS. **Plano Político Pedagógico**. Centro Socioeducativo Tamoios. São José dos Campos, 2017.

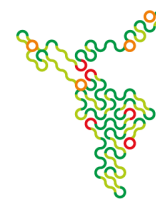
GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984a.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Vozes, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação de 2019**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-dos-campos.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SÃO PAULO. Fundação Casa. **Núcleo de Produção de Informações Estratégicas**. 2019. Disponível em: www.fundacaocasa.sp.gov.br/up.ashx?f=boletins/Boletim2/038..pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

THIOLLENT. M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas; 1997.



CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY E O PRAGMATISMO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA EFETIVA: REFLEXÕES PRELIMINARES

SANSANA, Cellem Daylane¹

Resumo: Entender a grande contribuição de John Dewey no cenário educacional brasileiro é entender a importância da capacidade de raciocínio e do espírito crítico dos alunos. Suas ideias estiveram presentes em discussões no cenário educacional do país desde 1930 que mostrou a qualidade na capacidade de pensar nos alunos. Nesta perspectiva, o presente trabalho buscou traçar algumas reflexões acerca do pensamento filosófico de John Dewey e os objetivos propostos para uma ação educativa efetiva. Para tanto valeu-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória para entender a sua escola filosófica chamada de Pragmatismo que teve contribuições de Darwin para esclarecer que o pensamento é resultado da evolução tal como tratado pela biologia. A partir disso, Dewey inicia seu estudo apresentando a ideia central de sua teoria que é o princípio da continuidade. Ele chegou em Chicago com a ideia de estabelecer uma “escola experimental” onde tratou de experimentar e comprovar suas ideias pedagógicas em que concebe o homem como um ser social, de vontade e que age sobre o mundo. Um ser de experiência compartilhada.

Palavras-chave: pensamento, pragmatismo, escola.

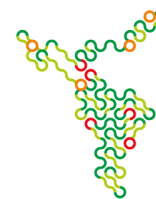
CONTRIBUTIONS BY JOHN DEWEY AND PRAGMATISM TO EFFECTIVE EDUCATIONAL ACTION: PRELIMINARY REFLECTIONS

Astract: The present work sought to reflect on John Dewey's philosophical thinking and the proposed goals for effective educational action. For this, he used an exploratory bibliographical research to understand his philosophical school called Pragmatism that had contributions from Darwin to clarify that thought is the result of evolution as treated by biology. From this, Dewey begins his study by presenting the central idea of his theory which is the principle of continuity. He arrived in Chicago with the idea of establishing an "experimental school" where he tried to prove and prove his pedagogical ideas in which he conceived man as a social being, of will and acting on the world, a being of shared experience.

Keywords: thinking, pragmatism, school.

O presente estudo tem por finalidade analisar os pensamentos de John Dewey no que concerne ao seu legado pedagógico buscando aprofundar a compreensão do que venha ser o Pragmatismo como escola filosófica, de origem estadunidense.

¹ Mestranda em Filosofia pela Unespar (União da Vitória), especialista em Ensino de Filosofia pela UEPG (Ponta Grossa) e docente do quadro próprio do magistério da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa – PR – Brasil. E-mail: cellendaylane@gmail.com



A pesquisa se ocupa em examinar a produção deweyana com o objetivo de compreender suas formulações em relação à concepção de conceito e seus deslumbramentos na educação.

Entender a grande contribuição de John Dewey no cenário educacional brasileiro é entender a importância da capacidade de raciocínio e do espírito crítico dos alunos. Dewey é um dos fundadores do movimento filosófico estadunidense chamado Pragmatismo², mesmo sendo por ele chamado de Instrumentalismo, pois segundo Dewey, as ideias só têm importância desde que sirvam de “instrumento³” para resolução de problemas reais. Suas pesquisas para a escola pragmatista tiveram grande influência no movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho ao colocar as atividades práticas e a democracia como ferramentas da educação.

O filósofo contrapôs o modo tradicional de ensino até então instalado nas escolas, propondo um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno em que é problematizado os seus conhecimentos prévios.

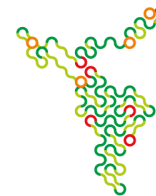
A necessidade de estudar o pensamento deweyano está amparada na relevância atual de suas ideias para as práticas da filosofia da educação brasileira.

Dewey como sendo defensor da democracia na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX e por ter afirmado que é possível conceber uma sociedade melhor quando se coloca a democracia como papel motivador, afirmando assim, que é a única forma digna da vida humana, não podendo pensar na democracia sem se pensar na Educação.

Suas ideias estiveram presentes em discussões no cenário educacional do país desde 1930 que mostrou a qualidade na capacidade de pensar nos alunos. Diante disso, a filosofia, bem como as demais experiências humanas, segundo a visão do pragmatismo e também deweyana, precisa ser

² Para Dewey, a essência do instrumentalismo pragmático. É conceber o conhecimento e a prática como meio para tornar seguros, na experiência, os bens que são as coisas excelentes de qualquer espécie. Dewey compartilhava o experimentalismo de Peirce, porque para ele, a experimentação faz parte da determinação de qualquer proposição justificada. (ABBAGNANO, 2012). O termo foi empregado originalmente por Pierce no artigo “Como tornar clara nossas ideias” em 1878.

³ Dewey estendeu os sentidos dessa palavra, designando com ela, todos os meios capazes de obter um resultado em qualquer campo da atividade humana, prático ou teórico. Dewey diz que como termo geral, instrumental significa a relação meios-resultados como categoria fundamental para a interpretação das formas lógicas, enquanto operacional, exprime as condições graças às quais a matéria se torna apta a servir como meio e efetivamente funciona como meio para a transformação objetiva, que é o objetivo da indagação. (ABBAGNANO, 2012).



pensada sob o viés utilitário, pragmático, que até aquele momento permaneceu distante da sua significação.

O pragmatismo como instrumento de ação

O instrumentalismo de John Dewey apresenta-se como sendo um dos conceitos primários do pensamento pragmático estadunidense, por ter desenvolvido ideias originais e de atual relevância sobre o conhecimento para as práticas filosóficas e educação no cenário mundial.

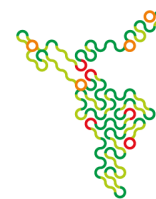
Dewey encontra apoio teórico no modelo darwinista de adaptação dos organismos vivos ao seu ambiente natural, para fundamentar o carácter ativo, inteligente, interativo e natural da atividade do homem. Este pensamento darwinista servirá de base para formular os conceitos de sua filosofia. Dewey afirma:

[...] tenho a impressão que desse estudo derivou um sentimento de interdependência e de unidade inter-relacionada que infundiu formas às inquietudes que, anteriormente tinham carácter incipiente e criou um tipo ou modelo de concepção das coisas ao qual deveria conformar-se o material de todos os campos. Ao menos subconscientemente, eu fui levado a desejar um mundo e uma vida que tivesse as mesmas propriedades que o organismo humano, conforme a imagem dele derivada do estudo do tratamento dado por Huxley. (DEWEY, 1930, p.13)

Schneider (1950) aponta a contribuição de Darwin para a reconstrução filosófica do pragmatismo e em específico o pensamento de Dewey:

[...] a nova biologia trazida excelentes instrumentos de análise: “a adaptação ao meio”, “a variação espontânea”, “a luta pela existência”, “o valor da sobrevivência”, todos esses conceitos eram ao mesmo tempo teleológicos e físicos, que poderiam prontamente ser aplicados a todas as fases da cultura e à crítica de todas as instituições. O método genético ofereceu um programa (...) que trasladou o centro do interesse evolucionista dos problemas da origem humana e dos planos divinos aos problemas da vida diária e da sociedade contemporânea. (SCHNEIDER, 1950. p. 368)

Dewey (1953) trabalha na lógica como sendo uma ciência empírica a ser construída pela investigação empírica sobre o pensamento. Ele argumenta que o pensamento é resultado da evolução tal como tratado pela biologia. Este fato continua relegado pelos lógicos: “é espantoso que em face do avanço do método evolucionário na ciência natural, qualquer lógico possa persistir na afirmação de uma rígida diferença entre o problema da gênese e o da análise, entre história e validade”. (DEWEY, 1953, p. 14). E continua mostrando a importância de como a história natural tem tratado a questão da origem do pensamento, de acordo com sua interpretação da visão darwiniana: “cada



distinto órgão, estrutura ou forma, todo grupo de células ou elementos (...) como um instrumento de ajustamento ou adaptação a uma particular situação ambiental.” (DEWEY, 1953, p. 15)

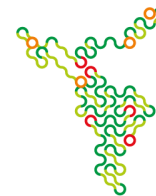
Dewey explica como esta questão deve ser entendida no pragmatismo e defende que:

Na versão lógica do pragmatismo denominado instrumentalismo, ação ou prática desempenha, realmente, um papel fundamental. Mas ele não diz respeito à natureza das consequências, mas à natureza do conhecimento (...) instrumentalismo significa uma teoria comportamental do pensamento e conhecimento. Significa que o conhecimento é literalmente alguma coisa que fazemos; que a análise é finalmente física e ativa, que o significado na sua qualidade lógica é ponto de vista, atitudes e métodos de comportamento sobre fatos, e que a experimentação ativa é essencial para a verificação. Colocando de outra forma, considera-se que o pensamento não significa algum estado transcendental ou ato introduzido subitamente dentro de uma cena natural prévia, mas que as operações do conhecimento são respostas naturais do organismo, que constitui conhecimento em virtude da situação de dúvida na qual ele surge e em virtude do uso da investigação, reconstrução e controle sob o qual é colocado. (DEWEY, 1953, p 331-332)

Dewey contribui também com a psicologia social ao mostrar a importância dos interesses profissionais e morais na evolução da experiência humana. Afastando-se da psicologia, das faculdades e da mera adaptação fisiológica, ele concebe o papel da *psique* nesse processo como um órgão a serviço do controle do meio ambiente, em relação com os fins do processo vital. Dewey em sua análise da psicologia social, fala que as atividades ocupacionais são determinantes na formação dos hábitos e proporcionam um modelo ou esquema de organização estrutural e de funcionamento da mente. Dewey coloca:

Se investigamos em qualquer grupo social as funções especiais a que concerne a psique, surgem em seguida as ocupações. As ocupações determinam os modos fundamentais de atividade, e por isso controlam a formação e o uso de hábitos, (...) As ocupações determinam os modos fundamentais de satisfação, os critérios de êxito e fracasso. Daí que proporcionam as classificações e definições de valor operante; controlam os processos de desejo. Ainda, decidem que classes de objetos e relações são importantes e, por conseguinte, fornecem o conteúdo material da atenção e as qualidades que são significativamente interessantes. As direções impressas à vida psíquica se estendem assim às características emotivas e intelectuais que proporciona o esquema ou modelo da organização estrutural dos traços da psique. As ocupações integram os elementos especiais em um todo funcional. (DEWEY, 1898, p. 629)

Dewey inicia seu estudo apresentando a ideia central de sua teoria que é o princípio da continuidade, que nega a ruptura brusca da experiência. O pensamento vem depois de alguma coisa, de alguma experiência vivida ou por causa de alguma coisa. “A reflexão aparece como traço dominante da situação, quando existe alguma coisa a importar seriamente, algum problema, devido a



alguma discordância ativa, dissidente, conflitante entre os fatores de uma prévia experiência não-intelectual” (DEWEY, 1953, p.11)

Dewey traz em seu livro “Vida e Educação” um olhar sobre a escola e como ela trabalha no ensino dos conteúdos disciplinares de forma abstrata e, muitas vezes, desvinculada da vivência da criança. Ele enfatiza que “[...] a criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. ” (DEWEY, 1896, p.43).

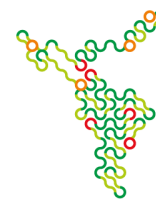
Em 1896, Dewey coloca que a escola é a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental; e, se a filosofia precisar se mudar para uma ciência experimental, o ponto de partida será a escola (DEWEY, 1896a, p. 244). Ele chegou em Chicago com a ideia de estabelecer uma “escola experimental” e em 1894, diz à sua esposa, Alice Chipmam, também professora:

Cada vez mais tenho presente em minha mente a imagem de uma escola cujo centro e origem seja algum tipo de atividade verdadeiramente construtiva, em que o trabalho se desenvolva sempre em duas direções: de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva e, de outro, o contato com a natureza que lhe proporciona sua matéria-prima. Teoricamente posso ver como, por exemplo, o trabalho de carpintaria necessário para a construção de um projeto que será o centro de uma formação social, por uma parte, e de formação científica, por outra – todo ele acompanhado de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos. (DEWEY, 1894)

Na Escola-Laboratório que fundou em Chicago em 1896, Dewey tentou tratar da aquisição do conhecimento através da realização e prática de atividades que os alunos conheciam por meio da vivência em suas próprias casas e do cotidiano em que os alunos estão inseridos. E por meio de interesses temáticos proporcionou não só o momento para a formação manual e a investigação histórica, mas também, para trabalho nas mais diversas áreas do conhecimento como Matemática, Física, Biologia, Química, Artes e Música.

Nessa escola ele pôde experimentar e comprovar suas ideias pedagógicas. A escola se tornou estímulo para outras escolas experimentais. Dewey insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia a dia.

A base na Pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças “experiências de primeira mão” sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias, já que, em sua opinião, a mente não está realmente liberta, ainda que não se criem as condições que



fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros. (DEWEY, 1903, p. 237).

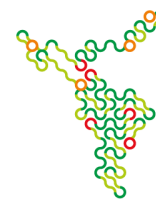
O pragmatismo deweyano concebe o homem como um ser social, um ser de vontade e que age sobre o mundo, um ser de experiência compartilhada. O pensamento e o conhecimento são sempre mediados pelas ações e visam atender aos fins práticos de sua vontade, daí o peso que adquire a noção de experiência. Isso confirma a forte influência do darwinismo na concepção pragmatista.

Usualmente se diz que o pragmatismo faz da ação a finalidade da vida. Também é possível dizer que o pragmatismo subordina o pensamento e a atividade racional a fins de interesse e ganhos particulares. É verdade que a teoria, de acordo com a concepção de S. C. Peirce⁴, implica essencialmente em uma certa relação com a ação, com a conduta humana. Mas o papel da ação é aquele de um intermediário. Para estar apto a atribuir significado aos conceitos deve-se poder aplicá-los à existência, pois, é por meio da ação que essa aplicação se torna possível.

A educação é compreendida como a forma pela qual o homem estuda o mundo e adquire, cumulativamente, conhecimentos de significados e valores. Por consequência, negar as experiências do aluno, os conhecimentos que ele detém e que fazem parte das mais diversas esferas de interação, é restringir o conceito de aprender à escola, à interação com a cultura acadêmica, erudita, ou seja, ao que a escola se propõe a “transmitir”. Este equívoco acaba por gerar uma falsa ideia de aprendizagem, pois as estruturas já construídas pelo aluno são negadas.

Dewey afirmava que as crianças não chegavam à escola sem qualquer tipo de conhecimento e experiências na qual os professores poderiam escrever o que mais os interessa. Quando a criança chega à sala de aula, “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la.” (DEWEY, 1899, p. 25). Quando a criança inicia sua escolaridade, leva em si quatro “impulsos inatos – o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa” – que constituem “os recursos naturais, o capital para investir, de cujo exercício depende o crescimento ativo da criança”. A criança também leva consigo interesses e atividades de onde reside e do entorno em que vive, cabendo ao educador a tarefa de usar esse material e esse

⁴ Juntamente com W. James, J. Dewey e H. Mead foram os fundadores do movimento filosófico norte americano chamado Pragmatismo. Cada qual com sua contribuição distinta e original para o lançamento das bases do sistema, constituindo-se como uma corrente de pensamento heterogênea. (cf. Shneider, 1950. p. 501)



conhecimento de mundo para orientar as atividades para “resultados positivos.” (MAYTHEW; EDWARDS, 1966).

Pragmatismo é a doutrina segundo a qual o conhecimento é instrumento de ação, que só valem se produzem efeitos práticos. Para John Dewey, Pragmatismo é a teoria segundo a qual a verdade de uma ideia reside na sua utilidade, ou seja, uma maneira prática de resolver problemas, passando por cima de muitos princípios que por vezes são considerados relevantes.

Com relação aos efeitos práticos tão desejado pelos educadores contemporâneos, sempre recai nos diálogos a discussão de “como ensinar os alunos a pensar”. Esta tarefa não se torna fácil uma vez que em meio a grandiosa variedade de informações, esta vem de modo pronto e acabado para os alunos, não oportunizando, na maioria das vezes, o desenvolvimento do pensar reflexivo.

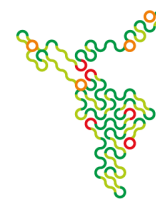
Pensar é o princípio educativo para Dewey. Afirmações como esta são frequentes em seus escritos: “é evidente que a educação, quanto a seu lado intelectual, está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo, preservando-o onde já existe, e substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos, sempre que possível. ” (DEWEY, 1979, p. 85).

Para designar esta educação voltada para formar o hábito de pensar reflexivo, Dewey criou a fórmula “aprender é aprender a pensar.” (DEWEY, 1979b p. 83). Aprender a pensar é aprender a aprender, no sentido de aprender como construir ou produzir os conceitos, conhecimentos ou significações, que aumentam a eficácia na ação e ampliam a capacidade de aprender mais coisas sobre nós e o mundo em que vivemos, em novas situações. Outra consequência que podemos tirar desta fórmula é que, pensar é o método de aprender:

Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito. Nós falamos, com bastante propriedade, em método de pensar, mas o importante a termos em mente, a este respeito, é que pensar é método, o método da experiência inteligente em seu curso (DEWEY, 1979, p. 168-169)

É por meio da educação que o homem pode desenvolver o pensamento reflexivo, pois a escola deve dar ênfase e garantir este desenvolvimento e essa formação da capacidade lógica e disciplinada de pensar. Disciplina e liberdade são duas instâncias que podem e devem ser conjugadas no ato de educar para o pensar.

Os pensamentos de Dewey se fazem entender que a oportunidade leva o aluno a desenvolver um pensamento independente, ou seja, permite a ele experimentar um pensar individual.



A teoria do conhecimento destacava a “necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer transformar em conhecimento.” (MAYHEW; EDWARDS, 1966, p. 464).

Dewey percebeu através das observações de seus filhos, que não havia nenhuma diferença na dinâmica da experiência de crianças e de adultos. Ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas.

Uma educação efetiva requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o mais alto ponto de toda e qualquer matéria, sejam científicas, históricas ou artísticas. “Na realidade, os interesses não são senão atitudes a respeito de possíveis experiências; não são conquistas; seu valor reside na força que proporcionam, não no sucesso que representam.” (DEWEY, 1902)

O programa de estudos de Dewey lembra que

quais são os caminhos abertos ao educando no âmbito da verdade, da beleza e do bem e para dizer-lhe: compete a você conseguir que existam as condições que estimulem e desenvolvam, todos os dias, as faculdades ativas de seus alunos. Cada criança há de realizar seu próprio destino tal como se revela a você os tesouros das ciências, da arte e da indústria. (id., p. 291)

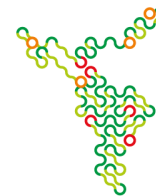
Se os educadores ensinarem dessa forma, orientando o desenvolvimento do educando de maneira não diretiva, teriam de ser, como reconhecia Dewey, profissionais bem capacitados, perfeitamente conhecedores da disciplina ensinada, formados em Psicologia da criança e capacitados em técnicas destinadas a proporcionar os estímulos necessários à criança para que a disciplina forme parte de sua experiência de crescimento.

Considerações finais

Dewey se apresenta como um dos pensadores que repercutiu em todo o mundo suas teorias, e essas teorias têm reflexo na produção de conhecimento e nas concepções filosóficas.

Diante à associação ao pensamento de Darwin, há de se considerar que surtiu efeitos em análises que trazem à tona as questões sobre a transformação que o homem ao se adaptar realiza em sociedade, sobretudo, consideravelmente no desenvolvimento científico.

Comparando a ciência a um organismo vivo, de acordo com o pensamento deweyano, o homem também se adapta em relação a lógica e sua ciência e, portanto, a inteligência como resultado



de uma evolução. Diante dessas considerações, vale ressaltar que o desenvolvimento do próprio pensamento é um processo de constante adaptação e, portanto, pertencente ao processo evolutivo.

Outra característica fundamental presente no pensamento deweyano é a relação que se estabelece com a psicologia social. Dewey destaca na evolução humana os interesses profissionais e morais, a psique como um órgão controlador do meio ambiente e da forma como se organiza a formação de hábitos decorrentes das atividades ocupacionais resultando na estruturação e funcionamento da mente.

No que diz respeito às suas contribuições a educação, a análise que Dewey realiza e nos proporciona a reflexão, são os elementos que compõem a escola em seu processo educativo. Para Dewey, as situações ocorridas na escola são sempre em ambiente controlado e, por vezes, muito distantes da realidade dos alunos, pois se trata de situações-problemas pautados na abstração. De acordo Dewey, é importante que essas experiências escolares derivem da escola como ponto de partida e busquem enfatizar os ambientes já conhecidos pelos alunos, a partir do cotidiano e de suas experiências, das suas próprias realidades.

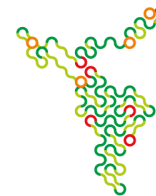
Vale ressaltar também que considerando o homem como ser social, entende-se que esse mesmo homem age sobre o mundo e estabelece relações com o outro a partir das experiências compartilhadas. A educação, por sua vez, deve, de acordo com Dewey, considerar as experiências pessoais do aluno para que possa fazer sentido, para que haja um estreitamento entre teoria e prática, e para que possam ser aplicados em situações reais, o que Dewey apresenta como pragmatismo.

Por fim, faz-se necessário considerar que o aluno deve aprender a pensar, e que o desenvolvimento na forma de pensar seja individual. O educando que pensa aprende, e se aprende passa a ter condições da resolução de problemas reais. Somente assim o pensamento passará a ser a ação capaz de transformação.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6.ed. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012.

DEWEY, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.



Reconstrução em Filosofia. Nova tradução de Antônio Pinto de Carvalho, revista por Anísio Teixeira. 2. Edição –Companhia Editoria Nacional, São Paulo, 1959.

Vida e educação/ John Dewey; tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. – 10. Ed.- São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978

GHIRALDELLI, P. (Org.). **O que é filosofia da Educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 248-263.

MAYHEW, K. C.; EDWARDS, A. C. **The Dewey School.** New York: Atherton, 1966.

O desenvolvimento do pragmatismo. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/ss/v5n2/a05v5n2.pdf>> Acesso em 20.mar.2018

PEIRCE, C. S. **Escritos Colegidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

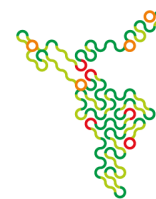
ROMÃO, José E.; RODRIGUES, Verone L. (Org) **JOHN DEWEY.** Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SCHNEIDER, W. **História de la filosofia norteamericana.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1950.

SOUZA, R. A. **A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista.** Disponível em
<http://gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/4_souza.pdf>Acesso em 25.mar.18.

TEIXEIRA, A. **A Pedagogia de Dewey.** In: DEWEY, J. **Vida e Educação.** 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Educação e o mundo moderno. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.



OS ENCONTROS DE GRÊMIOS ESTUDANTIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS: PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EXERCÍCIO DA CIDADANIA

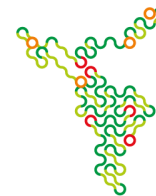
Nataliê Andiará Be Cardoso¹

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” – Fernando Birri *apud* Galeano, *Las palabras andantes?* Buenos Aires: Siglo XXI, 1994.

Os Grêmios Estudantis são entidades autônomas e representativas dos interesses dos estudantes. Esse tipo de organização potencializa a formação e participação política, a constituição de laços de pertencimento e possibilita aos estudantes transformarem o contexto ao qual estão inseridos, buscando alternativas para os desafios encontrados na escola, na comunidade ou em assuntos de seu interesse. É portanto um espaço propositivo, de luta por direitos e exercício da cidadania. Segundo a União Nacional de Estudantes (UNE <https://une.org.br/letra/g/>), o Grêmio Estudantil possibilita a discussão sobre os problemas gerais ou específicos das instituições de ensino, desenvolvendo as lutas dos estudantes, assim como promovendo sua interação por meio de atividades culturais e acadêmicas.

O ancoramento legal que dá amparo ao movimento estudantil, do qual o Grêmio faz parte são as Lei nº 7.398/85 (Lei do Grêmio Livre) e a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), bem como a Lei nº 9.394/96 (LDB). Essas leis, em especial a Lei do Grêmio Livre, representaram à época um ganho democrático para os estudantes, visto que os reconhece como importantes sujeitos nas relações educativas, sociais e políticas. E hoje essas mesmas leis continuam amparando esse tipo de organização, que firmam o movimento estudantil e o protagonismo juvenil, assim como suas múltiplas formas de organização, atuação, ecoando a atuação cidadã e política em nossa esfera social, senão com dificuldades, mas com legalidade.

¹ Nataliê (natalie.cardoso@sme.pmf.sc.gov.br) é pedagoga com habilitação em supervisão escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É supervisora escolar da Rede de Ensino Municipal de Ensino de Florianópolis. A partir de 2017, exerce assessoramento técnico pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, atuando na articulação da formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais do Ensino Fundamental, na coordenação de encontros e formações com os Grêmios Estudantis e na participação do Comitê Intersetorial de Mediação de Conflitos.



No âmbito do município de Florianópolis, ao que se refere às escolas públicas, temos um mapeamento realizado a partir da organização e participação dos Encontros de Grêmios Estudantis, sinalizando que em 2018 tínhamos cinco Grêmios Estudantis ativos, e quatro em processo de constituição.

Nas unidades educativas, cabe aos Especialistas em Assuntos Educacionais, em especial ao Administrador Escolar, a articulação deste trabalho com os estudantes. Entretanto a escola tem autonomia para que essa organização se dê em outros formatos, com outros profissionais, considerando o perfil, as demandas e a realidade de cada espaço educativo, sendo fundamental porém, que tenha um adulto responsável na articulação desse projeto.

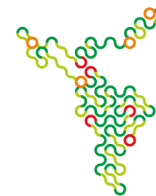
O papel deste articulador é de mediador do processo. Segundo Walendy (2016),

O papel do professor articulador é de mediação. Não é ele quem define as ações, pois, no caso, estas serão propostas pelos próprios estudantes. O professor mediador estará ao lado do grupo para mostrar os caminhos possíveis, as propostas viáveis, o que cabe e o que não cabe no ato de representar, a quem procurar nas diferentes questões que envolvem a aprendizagem ou a estrutura e organização da escola e da sociedade, promovendo a democracia e desenvolvendo a consciência crítica através da formação e atuação política.

Sendo assim, o foco está no protagonismo, na tomada de decisão, na coletividade, na auto-organização e na autoria dos estudantes, que passam a observar e a avaliar suas ações, individuais e coletivas e reorganizá-las a partir disso. O diálogo é fundamental nesse processo.

Constituiu-se como demanda tratar na formação continuada dos Especialistas a temática dos Grêmios Estudantis, de modo a problematizar os tempos e espaços que os estudantes tem efetivamente na escola para se colocar e como qualificar essa participação, com vistas à mediação desses processos na consolidação de uma gestão democrática. Deste modo, a formação continuada em serviço se constitui como um caminho necessário à configuração de processos educativos comprometidos com a qualificação do ensino e da aprendizagem, de uma formação crítica e cidadã.

Diante disso, destacamos aqui o Grêmio Estudantil como um dos objetos de estudo na formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais, responsáveis pela articulação do Projeto Político-Pedagógico na escola. A efetivação dos Grêmios Estudantis é vista pela organização que qualifica e institucionaliza a atuação política dos estudantes na participação da tomada decisões da unidade educativa em quem estão inseridos. Para tanto, abordamos com os Especialistas em Assuntos Educacionais temas que subsidiassem a construção, a ampliação ou o fortalecimento da



compreensão de gestão democrática, onde todos os atores envolvidos tenham garantidos seus espaços de fala e de escuta, evidenciando assim o papel social da escola pública.

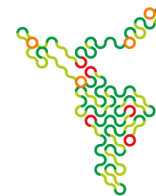
Aliado a isso, a Secretaria Municipal de Educação tem promovido desde 2018 encontros gerais com os Grêmios Estudantis de todas as unidades educativas. O primeiro encontro de caráter político foi fomentado em novembro de 2018 e teve a participação de treze unidades educativas e de cento e trinta estudantes.

Em 2019 desenvolvemos um encontro em maio e outro em agosto com Oficinas Integradas e um grande encontro que aconteceu em novembro, como um seminário de fechamento do ano que contou com vinte e três unidades educativas e mais de quatrocentas pessoas envolvidas, sendo a grande maioria estudantes.

As unidades educativas que não tem Grêmio Estudantil constituído podem eleger representantes estudantis para participar dos encontros a fim de estimular esta organização em seu espaço educativo.

Concebemos estes encontros como um processo formativo para os Grêmios Estudantis, constituímos Relatos de Experiências feitos pelos estudantes e Oficinas Integradas, que se configuram como importantes espaços de diálogo, formação e troca, possibilitando a ampliação de repertório cultural e vivencial que qualificam as relações no âmbito escolar, impactando a ação dos estudantes, dos profissionais e da comunidade educativa, numa relação mais horizontalizada. O intuito destes encontros é fomentar a criação e efetivação dos Grêmios Estudantis, fortalecer o protagonismo juvenil, oferecer uma formação continuada aos estudantes de caráter político, cultural e dar subsídios para que a atuação destes coletivos sejam pautadas no diálogo, no respeito às diferenças, na coletividade, na autogestão, auto-organização e na importância de exercer com responsabilidade essa representação. Outro fundamento basilar na eleição das oficinas é a expressão corporal e emocional dos estudantes, considerando os níveis de desenvolvimento desta faixa etária e suas demandas concretas. Despertar e estimular sonhos, elevar a autoestima também são pautas de nossa organização e sustentadores deste trabalho.

Deste modo, o Grêmio Estudantil enquanto instância colegiada é uma possibilidade da qualificação e mediação das relações escolares, uma vez que os estudantes tem espaço para construir seus sentidos de pertença, na mesma medida em que se configura um processo contínuo de avaliação institucional, comprometida com a transformação social.



É função da escola, enquanto instituição social, contribuir para a formação de sujeitos que compreendam o contexto político, social, cultural e econômico. A articulação estudantil possibilita, dentro do espaço educativo, a formação dos sujeitos para o desempenho de papéis sociais, reconhecendo-se em seu contexto local com possibilidade de compreensão e atuação global, ampliando assim, suas concepções de mundo. Nesse cenário se justifica e encontra eco a efetivação do trabalho com os Grêmios Estudantis.

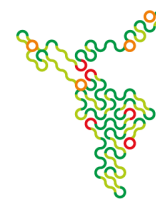
Também se evidencia como função social da escola a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, desta forma, devemos priorizar tanto quanto possível, a exploração de outros espaços sociais e culturais, o contato com as artes em suas mais diversas expressões, assim como temáticas relacionadas a faixa etária em questão, a fim de que estas vivências e relações ampliem o repertório cultural e vivencial dos estudantes. O Grêmio Estudantil se caracteriza como ferramenta prática e direta para vivenciar o protagonismo juvenil.

A partir deste trabalho, evidenciou-se a ampliação da participação dos estudantes, tanto nos encontros gerais, quanto na constituição de Grêmios Estudantis em outras escolas, expressando o crescimento na efetivação desse trabalho enquanto Rede e que os objetivos dialogavam com os resultados esperados. Das trinta e cinco unidades educativas, temos hoje vinte e dois Grêmios Estudantis instituídos e sete em processo de constituição.

Em cada encontro formativo realizamos avaliações escritas, assim como abertura de espaço para perguntas, manifestações e reflexões acerca dos temas abordados ou do formato utilizado nos encontros, incentivando a fala dos estudantes em uma espécie de plenária final.

Acreditamos que o processo avaliativo é extremamente necessário e que nos oferece pistas de como articular a continuidade das formações, considerando as características do grupo de estudantes, suas demandas e expectativas, assim como formas de ampliação da participação dos estudantes também na organização dos encontros.

Temos ciência que a formação efetivada ao longo deste período, no que se refere à eleição de temas e à organização do tempo e do espaço, está longe de alcançar as demandas de todos os estudantes de nossas trinta e cinco unidades educativas, pois cada uma têm peculiaridades e necessidades das mais diversas. Entretanto, diante do recorte que propomos fazer, com vistas aos temas eleitos enquanto grupo, tratamos de dar continuidade e aprofundamento aos estudos e

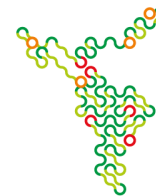


vivências, buscando uma unidade e, acima de tudo a compreensão do papel do Grêmio Estudantil e suas implicações no cotidiano escolar e social.

Vale destacar que em muitos momentos nos foi possível organizar reuniões de planejamento com os formadores envolvidos. Isso possibilitou a articulação de temas e de leituras que direcionassem nossas discussões, não perdendo de vista o projeto maior de formação, buscando o distanciamento de falas isoladas e de palestras/oficinas com o fim em si mesmas, tendo como fio condutor o protagonismo juvenil, a autoria e a participação dos estudantes. Constituindo assim propostas mais ativas, vislumbrando e desafiando a constituição de transformações e implementações possíveis em sua vida privada e coletiva, na escola ou fora dela, desvinculando a ideia dos estudantes como meros ouvintes ou expectadores.

Isso sustenta a criação de uma rede protetiva, atuante e cidadã na medida em que discute valores, provoca a experimentação da empatia, da alteridade e da reciprocidade, estimula a criação de projetos de vida, traz a autoria, nutre sonhos, cria senso de pertencimento, refinando o olhar sobre a coletividade, a tomada de decisão e a auto-organização. Quando um adolescente ou jovem sente-se pertencente à sua comunidade e encontra possibilidade de ensaiar projetos que articulem demandas pessoais e coletivas, o senso de pertencimento e responsabilidade que passa a ser cultivado é extremamente saudável tanto às relações estabelecidas como à sua própria constituição humana e cidadã.

Os Encontros de Grêmios Estudantis têm por objetivo socializar práticas que vem sendo realizadas para além das paredes das unidades educativas, constituindo uma identidade estudantil enquanto Rede. Planejar e organizar tempos e espaços para que os Encontros de Grêmios Estudantis se efetivem, traz em sua concepção prática e teórico-metodológica, a valorização do papel da educação enquanto prática social, voltada para a cidadania, tendo o diálogo como princípio do ato político. E, principalmente, dar voz aos estudantes e valorizar a formação de coletivos que se auto-organizam e buscam no consenso, no bem comum, caminhos para resolução ou melhoria das implicações cotidianas. Sim, falamos de sonhos e encontramos eco em Paulo Freire, quando também ousa falar tem um sonho e ele nos é comum. “O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (1991). Esse sonho “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista (1991).



O estudante é sujeito central do processo educativo, sendo assim, lhe garantir participação sistemática e concreta no âmbito escolar, além de um ato ético e democrático, se sustenta na concepção do ato educativo dialógico e emancipador, com o qual a escola pública está implicada.

Na medida em que assumimos este compromisso, estamos comprometidos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, destacando o protagonismo e a organização estudantil como modo pelo qual essas mudanças podem se constituir.

Por fim, é preciso dizer que a construção deste trabalho com os Grêmios Estudantis só se efetiva na parceria e articulação com as unidades educativas e com profissionais comprometidos com essa pauta e sensíveis para dar voz aos estudantes, abrindo canais de diálogo para que eles se apropriem do espaço educativo e atuem nele com responsabilidade, compreendendo que fazem parte dessa construção, numa relação dialógica de cuidado, pertencimento e reciprocidade. E que cada vez mais, para criarmos pontes e canais de participação a forma mais efetiva de caminhar na construção de uma educação e de uma sociedade mais justa é o diálogo.

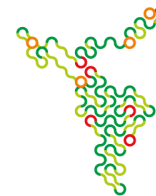
Referências

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

Pauli, C. “O GRÊMIO ESTUDANTIL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO ESCOLAR: Uma tentativa de fortalecimento e resgate do seu papel frente à comunidade. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. 2010. Acessado em 31/08/2019. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_gesta_o_artigo_celia_maria_pauli.pdf

WALENDY, Juliana. Estimulando o protagonismo juvenil: formação política de estudantes através de Grêmios Estudantis. In: ZANELA, Claudia Cristina e BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: percursos em compartilhamento**. (Org). Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.



PROJEÇÕES DE UM NOVO MUNDO: TRANSFORMAÇÕES, TECNOLOGIAS E O ENSINO PARA O SÉCULO XXI.

Lucas Cabral Ribeiro¹

Resumo: “Oh, utilidade inesperada do que é inútil”. Essa frase, do autor Vitor Hugo em os miseráveis, sugere refletir sobre o que se entende por algo útil para nosso presente e para nosso futuro. A citação se faz atual, tendo em vista que a utilidade das coisas passou a ser algo muito presente nos últimos anos, principalmente a partir do reforço do discurso utilitário na sociedade. É comum ouvir frases como: “precisamos nos preparar para o futuro, educamos nossas crianças para profissões que daqui alguns anos não vão existir mais, a escola é a mesma escola do século XVIII”. Ainda, não é incomum abrir um artigo que fale sobre educação hoje em dia no Brasil que não traga esses jargões, que, por um lado, tem sua razão de existir, mas por outro, reforçam determinados discursos que caminham para a consolidação de um modelo educacional que se projeta como o propagador e a sustentação de um modelo social, sem a possibilidade do questionamento dele. Nesse artigo temos como objetivo discutir esses paradigmas postos pela educação e a relação dos mesmos com as ciências humanas.

Palavras-chave: Educação. Ensino para o século XXI. Inovação e tecnologia

PROJECTIONS OF A NEW WORLD: TRANSFORMATIONS, TECHNOLOGIES AND TEACHING FOR THE 21ST CENTURY.

Astract: "Oh, unexpected usefulness of what is useless." This sentence, by the author Vitor Hugo in os miseráveis, suggests reflecting on what is meant by something useful for our present and for our future. The quote is current, considering that the usefulness of things has become something very present in recent years, mainly due to the reinforcement of the utilitarian discourse in society. It is common to hear phrases such as: “we need to prepare for the future, we educate our children for professions that a few years from now will no longer exist, the school is the same school as in the 18th century”. Still, it is not uncommon to open an article that talks about education today in Brazil that does not bring these jargons, which, on the one hand, have their reason for existing, but on the other hand, reinforce certain discourses that move towards the consolidation of a model educational that projects itself as the propagator and support of a social model, without the possibility of questioning it. In this article, we aim to discuss these paradigms posed by education and their relationship with the human sciences.

Keywords: Education. Teaching for the 21st century. innovation and technology

Na Contemporaneidade, não é incomum ouvir que é preciso se preparar para o futuro, que a escola é a mesma instituição do século XVIII ou se deparar com artigos versando sobre a crise

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/ Brasil.



educacional e contendo esses jargões que, por um lado, têm suas razões de existirem, mas por outro, reforçam discursos² que caminham para a consolidação de um modelo educacional que projeta um modelo social.

Algumas posições são percebidas, principalmente a partir do que é produzido por institutos e fundações que se apresentam como referências na busca pela qualificação educacional, pautando suas ações na concepção da sua desqualificação a partir dos resultados em avaliações externas como o *Programa internacional de avaliação do estudantes (PISA)* ou em índices como o *Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)*, que normalmente tem suas métricas balizadas a partir da problematização de organizações como a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)* ou a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)*.

Nesse sentido, na busca de uma materialidade da análise feita nesse artigo se tem por objetivo, a partir, do texto *Educação e inovação no século XXI*, escrito por Mozart Neves Ramos, compreender e dialogar com algumas percepções iniciais sobre as provocações feitas acima. Antes de aprofundar nos termos que são verbalizados no texto postado no site da fundação Ayrton Senna, é importante estabelecer alguns contextos sobre a escola a partir de alguns autores em relação as novas tecnologias e as algumas mudanças prospectadas. Partindo do conceito apresentado pela autora Paula Sibila de que: “Ao observá-la sob o prisma historiográfico, essa instituição ganha os contornos de uma tecnologia: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou intrincado artefato destinado a produzir algo” (SIBILA, 2012. p.13). Entendendo assim a escola como uma tecnologia de sua época que produz significados é possível de compreender que ela por vezes com o passar dos anos pode sim passar a ser uma máquina antiquada e que pode entrar em descompasso com as demandas do tempo em que está. Se partimos do entendimento de que esses desencontros ocorrem a partir da soma de muitos fatores, econômicos, sociais e políticos, devemos entender em que cenário a educação passa a fazer parte, ou seja, que lógica social se constrói para que esse desencontro estudante e escola ocorra.

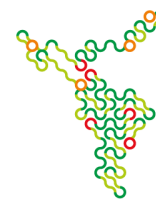
² Entende-se o discurso como um conjunto de enunciados que estão em um mesmo sistema e que são constituídos por um número limitado de enunciados onde se define o conjunto de condições de existência. Concebido assim, consiste em uma prática ou conjunto de práticas que definem forma e significado as coisas. (PEREIRA, TRAVESINI E MELLO, 2019; CASTRO, 2009)



Para entender os pedidos de mudanças na escola hoje, é necessário antes de tudo compreender de onde partem eles e de que ideia de social emergem e a que época se busca compreender. É inegável que a inovação bem como a tecnologia que avançam diariamente juntamente com os novos arranjos sociais provocados pela razão neoliberal vem tencionando o ambiente escolar a produzir novos sentidos, bem como o sujeito que frequenta esse ambiente não se percebe mais como parte integrante ou com grande identificação ao que se produz ali. Nesse sentido, as escolas vêm constantemente buscando um novo horizonte que atenda todas as demandas que lhe são colocadas. De encontro a isso percebe-se cada vez mais o reforço de que a escola está falida e de que se precisa renovar, mudar as metodologias, a gestão e o perfil do profissional, para que assim possa atender com plenitude as demandas que são evocadas para que essa escola seja capaz de atender.

O reforço em relação a todas essas demandas parte principalmente da razão neoliberal que vem se constituindo uma nova racionalidade no saber das pessoas que vivem o incerto futuro do século XXI. Importante refletir nesse contexto o que o neoliberalismo produz dentro do contexto e como isso impacta nas escolhas que as escolas podem fazer, partindo da ideia de que “Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*” (DARDOT, LAVAL. 2016.p16). Com isso não podemos negar que essa lógica impacta diretamente nas relações que a sociedade vai construindo e impondo as pessoas um universo de competição e na luta econômica abrindo espaço para mudanças no indivíduo que passar a pensar como um empreendedor de si. Essa lógica está diretamente ligada aos discursos que se produzem em relação ao ambiente escolar no século XXI.

Com essa concepção da razão neoliberal e as transformações que estão se apresentando só fortalecem a ideia de que a escola está no meio de uma “transição entre certos modos de ser e estar no mundo” (SIBILA,2012. p.16). Pensar a escola com essa lente faz com que consigamos desnaturalizar algumas concepções sobre a escola e o papel dela no decorrer da história, até porque ela é uma invenção de um determinado arranjo social que a concebeu com essa proposta de escolarização para dar conta de determinadas demandas da sociedade. Se por um lado a escola moderna objetivava produzir um sujeito consciente nacional ligado as normas e ligado a formação do bom cidadão, a escola que vem sendo concebida na lógica da razão neoliberal busca produzir um



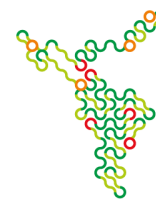
outro modelo de sujeito, que por causa das incertezas que são produzidas do que virá no século XXI ainda está sendo construída e recheada com diversos discursos e proposição de um novo modelo.

Nessa onda de incertezas que marcam o século XXI, poucas são as repostas que se apresentam, mas algumas percepções podem ser expostas. Importante ter a clareza de que nem tudo que está no passado é brilhante e intocável e ao mesmo tempo não devemos negar o futuro desafiador que esta instituição tem pela frente. O mais importante é compreender os processos e perceber a escola nos tempos atuais e como podemos pensar o seu papel na caminhada histórica da sociedade. Ela pode ser compreendida como um espaço a ser questionado que até certo ponto se apresenta em crise, até pela lógica dos argumentos apresentados acima, puxados pelas mudanças ligadas a razão neoliberal.

Não podemos pensar que historicamente a escola esteve à frente da sociedade, em sentido geral ela sempre teve como papel atender as demandas que são postas pelos governos, pela lógica econômica e social, não seria diferente no século XXI, por mais que algumas produções e críticas venham nesse sentido de acusar o atraso da escola. Os desencaixes entre professor e aluno, escola e sociedade, me parecem ser uma produção natural de uma instituição que ainda busca o espaço nesses novos arranjos sociais, acredito que a lente da crítica deva ser diferente, não acusar ou apontar o atraso da escola, mas sim entender o que ela deve ser ou fazer em relação ao que se apresenta no mundo em que este estudante está posto. Até porque as mudanças na sociedade ocorrem em uma velocidade nunca vista, e é normal que a escola por alguns momentos esteja desalinhada, cabe pensar como ajustar e para que ajustar os ponteiros da escola e da sociedade.

A pequena discussão feita contextualiza, brevemente, tempos e relações que se passam no século XXI em relação a como olhar a sociedade, economia e interação com a escola. Entendendo que as relações da lógica neoliberal vêm produzindo novas subjetividades nos sujeitos e que isso vem colocando uma pressão nos ambientes escolares, é importante analisar como essa escola hoje por vezes é representa por educadores, institutos e redes de ensino, como a lógica neoliberal entra em relação as mudanças que são postas como naturais e necessárias as escolas.

Para exemplificar como muitas vezes esses discursos são apresentados trago uma pequena análise de uma reportagem postada no site do Instituto Ayrton Senna, de uma opinião do consultor Mozart Neves Ramos, sobre a educação e a inovação. Antes da análise vale ressaltar que o objetivo não é o julgamento das ideias apresentadas no texto, mas uma análise crítica sobre como a



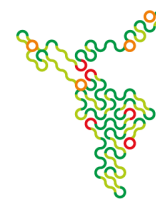
fala como reflexo dos discursos produzidos sobre a escola e os seus descompassos temporais e o que isso produz em grande escala e as crenças criadas em torno de possíveis salvaçãoes para aquilo que se apresenta em falência.

Originalmente o texto foi feito para o jornal correio braziliense e trabalha na perspectiva de uma opinião de Mozart sobre a relação entre educação e inovação. O autor trabalha muito com a concepção da relação da educação com o desenvolvimento para o mundo trabalho, entendendo que a inovação em alinhamento com a educação é o caminho ideal para que o país em algum terminado momento possa subir de patamar e se comparar a países considerados mais desenvolvidos que o Brasil, ele deixa bem claro esse ponto quando escreve: *“Precisaremos investir muito em educação de qualidade se quisermos alcançar o patamar das sociedades mais inovadoras do mundo, e só conseguiremos dar um verdadeiro salto de qualidade na nossa educação se inovarmos profundamente a maneira como educamos.”*.

O texto apresenta forte argumentação econômica, trabalhando diretamente com a perdas e ganhos de uma boa educação, sempre colocando a ideia de que qualificar a educação é inovar, mesmo sabendo que o conceito de inovação no campo da educação é algo amplo e que também depende muito a que contexto estamos falando. No texto a uma confiança por parte do autor muito grande de que a inovação é o grande segredo para a salvação dos descompassos da escola. Ao mesmo tempo que apresenta uma leitura interessante das relações que são produzidas pela razão neoliberal, entendendo que a produção de tecnologia é o bem que pode mudar o status de um país e tirar da dependência, o trecho que Mozart mais destaca essa relação é: *“Do ponto de vista econômico, a falta de qualidade da nossa educação se reflete no baixo índice de produtividade dos nossos trabalhadores e na nossa dependência econômica de commodities.”*.

É incontestável que o texto como um todo apresenta uma ordem discursiva totalmente alinhada a razão neoliberal sustentando no viés da inovação, mas que é colado a ideia de produtividade e preparo para o mundo do trabalho, destaco que por momentos o autor relata uma fama até certo ponto preconceituosa sobre a figura do trabalhado brasileiro, colocando como improdutivo e obsoleto, confiando plenamente na estrutura de uma educação pautada na inovação como grande caminho para reverter essa situação.

O autor afirma que quando fala em inovar não uma questão de consertar ou remendar algo, mas faz referência a construção de algo novo, aqui se apresenta um momento muito tenso em



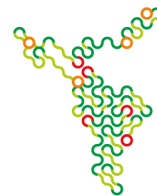
relação a escola, como fizemos na reflexão acima não podemos desconsiderar o passado e a construção histórica dessa instituição, considerar que é importante dar passos para um maior alinhamento, mas entendendo que nem tudo que é do passado é ruim e o que está no presente/futuro é bom.

Nessa mesma linha o autor abre espaço para comentar algumas ideias do que ele entende como o rumo que a escola deveria tomar, então passa a apresentar temas como: “*mundo atual exige das pessoas a capacidade de seguir aprendendo ao longo da vida e de colocar o conhecimento “em ação” para possibilitar a resolução de problemas*” ou “*a escola precisa fazer mais do que transmitir conteúdo; precisa considerar o aluno “por inteiro”, trabalhando o desenvolvimento de suas competências cognitivas*”. Outras concepções de inovação que o autor apresenta em seu texto são o da necessidade de flexibilização do currículo, personalização do ensino e multiletramento. São concepções que vão de encontro direto a perspectivas que estão postas na construção social provocada pela lógica neoliberal de ensino, mas se faz importante questionar não a importância desses saberes mas se somente eles dariam conta da complexidade dos próximos tempos. Pois o autor entende essas concepções como o grande acerto para as engrenagens da escola, tanto que finaliza sua reflexão da seguinte forma: “*Sem esse compromisso, não haverá educação, não haverá inovação. E, temo dizer, não haverá futuro.*”. Demonstrando uma grande positividade no que versa durante o texto e no alinhamento que isso pode gerar.

Nessa linha devemos admitir que a escola hoje vive um momento de grande tensão que necessariamente reforça a demanda por mudanças, mas que as respostas não são claras e que em geral quando apresentadas com uma certeza tão clara é porque estão a serviço da construção e consolidação de determinados projetos educacionais como por vezes podemos perceber nas visões apresentadas na opinião de Mozart. Por fim deve-se pensar que no mundo de mudanças rápidas talvez as respostas não devam ser permanentes e sim provisórias para buscar acertar o passo entre as demandas sociais e as escolares.

Referências

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.



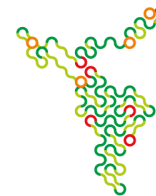
HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**: Editora Vozes, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RAMOS, Mozart Neves. **Educação e inovação no século XXI**. 2017. Apresentando na homepage do instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/educacao-e-inovacao-no-seculo-XXI.html>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 214 p.

PEREIRA, Marcus Vinicius Mayer; TRAVERSINI, Clarice; MELLO, Darlize “**O desafio do dia d é colocar em prática o design thinking**”: uma análise da implantação da bncc na rede estadual de ensino do rio grande do sul. **Textura**: Revista de Educação e Letras, Canoas, v. 50, n. 22, p. 140-164, 29 jan. 2020. Trimestral. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5525>. Acesso em: agosto de 2020.



TÓPICOS SOBRE EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESCLARECIMENTO (*AUFKLÄRUNG*)

Ivone Oliveira Tavernard ¹
Junior Tavernard ²

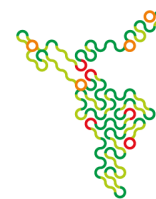
Resumo O artigo abordou o conceito de esclarecimento (*Aufklärung*) na epistemologia dos filósofos Immanuel Kant (1724-1804), *O que é o esclarecimento*; Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1969), em *Dialética do Esclarecimento* e Jürgen Habermas (1929 – 92 anos) em *Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – razão comunicativa versus razão centrada no sujeito*. Os autores em seus respectivos tempos históricos, problematizaram o consagrado conceito iluminista Esclarecimento (*Aufklärung*), ao proceder assim, forjaram, de certo modo, uma “teoria do conhecimento”. O problema deste trabalho consistiu em localizar tais posicionamentos teóricos-metodológicos, tendo por base a seguinte asserção: o que significou o conhecimento (episteme) para esses autores e que contribuição trouxeram para o campo da formação e Educação Crítica? A metodologia ancorou-se na revisão bibliográfica em educação com ênfase na Teoria Crítica da Sociedade. Após comparativo epistemológico concluiu-se que apesar de não haver posição consensual entre eles, o posicionamento epistemológico dos autores contribuiu para a formação humana e educação crítica ao fazerem refletir e criticamente à racionalidade técnica promotora de guerras, aniquilação do corpo e esvaziamento da memória histórico-social, coletiva e individual. Pois, à medida que todas as coisas são esquecidas, o presente corre perigo, o tempo passado e o futuro se tornam incertos.

Palavras-chave: Epistemologia do conhecimento; Esclarecimento (*Aufklärung*); Educação Crítica; Teoria Crítica da Sociedade

Astract: The article addressed the concept of enlightenment (*Aufklärung*) in the epistemology of philosophers Immanuel Kant (1724-1804), *What is enlightenment*; Theodor Adorno (1903-1969) and Max Horkheimer (1895-1969) in *Dialectics of Enlightenment* and Jürgen Habermas (1929 – 92 years old) in *Another way out of the philosophy of the subject – communicative reason versus reason centered on the subject*. The authors, in their respective historical times, problematized the enshrined Enlightenment concept of Enlightenment (*Aufklärung*), in doing so, they forged, in a way, a “theory of knowledge”. The problem of this work consisted in locating such theoretical-methodological positions, based on the following assertion: what did knowledge (episteme) mean for these authors

¹ Doutoranda em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos/SP, Brasil (bolsista CAPES). Mestre em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) Piracicaba/SP (2013) (bolsista CAPES). Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú – Ceará (2009). Membro do Grupo de Pesquisa: Teoria Crítica e Educação (UFSCar/ CNPq) e Grupo de Pesquisa: Estética, Formação Superior e Infância (USF/CNPq) <http://lattes.cnpq.br/1218776633452502> Orcei iD <https://orcid.org/0000-0002-9846-9960>

² Doutor em educação – Universidade Estadual Júlio Mesquita (UNESP) – Rio Claro/SP (2021). Mestre em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP – Piracicaba/São Paulo (2013). Licenciatura em Filosofia – Faculdade Claretiana, Rio Claro/SP. Docente da Faculdade de Ensino Superior Santa Barbara (FAESB) Tatui/SP. Membro do Grupo de Pesquisa: Estética, Formação Superior e Infância (USF/CNPq)



and what contribution did they bring to the field of training and Critical Education? The methodology was based on the literature review in education with an emphasis on the Critical Theory of Society. After an epistemological comparison, it was concluded that although there is no consensual position between them, the epistemological position of the authors contributes to human formation and critical education by making critically reflect on the technical rationality that promotes wars, annihilation of the body and emptying of historical memory social, collective and individual. For, as all things are forgotten, the present is in danger, past time and future become uncertain.

Keywords: Epistemology of knowledge; Enlightenment (*Aufklärung*); Critical Education; Critical Theory of Society

Introdução

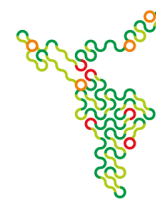
O termo “esclarecimento” é um conceito que surge em um período dominado por teleologias religiosas cristãs e sob a égide do despotismo monarquista da Europa do século 18. Diz respeito a uma crença ilimitada, por parte de filósofos, acadêmicos, políticos e intelectuais, no poder supremo e absoluto da razão. Para desgarrar-se das crenças medievais e tirania dos reis, os iluministas apostaram num modelo de *ratio* fundamentado no tripé: *natureza, razão e progresso*.

A crença na evolução progressiva da humanidade era a pedra de toque que unificava os iluministas de matizes distintas. Esclarecimento, por essa angulação, tinha associação com o movimento do Iluminismo, ou Filosofia da luzes, ou Filosofia da ilustração. Designa, entre outras coisas, “iluminar”, “resplandecer”, “esclarecer” e desalgemar o entendimento humano do legado teocêntrico obscurantista, que, paradoxalmente, se presentifica ainda nos dias atuais.

O esclarecimento (*Aufklärung*) em Immanuel Kant

O filósofo Immanuel Kant (1724-1804), de modo particular, deu fama e notoriedade ao termo, sendo um dos maiores difusores desse lema iluminista. Num texto intitulado *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* de 1783, o filósofo de Königsberg considerou que a emancipação do homem moderno se daria tão somente pela via da razão *esclarecida*, iluminada pelas veredas de uma nova epistemologia nascida da razão natural e não derivada da revelação sobrenatural, tal como se cria no medievo.

Em alemão, o conceito *esclarecimento* assumiu a forma de *Aufklärung*. Em termos kantianos, significa “a saída do homem de sua menoridade intelectual, da qual ele próprio é culpado” (KANT,



1985, p. 100). Menoridade, conforme acepção kantiana, representaria a inabilidade do indivíduo em utilizar o seu próprio entendimento sem o anteparo de outra pessoa ou instituição. Para tornar-se emancipado, o homem precisaria, antes de tudo e sobretudo, assumir o leme de sua própria formação autônoma e para tal, deveria livrar-se de ideologias e credences aprisionantes.

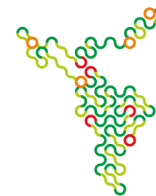
Para tal empreendimento, a educação hodierna deveria, de igual modo, fomentar o espírito crítico e a cientificidade, formação (*Bildung*) calcada na autonomização do pensamento. Por esse mesmo prisma, educar é sempre educar para autonomia, nunca para a subordinação e assujeitamento. Mas, ao contrário de uma *Bildung* centrada na autonomia e na consciência reflexiva, na outra ponta, encontramos uma educação que se quer heteronômica, na qual e por meio da qual a maioria de nós fomos modelados.

Enquanto no modelo heteronômico prevalece a tutela moral e intelectual do sujeito por outrem, a autonomia reside justamente na ultrapassagem desse modelo hegemônico. Em verdade, toda educação hegemônica, que arrebanha e padroniza a consciência coletiva, no fundo, é uma educação heteronômica, voltada a produção clônica de indivíduos. Nesse ínterim, coloca-se diante de nós um impasse salomônico: ou a educação será reprodutora (heteronômica, portanto) ou libertadora (inclinada para autonomia).

A autonomia Kantiana, ante à resposta ao que é esclarecimento (*Aufklärung*), visa proteger o uso da razão livremente em busca da autonomia do pensamento. Sair da menoridade, deixar de ser tutelado em Kant, é adquirir autonomia, ter autonomia para saber fazer uso público e privado da razão, ser capaz de pensar por si, pensar com liberdade, sem as amarras do tutor, na maioria das vezes, seu algoz e opressor.

Fazer uso público da razão com **liberdade** (antes conduzido pelos tutores) é imperativo para alcançar o esclarecimento (*Aufklärung*) “para este esclarecimento *Aufklärung*, porém nada mais se exige senão LIBERDADE” (KANT, 1985, p. 104). Em Kant (1985), o uso público da razão favorece a sociedade e o uso privado refere-se ao pessoal. Para alcançar o esclarecimento (*aufklärung*) e deixar de ser tutelado, e alcançar a autonomia é preciso saber fazer uso do próprio entendimento, mediante o uso público (com liberdade) e privado (com limitações) da razão.

A meta do esclarecimento (*Aufklärung*), na perspectiva de Kant, residiria na dissolução dos mitos e na substituição da imaginação pelo conhecimento. Seu pressuposto teórico consistia na “intencionalidade e nos resultados” do saber, a natureza e a origem do conhecimento. O filósofo não



concebia em sua epistemologia um conhecimento dicotômico, ou mesmo pensamento separado da realidade.

A filosofia crítica kantiana estabelece, então, a conciliação (não necessariamente a fusão) entre o *a priori*, aqueles saberes que independem da experiência sensível, como o filosófico, e o *a posteriori*, que são os que necessitam de uma base demonstrável empiricamente, como se vê nas ciências da natureza. O dualismo realidade versus representação, forma e matéria, sensível e inteligível, sensibilidade versus racionalidade, sempre esteve na base da discussão na epistemologia do conhecimento. Em Kant, essas esferas são reposicionadas.

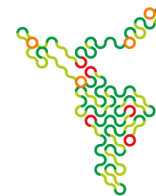
Esclarecimento, conforme o projeto iluminista do *Aufklärung* kantiano, tratar-se-ia de um modo operatório na qual homem faria uso de seu próprio aparato intelectual (autonomia) desatrelado de uma episteme modelizante e condicionante. Daí a cunhagem latina do “*Sapere aude*” - “ouse saber”. De acordo com essa perspectiva, ouse conhecer por si mesmo, seja corajoso e destemido, use sua razão deliberadamente, permita que a autonomia do pensamento, sem condicionamentos, predomine no ato do pensar. Para isso, é fundamental o pressuposto da liberdade, sem a qual fica inviabilizado qualquer propositura de autonomia formativa.

O esclarecimento (*aufklärung*) em Theodor Adorno e Max Horkheimer

No século XX, Theodor Adorno (1903-1969) e Marx Horkheimer (1895-1969), na *Dialética do Esclarecimento* (1947), especificamente o capítulo I – acerca do *Conceito de esclarecimento*, retomaram o tema do esclarecimento poso pelos iluministas, focalizando seu sentido aporético. A racionalidade técnica, no século 20, para esses autores, se tornou instrumental, consubstanciados na Segunda Guerra Mundial e nos campos de extermínio.

A *Dialética do Esclarecimento*, portanto, é uma crítica aos eventos e acontecimentos históricos experienciados pelos autores como o nazismo na Alemanha, desencadeado pela racionalidade formal e instrumental. Paralelamente, é uma crítica ao projeto iluminista da *Aufklärung*, uma vez que a crença no melhoramento do mundo por meio da ciência e da razão fracassaram.

Desse modo, essa crítica estende-se ao legado do esclarecimento alemão e ao iluminismo kantiano, cuja definição de esclarecimento (*Aufklärung*), como vimos anteriormente, pautava-se na



saída da menoridade, na emancipação intelectual e na superação da barbárie “banida” do processo civilizatório.

A crítica aventada pelos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, Adorno e Horkheimer, fundadores da Escola de Frankfurt, na Alemanha (1923), pode ser subsumida na seguinte formulação: “por que a humanidade está se afundando em uma nova espécie de barbárie”? (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 11).

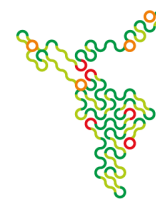
Tal formulação procede em decorrência da concepção epistemológica iluminista de que o conhecimento moderno travestido de racionalidade técnica tinha como objetivo “livrar os homens e investi-los na posição de senhores” E, mais, a meta do esclarecimento “era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Esse processo de desmitologizar (substitui a imaginação pelo saber) para os iluministas não seria um processo simplório. Seria dado pelo entendimento da razão. O esclarecimento dissolvendo os mitos, a razão tornando-se técnica instrumental, e se potencializando em função do mecanismo de poder e opressão que se concretizaram na modernidade com o capitalismo.

Nessa perspectiva, Adorno e Horkheimer (1985) consideraram que o entendimento que vence a superstição “(...) deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (ADORNO.W & HORKHEIMER, 1985, p. 18). Saber e poder são conceitos provenientes do cálculo matemático, da operação, da utilidade do método baconiano presentes na racionalidade ocidental.

O conhecimento moderno tecnocientífico, na análise de Adorno e Horkheimer (1985), pode ter ampliado o conhecimento dos homens, mas ao mesmo tempo anulou seu potencial de autoconsciência. Descrevem isso ao se referirem às três invenções que classificaram de: “grosseira, assegurada, e a já conhecida”, referindo-se à imprensa – difusão do saber; canhão – instrumento de guerra e a bússola – controladora dos mares.

Essas três invenções são oriundas da racionalidade técnica instrumental Ocidental. Na análise adorniana e horkheimeana, elas contribuíram: “uma na ciência, a outra na guerra, a terceira nas finanças, no comércio e a bússola controla o comercio e a navegação!” E, “portanto, a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida” (ADORNO.W & HORKHEIMER, 1985, p. 17), porque no saber muitas coisas estão guardadas.



A partir do conceito de técnica instrumental Adorno e Horkheimer (1985), demonstraram que a ideia da modernidade iluminista e seus objetivos de indivíduos livres, em uma sociedade emancipada sucumbiram; partem da ideia de que a técnica instrumental ao fazer uso da ciência e da tecnologia sem refletir sobre seus impactos, não pode possibilitar a humanização e muito menos a emancipação desejada.

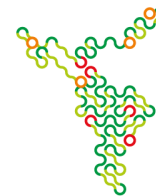
A dialética dos filósofos tenciona no seguinte questionamento: por que o conhecimento que produz inovações, concomitantemente, é poder usado para oprimir pessoas e nações? A tecnologia, fruto do progresso científico, pode produzir barbáries. Ou seja: progresso também pode ser retrocesso a depender dos seus resultados. O que poderia ascender para a emancipação humana propiciou, antes, a dominação das coisas e dos seres.

Para os filósofos, o esclarecimento pautado em uma modernidade esclarecida, tinha por objetivo a dominação da natureza, que é uma forma de conhecimento centrado no eu, pois “poder e conhecimento são sinônimos” (ADORNO.W & HORKHEIMER, 1985, p. 18). O esclarecimento desde sua gênese busca dominar e transformar a natureza.

Em Adorno e Horkheimer, o cálculo científico assume sua primazia, com a ressalva de que, na *Dialética do Esclarecimento*, a técnica e a ciência se converteriam também em um mito, pois o pensamento mítico diante dos feitos heroicos esclarecia e elucidava os acontecimentos, “o mito queria relatar, dominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 20). Por isso, não deixa de ser conhecimento e domínio. Já que a racionalidade moderna encontra explicação nos cálculos científicos.

Em uma releitura hermenêutica da *Odisseia* de Homero, é possível remontar aos aspectos da sociedade burguesa presente na sociedade moderna. Assim, Adorno e Horkheimer (1985), descrevem o heroísmo do guerreiro Ulisses, que rompe com a natureza cada vez que vence os obstáculos que lhe são impostos pelos deuses olímpicos.

À semelhança de Ulisses, o homem moderno conduziu a sociedade à crença de que o conhecimento científico tiraria o homem da escuridão “o homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (ADORNO.W & HORKHEIMER, 1985, p. 21). Neste sentido, o esclarecimento carrega consigo aspecto da mitologia na medida em que busca incessantemente o desejo de dominar o mundo e apaziguar o cosmos e a natureza.



Ulisses, no relato mítico, é o sujeito dominador de homens (na guerra de Tróia) e das intempéries da natureza (no retorno à Ítaca). Ele se encontra na condição de sujeito dominado pelo objeto, natureza que, na reflexão adorniana e horkheimeana, é “a distância entre o sujeito com relação ao objeto, é que o pressuposto da abstração, está fundado na distância em relação à coisa, que o senhor conquista através do dominado” (ADORNO.W & HORKHEIMER, 1985, p. 24).

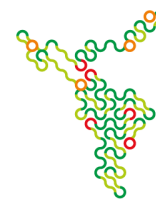
Dessa maneira, a *Dialética do Esclarecimento* (1985) expõe tanto “a origem do pensamento ocidental quanto sobre sua desastrosa incapacidade de resistir à moderna barbárie que encarnam o nazismo e o antissemitismo” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 29), bem como fez a crítica à perspectiva do *Esclarecimento* (*Aufklärung*), mais precisamente, o iluminismo kantiano (filosofia das luzes). E, por isso, enfatiza a relação entre razão e dominação.

Na abordagem de Gagnebin (2009), Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985), na tentativa de encontrar resposta à pergunta “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie?” (Prefácio, p. 11) buscam resposta na poesia na tradição épica homérica.

Os filósofos Adorno e Horkheimer, buscam resposta na poesia homérica porque ela, ilustra o desencantamento do mundo nos episódios da *Odisseia* que narra a trajetória do estrangeiro Ulisses e seus companheiros. Neste sentido, de acordo com a pesquisadora “Adorno e Horkheimer voltam à saída da barbárie, à maneira posta pelo florescer da civilização grega. Voltam, portanto, ao desabrochar da poesia na tradição épica homérica, isto é, a uma linguagem que se apoia na tradição oral mítica, mas que a reorganiza pela forma escrita” (GAGNEBIN, 2009, p. 29).

A conclusão deduzida da *Dialética do Esclarecimento* foi a seguinte. Quanto mais a sociedade moderna avançou científica e tecnologicamente, tanto mais se tornou ameaça para si mesma, bem como fonte inesgotável de destruição para a natureza. A mesma razão que difundiu a emancipação do sujeito do conhecimento foi a que precipitou o gênero humano na barbárie e na morte artificializada.

O esclarecimento adotou a postura do mito que era dominar e desvelar o real, na medida em que rouba do ser humano a sua dignidade por meio da apropriação capitalista. A postura de Adorno e Horkheimer perante a técnica instrumental foi a de fazer refletir que podem existir outras possibilidades de autonomia do sujeito, que primam por uma sociedade mais humanizante e que considere o ser humano efetivamente um igual com outros seres e espécies.



O esclarecimento (*aufklärung*) em Jürgen Habermas

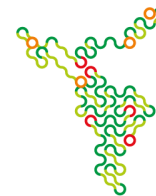
Nos dias atuais, o filósofo e sociólogo alemão Habermas (1929-92 anos) vinculado ao pensamento da teoria crítica da escola frankfurtiana, perante a concepção moderna de razão que se instituiu no ocidente e sobre a máxima estabelecida pela filosofia moderna, também assinalou sua maneira de pensar a razão esclarecida moderna centrada no sujeito sob análise cultural própria da Teoria Crítica da sociedade. A pergunta feita por Habermas em “*Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – Razão comunicativa vs. Razão centrada no sujeito*”, foi: a razão comunicativa é o meio pelo qual o mundo da vida se apresenta e se concretiza como produto das tradições?

A tese de Habermas foi embasada no contexto da teoria de Freud do ego (fala) e alter (agir). A teoria do falar e agir para Habermas seria a superação da consciência cognoscente centrada no sujeito, o falar e agir tem a capacidade estruturante de conhecer mediante a linguagem, com a finalidade de haver compreensão entre as pessoas.

Na tese “*uma outra via para sair da filosofia do sujeito – Razão comunicativa vs. Razão centrada no sujeito*”, Habermas (2000) analisou que “nos déficits empíricos espelham-se os problemas metodológicos não esclarecidos” (HABERMAS, 2000, p. 411), déficits que constam desde Nietzsche que desconsiderou as ciências humanas criticando a razão; perpassando a Kant e sua filosofia moderna da razão centrada no sujeito; e seus sucessores como Foucault e seus conceitos aporéticos da consciência.

Vale ressaltar que o filósofo e historiador Michael Foucault (1926-1984) no texto *O que são as luzes?* publicado no ano de 1984, retomou a pergunta *O que é esclarecimento (Aufklärung)?* feita há dois séculos e dissertada na época por Kant (1783). Na época, Foucault considerou que “a filosofia moderna não foi capaz de responder” aquela pergunta (FOUCAULT, 2000, p. 335). Assim, o filósofo francês considerou o texto kantiano importante para fazer a mediação entre a reflexão crítica e a reflexão histórica.

Na concepção de Foucault, a pergunta permanece um embaraço, mesmo se repetindo “de Hegel a Horkheimer ou a Habermas, passando por Nietzsche ou Max Weber” (FOUCAULT, 2000, p. 335), todos esses filósofos de maneira direta ou indireta questionaram sobre “qual é então esse acontecimento que se chama *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje” (FOUCAULT, 2000, p. 335).



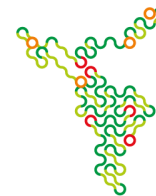
De acordo com Foucault um dos aspectos principais da dissertação kantiana sobre *O que é esclarecimento (Aufklärung)*? Foi a questão do *Aufklärung*, que seria a saída da menoridade, ponto fundamental para alcançar o esclarecimento. Ou seja, o sujeito histórico é responsável por seu processo de autonomia mediante a razão. Em contra partida a menoridade faz o homem acatar a autoridade de outro homem permitindo ser tutelado por este.

Na análise de Foucault (2000) a questão sobre a *Aufklärung*, em Kant (1985) se refere “(...) à pura atualidade” (FOUCAULT, 2000, p. 337). Neste sentido, a busca por esclarecimento no tempo presente tem conduzido o homem desde Kant a buscar o esclarecimento na tentativa de libertar-se da menoridade. Em suas considerações Foucault (2000) exemplificou o estado de menoridade apontados pelo Filósofo Kant, da seguinte maneira “quando um livro toma lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma lugar da consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta (...)”.

No entendimento de Foucault (2000) a saída dessa condição de menoridade para alcançar a “*Aufklärung* acontece pela modificação da relação preexistente entre vontade, a autoridade e o uso livre da razão” (FOUCAULT, 2000, p. 337). Essa mudança ocorre pelo *Aude saper*, pelo ousar saber, tendo coragem, ousadia de ousar saber, “é preciso considerar que a *Aufklärung* é ao mesmo tempo um processo do qual os homens fazem parte coletivamente e um ato de coragem a realizar pessoalmente” (FOUCAULT, 2000, p. 338).

Na análise de Foucault (2000) o texto kantiano apresenta pelo menos duas condições essenciais para a saída do homem da menoridade as “duas condições são simultaneamente espirituais e institucionais, ética e política” (FOUCAULT, 2000, p. 338). No estado de menoridade ou subserviência a premissa é a obediência, seja à religião ou a disciplina militar. A condição para saída dessa situação será quando “a humanidade terá adquirido maioria não quando não tiver mais que obedecer, mas quando se disser a ela: “Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem” (FOUCAULT, 2000, p. 338 e 339). As reflexões de Foucault consideraram as verdades estabelecidas pela reflexão filosófica presentes na relação de poder entre os sujeitos do conhecimento.

Nesse sentido, os apontamentos feitos à Foucault por Habermas (2000) foram referentes à sua filosofia de “poder”, tanto nos aspectos da historiografia, como na questão empírica que se refletiu nos problemas metodológicos. Na concepção de Habermas, ainda que Foucault “criticava de maneira luminosa os embaraços das ciências humanas, próprios a filosofia do sujeito”, todavia, “não examinou



as aporias de sua própria abordagem de modo tão preciso a ponto de descobrir como sua teoria de poder é atingida por um destino analógico” (HABERMAS, 2000, p. 411).

A tese de Habermas (2000) parte da ideia que se a teoria do “poder” não apresentou uma “saída para essa situação aporética, é aconselhável percorrer o caminho do discurso filosófico da modernidade até seu ponto de partida” (HABERMAS, 2000, p. 412). Refazer o caminho para fazer um novo diagnóstico do ponto de partida kantiano e repensar se poderia haver novas alternativas.

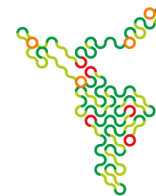
O filósofo Habermas (2000) lembrou que os jovens Hegel e Marx, Heidegger e Derrida em discussão com Husserl, se encontraram perante alternativas para a saída da razão centrada no sujeito, mas fizeram opção cada um à sua maneira de permanecer atrelados a ela.

Em Hegel e Marx, Habermas considerou que não seria necessário à retomada a questão da “totalidade ética”, e sim, “explicitá-la segundo o modelo da formação não forçada da vontade em uma comunidade de comunicação sujeita a pressão de cooperação” (HABERMAS, 2000, p. 413). Neste sentido, Habermas inicia sua teoria da ação comunicativa em oposição a totalidade do sujeito cognoscente e agente.

Quanto os filósofos Heidegger e Derrida, Habermas explicou que não se tratava de conferir os horizontes da interpretação do mundo, com suas formas estruturadas como segunda alternativa, e sim, “aos mundos da vida estruturados comunicativamente” (HABERMAS, 2000, p. 413). Afirmou ainda, sua sugestão de que o “paradigma do conhecimento de objetos deveria ser substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir” (HABERMAS, 2000, p. 413). Hegel e Marx não realizaram a mudança de paradigma. Contudo, Heidegger e Derrida mesmo tentado ignorar a metafísica da subjetividade ficaram presos a intencionalidade da filosofia primeira.

Na concepção de Habermas (2000) é necessária a mudança de paradigma que se dá pelo fato das tentativas inúteis de fugir da filosofia centrada no sujeito e pela intersubjetividade dada pela linguagem que o sujeito-objeto se identifica e o precipício kantiano entre transcendental e empírico é anulado. Neste sentido, a razão comunicativa é retirada do mundo da vida, pois sem a compreensão do mundo da vida não é possível entender a sociedade com um “acervo de evidências culturais do qual os participantes da comunicação tiram em seus esforços de interpretação, padrões, exegéticos consentidos” (HABERMAS, 2000, p. 416 e 417).

Ao mesmo tempo Habermas considerou que para formular outra teoria (mundo da vida), que se opusesse a filosofia moderna, era necessário haver uma mudança de paradigma, “o mundo da vida



só pode ser aprendido a *tergo*” (HABERMAS, 2000, p. 417). Ao mudar de paradigma, o filósofo propõe o entendimento mediante a ação comunicativa como *médium* “torna-se necessária uma perspectiva *constituída teoricamente* para podermos considerar a ação comunicativa como *médium* através do qual o mundo da vida se reproduz em seu todo” (HABERMAS, 2000, p. 417).

Na teoria da ação comunicativa o entendimento ou esclarecimento não consiste no sujeito isolado, mas no sujeito que age e interage com o outro “os participantes da interação já não aparecem mais como os autores que dominam as situações (...)” (HABERMAS, 2000, p. 417). Assim, o mundo da vida é reproduzido pelo seguimento das tradições. O eu sem outro não é nada no mundo.

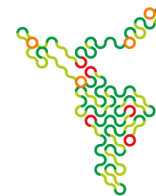
Considerações Finais

Assim, respondendo à pergunta desta análise, o que significou o conhecimento (episteme) e/ou Esclarecimento para esses autores e que contribuição trouxeram para o campo da formação e Educação Crítica, concluímos que após comparativo epistemológico que não há posição consensual entre eles. Suas divergências conceituais, a propósito do que seja o conhecimento e qual método para afirmá-lo, faz parte da história do pensamento filosófico e perpassa à própria dimensão e natureza da dialética do conhecimento.

Contudo, a contribuição dos autores para a formação humana e educação crítica foi a de nos fazer refletir e criticar a racionalidade técnica promotora de guerras que aniquila e esvazia a memória coletiva de um povo, a cultura, a tradição, suas reminiscências, recordações, lembranças de um evento passado, aquilo que se foi e se constituiu historicamente é esquecido. Pois, não existe memória do vazio. À medida que todas as coisas são esquecidas, o presente corre perigo, o tempo passado e o futuro se tornam incertos.

O esclarecimento na perspectiva kantiana, o sujeito como agente do conhecimento e da razão, teria que ousar conhecer (*sapere aude*), ousar desenvolver (*sapere faber*), ousar criar (*sapere partum*), ousou progredir (*sapere progressus*).

Por outra via, o esclarecimento na análise crítica de Adorno e Horkheimer, a noção iluminista de “progresso” civilizatório, fundada na perspectiva do saber e avanço de novas tecnologias, propiciaram as duas grandes guerras mundiais. Ademais, aperfeiçoaram o conceito de *barbárie*, ao perceberem a relativização da vida humana e aniquilação das diferenças nos campos de extermínio.



Habermas, por sua vez, considerou que somente uma razão comunicativa possibilita o diálogo e o reconhecimento do outro, mediante a interação social atrelado ao mundo da vida na cultura. O mundo da vida, neste sentido, seria a possibilidade de resolver o abismo imposto pela filosofia moderna centrada no sujeito, vislumbrando novos horizontes para o entendimento, não mediante a objetividade e sim mediante a intersubjetividade.

Referências

- ADORNO, W. T. & HORKHEIMER, M. (1985). **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar
- ARISTÓTELES. **Os pensadores**. _____. In.: A metafísica. Rio de Janeiro : Victor Civita, 1973.
- FOUCAULT, M. "O que são luzes". _____. IN. **Ditos & escritos III**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São paulo: editora 34, 2009
- HABERMAS, J. **Uma outra via para sair da filosofia do sujeito - razão comunicativa X razão centrada no sujeito**. In. O discurso filosófico do modernidade. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- KANT, I. **Textos Seletos**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 1985