

EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO:

IMPLICAÇÕES A PARTIR DO CUIDADO, DA ESCUTA E DA ATENÇÃO



ANDERSON DE ALENCAR MENEZES
(ORG.)

**EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO:
implicações a partir do Cuidado,
da Escuta e da Atenção**

**Anderson de Alencar Menezes
(Organizador)**

**EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO:
implicações a partir do Cuidado,
da Escuta e da Atenção**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Anderson de Alencar Menezes [Org.]

Epistemologias e educação: implicações a partir do Cuidado, da Escuta e da Atenção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 164p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0083-5 [Impresso]

978-65-265-0084-2 [Digital]

1. Epistemologias. 2. Cuidado. 3. Escuta. 4. Atenção. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Walter Matias Lima	
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: ITINERÁRIO DAS REVOLUÇÕES EDUCACIONAIS	11
Francisco Rodrigues de Macedo Sandro Roberto de Santana Gomes	
HERMENÊUTICA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO EM ANÁLISE	27
José Airton Albuquerque Torres José Anderson de Oliveira Lima	
BREVE ENSAIO SOBRE DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E ESCOLAS JUDICIAIS: PRIMEIRAS LINHAS DE APROXIMAÇÃO	45
Alda de Barros Araújo Cabús	
JUVENTUDES NO CÁRCERE E O DIREITO À EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRIVAÇÃO E RECONHECIMENTO	59
Anderson de Alencar Menezes Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso	
O PRECONCEITO CONTRA O/A ANALFABETO/A: OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO À PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	73
Andresso Marques Torres Marinaide Freitas Lucas Pereira da Silva	

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM OLHAR NAS PRODUÇÕES DE VIDEOS AUTORAIS COMO PROCESSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL	89
Márcia da Silva Santos Portela Carloney Alves de Oliveira Anderson de Alencar Menezes	
O MUNDO CAPTADO NO ATRAVESSAMENTO DA VIDA	103
Edilania Rocha Oliveira Anderson de Alencar Menezes	
A DISCUSSÃO DA ÉTICA: UM NOVO PARADIGMA NA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA	119
Fernando José Alves Junot Cornélio Matos	
INVISIBILIDADE E SOFRIMENTO SOCIAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE ALAGOAS	135
Vitor Gomes da Silva Anderson de Alencar Menezes Nício de Amorim Rocha Junior Antonio Tancredo P. da Silva	
AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA O PARADIGMA PÓS-MODERNO NA EDUCAÇÃO	151
Marianna Salgado Cavalcante de Vasconcelos Viviane Maria da Silva Ferreira	

APRESENTAÇÃO

Este livro, na forma de coletânea, se inclui em um processo mais amplo de reflexões sobre a educação brasileira contemporânea, notadamente a relação entre Epistemologias e Educação, que vem sendo elaboradas no âmbito da Pós-Graduação em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Constituído-se em um importante campo de experiências nesse processo de sistematização e produção de conhecimentos, tem por objetivo aprofundar algumas constatações iniciais desse debate em curso sobre a sociedade brasileira contemporânea e sua relação com a educação, respondendo a algumas demandas urgentes de fundamentação das práticas educacionais, problematizando contextos político-pedagógicos da educação escolar.

A escolha dos capítulos norteou-se por elaborações que sistematizam as tendências epistemológicas e suas relações com processos educativos, desde a relação entre professor e aluno, bem como a relação entre produção do conhecimento e ética.

No capítulo *Filosofia e Educação: itinerários das Revoluções Educacionais* discuti a relevância da filosofia em torno da educação. Sabemos que durante séculos, o pensamento filosófico propôs inúmeras discussões sobre a epistemologia e as formas de produção e aquisição do conhecimento como meio de libertação de formas de dominação e alienação.

Já no Capítulo *Hermenêutica e Filosofia no Ensino Médio: educação em análise*, conforme a hermenêutica de Hans-Gerog Gadamer, elaborou-se uma análise sobre a proposta e interferência da BNCC no currículo disciplinar, focando na disciplina filosofia como linha de análise nesta nova vertente do ensino médio, na qual passou a adotar uma postura de ciência propedêutica subsidiada por uma área do saber voltada às ciências sociais aplicadas, sinalizando mais

um segmento motivacional da psicopedagogia que se destina a formação de um protagonismo juvenil e ao seu projeto de vida.

No capítulo *Breve ensaio sobre Democracia, Educação e Escola judiciais: primeiras linhas de aproximação*, investiga de forma bastante breve e incipiente a possibilidade de aproximação entre as categorias democracia e educação, bem como a função das escolas judiciais no processo de construção permanente de uma sociedade emancipada e democrática, na medida em que a relação entre epistemologia e educação é pensada para as práticas emancipatórias nas escolas judiciais.

Por conseguinte, o capítulo *Juventudes no Cárcere e o Direito à Educação: Reflexões sobre Privação e Reconhecimento*, aborda as juventudes que estão sob a condição de privação de liberdade e o direito a educação, levando-se em consideração a perspectiva do reconhecimento de Axel Honneth, visando, também, produzir uma conscientização do nosso papel social em promover uma mudança cultural por meio de uma educação libertadora que assume postulados freireanos na busca por reconhecimento desses atores sociais que trazem consigo as marcas do cárcere e a estigmatização resultante do crime cometido e a experiência na prisão que dificulta, sobremaneira, a vivência plena da cidadania, no contexto dos jovens em situação prisional.

Seguindo o âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o capítulo *O preconceito contra o/a analfabeto/a: obstáculo epistemológico à permanência escolar*, trata de compreender historicamente, por meio das memórias narradas pelos sertanejos, as maneiras de fazer e as condições de apropriação da escola numa época em que esta era considerada para uma minoria, e não se constituía como direito subjetivo, na medida em que a permanência se configura enquanto um objeto de pesquisa, e um acontecimento pedagógico, em que professores/professoras, estudantes, e demais sujeitos implicados, constroem um *espaço-tempo* didático-dialógico, produzindo novos conhecimento na dimensão da educação escolar.

Já no capítulo, *a Filosofia da Educação Matemática: um olhar nas produções de vídeos autorais como processo pedagógico para o ensino de*

matemática no contexto da cultura digital, investiga de que forma as produções de vídeos autorais no processo pedagógico para o ensino da matemática, no contexto da cultura digital podem revelar autonomia da construção da aprendizagem, apresentando um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa e interdisciplinar, indicando por meio de análises e reflexões dos referenciais teóricos sobre a produção de vídeos autorais dos estudantes, inseridas no contexto escolar.

Encontramos no capítulo, *O mundo captado no atravessamento da vida*, a problematização das narrativas das histórias de vida, focando o acontecimento das experiências e a construção da escrita da vida, numa visão em que a escola é um dos lugares favoráveis para a experiência filosófica da vida e com a vida no mundo, entendendo filosofia como campo de experiências de pensar.

No capítulo *A discussão da Ética: um novo paradigma na revolução científica*, propõe uma discussão a respeito da ética e dos valores morais no campo educacional e filosófico, conforme a concepção de que se instaurou uma crise social que reforça as desigualdades sociais, a violência urbana, o desemprego, o racismo, a intolerância, o preconceito, o feminicídio, o individualismo, a fome e miséria, a desvalorização do homem enquanto ser no mundo, o que implica uma problematização entre ética e epistemologias.

Seguindo com o capítulo, *Invisibilidade e Sofrimento Social no Estado Democrático de Direito: uma análise a partir dos egressos do sistema socioeducativo de Alagoas*, analisa como a construção social da invisibilidade e do sofrimento social dizem respeito à identidade, à subjetividade, ao reconhecimento e ao posicionamento de pessoas e/ou grupos de classes socioeconômicas menos favorecidas em relação ao entorno socioeconômico, destacando como invisibilidade social refere-se ao processo histórico-político de baixa percepção, reconhecimento e valorização de algum indivíduo ou coletivo e analisa como o sofrimento é construído como fenômeno de natureza psíquica, química e/ou física, que acompanha o sujeito na sua existencialidade, sendo domínios que atravessam as redes de produção social em suas mais variadas

dimensões de ordem psicológica, cultural, natural e social, resultando em fenômenos de indiferença, preconceito e relações de poder como dominação.

No capítulo, *as contribuições do pensamento de Boaventura de Sousa Santos para o paradigma pós-moderno na educação*, analisa como a transição paradigmática da ciência na contemporaneidade, implica nas dinâmicas educacionais. O que coloca como urgência, na esteira de Boaventura, uma problematização do atual modelo educacional enraizado em tendências tradicionais que ainda focam o aluno como uma tábula rasa e, conseqüentemente, como passivo a receber as informações e conteúdos que são transmitidos pelo professor, entendendo essa como única figura detentora do saber.

Leitores e Leitoras, iniciantes e iniciados, encontrarão, nesse livro provocador, e conforme os autores e as autoras, desta coletânea, sob diferentes perspectivas, apontam o papel estratégico da escola como lugar para a produção do conhecimento e interação entre conhecimento e interesse, no que diz respeito aos processos pedagógicos voltados para a responsabilidade ética da escola, como âmbito de interação com a sociedade que a forjou.

A abrangência e a profundidade do tratamento dado às diferentes dimensões que envolvem direta e indiretamente as questões epistemológicas e as questões educacionais na contemporaneidade brasileira farão desta obra uma referência obrigatória para cientistas sociais, educadores, formuladores de políticas educacionais, bem como para os diversos engajamentos voltados para a intimidade entre educação escolar e sociedade e dos mais diversos organismos sociais que reconheçam na educação uma prática social estratégica na construção de uma sociedade melhor.

Prof.Dr. Walter Matias Lima

Professor e Pesquisador do Mestrado e Doutorado em Educação
da Universidade Federal de Alagoas

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: ITINERÁRIO DAS REVOLUÇÕES EDUCACIONAIS

Francisco Rodrigues de Macedo
Sandro Roberto de Santana Gomes

INTRODUÇÃO

Neste Capítulo pretendemos discutir a relevância da filosofia em torno da educação. Sabemos que durante séculos, o pensamento filosófico propôs inúmeras discussões sobre a epistemologia e as formas de aquisição do conhecimento.

Inúmeros autores destacaram a importância do conhecimento como meio de libertação de formas de dominação e alienação. Aqui faremos uma breve análise em torno das discussões epistemológicas e estruturais da constituição das ciências e suas implicações no campo educacional. A atualidade da obra de Thomas Kuhn nos instiga a propor suas análises e integrá-las com a ação pedagógica.

A sociedade moderna tem evidenciado a necessidade urgente de redesenharmos a nossa ação educativa, por conseguinte, os processos de ensino e aprendizagem assumem contornos desafiadores, tais como, insensibilidade, indiferença, superficialidade, autoritarismo, negligência com a verdade, entre outros. Ao mesmo tempo em que essas realidades nos assustam, podemos perceber, com esperança, o avanço pela busca do saber, o desejo de conhecer novas realidades, o engajamento em causas sociais e ambientais. A busca pelo conhecimento se torna a chave para ações revitalizadoras.

No decorrer da história, podemos perceber claramente o quanto desenvolvermos nossas habilidades cognitivas favoreceram novas e transformadoras tecnologias e o quanto este desenvolvimento tecnológico tem se revelado em evolução

humana, em segurança, longevidade e conforto material. A pergunta que nos inquieta é: tal evolução conseguiu promover em melhorias nas relações humanas? Que competências e habilidades socioemocionais são necessárias para um maior engajamento nas grandes questões que ainda assolam nossa realidade, tais como a miséria, a guerra, a intolerância?

Temos, nestes dois últimos séculos, um volume maravilhoso de novos conhecimentos, maior e mais veloz capacidade de acesso às informações, a mais potente indústria de entretenimento e lazer, a mais habilidosa e confiável estrutura de engenharia civil, a mais desenvolvida tecnologia de comunicação, como em nenhuma outra era. Mas tudo isso tem nos apontado melhorias na relação que o ser humano desenvolve consigo, com os outros, com o transcendente e com o meio onde vive? Diminuímos, com toda tecnologia desenvolvida, a violência urbana, o uso de drogas, o número de suicídios, a dificuldade de relacionamento humano e ambiental?

Tudo isso nos desafia a rever nossos processos educacionais e, ao mesmo tempo, avaliarmos nossas práticas. O mundo está em constante transformação e essas mudanças ocorrem cada vez mais rápidas. A cada segundo novas ideias e novas práticas entram no cenário de nossas vidas e, cada vez mais, a capacidade de adaptação a essas mudanças se torna uma exigência de sobrevivência.

Filosofia, Ciência e Educação: caminhos epistemológicos

A trajetória da filosofia nos impulsiona a buscar referenciais teóricos para auxiliar os processos educativos, tanto no campo epistemológico como no campo axiológico. Nos primórdios da filosofia, encontraremos a busca incessante pela verdade e a superação de uma visão mitológica para encontrar um caminho que validasse a existência.

Ávido pelo saber, o ser humano, impulsionado pela curiosidade, sempre buscou o sentido mais profundo de sua existência. A aceitação passiva da realidade nunca foi a motivação

dos pensadores, por essa razão, a filosofia se caracteriza pela incansável insatisfação. A busca pelos porquês das coisas é a razão pela qual a prática filosófica dialoga profundamente com o fazer pedagógico.

O conhecimento não é propriedade exclusiva dos pensadores. Ele se manifesta em todos os lugares e em todas as ocasiões em que a vida se revela. O pensar filosófico busca percebê-lo por meio de uma análise aprofundada e sistemática. A validade deste conhecimento se dá pelo processo sistemático. O pensar filosófico é capaz de olhar a realidade em sua totalidade, nada escapa ao seu olhar. Por essa razão, ele está sempre numa atitude de espanto. Seu olhar se reveste de curiosidade e admiração.

A História da ciência torna-se a disciplina que registra tanto esses aumentos sucessivos como os obstáculos que inibiram sua acumulação. Preocupados como o desenvolvimento científico, o historiador parece então ter duas tarefas principais. De um lado deve determinar quando e por quem cada fato, teoria ou lei científica contemporânea foi descoberta ou inventada. De outro lado, deve descrever e explicar os amontoados de erros, mitos e superstições que inibiram a acumulação mais rápida dos elementos constituintes do moderno texto científico.¹

Ao falarmos de filosofia e educação é fundamental que entendamos que “o conhecimento humano é um fenômeno complexo e misterioso”². Nesta perspectiva, a ação filosófica se reveste de um desejo incessante de busca. Sendo complexo, consegue olhar a realidade com os inúmeros desdobramentos que a realidade supõe. Sendo abrangente, seu olhar pode penetrar a pluralidade que a realidade possui. Negar a complexidade da vida

¹ KUHN, Thomas S. Estrutura das revoluções Científicas, 5ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997, p. 20.

² MODIN, Batista. Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras. Paulus. São Paulo, 2009. P. 11.

é reduzi-la a uma visão simplista e ingênua. Por isso, a filosofia se preocupa em contemplar a vida em sua diversidade.

Para Kuhn, o contato com as diferentes áreas do conhecimento, como a epistemologia, a psicologia e as ciências naturais e sociais, permitiu um olhar mais atento e mais complexo sobre a história da ciência. E não apenas isto, mas esse contato lhe permitiu compreender como se dá a construção e a validade de uma ciência, bem como sua manutenção e superação. Assim, como o próprio autor defende, sua inserção na história da ciência está mais interessada em processos epistemológicos do que contextuais ou sociais, o que não significa que estes não estejam presentes em seus estudos, pois, como veremos adiante, em cada época há um conjunto de saberes que permitem fazer esta ou aquela leitura da realidade à qual estamos submetidos.³

O mistério inesgotável do existir nos impele a buscar novas e desafiadoras formas de entender a realidade. Neste fazer cotidiano, o pensamento filosófico sempre se coloca como espaço de reconstrução, aberto a novas perspectivas e buscando a superação de visões preconceituosas e limitantes.

Neste campo, a epistemologia e a hermenêutica nos impelem a buscar caminhos para a compreensão da realidade, ao sustentar que a comunidade científica se sustenta mediante a aceitação de teorias, isto é, os paradigmas. Segundo ele, a ciência é uma sucessão de paradigmas que se confrontam entre si. Para Thomas Kuhn (1997), paradigma é um conjunto de normas e tradições dentro das quais a ciência se move, durante um determinado período e em certo contexto social.

Segundo ele, em determinados momentos, o paradigma se altera, provocando uma revolução que abre caminho para um novo tipo de desenvolvimento científico.

A ciência, portanto, desenvolve-se durante certo tempo a partir da aceitação, por parte da comunidade científica, de um

³ BARTELMÉBS, Roberta Chiase, <https://www.scielo.br/j/epec/a/7yjtkd74BffS/n5fjkj84JYt/?lang=pt> acesso no dia 27/07/2022, p. 352.

conjunto de teses, pressupostos e categorias que formam seu paradigma.

Para Kuhn, a ciência é um tipo de atividade altamente determinada que consiste em resolver problemas (como um quebra-cabeça) dentro de uma unidade metodológica chamada paradigma. Este, apesar de sua suficiente abertura, delimita os problemas a serem resolvidos em determinado campo científico. É ele que estabelece o padrão de racionalidade aceito em uma comunidade científica sendo, portanto, o princípio fundante de uma ciência para a qual são treinados os cientistas.⁴

Essa concepção nos ajuda a compreender o papel indispensável do processo de ensino e aprendizagem das ciências.

O paradigma caracteriza a Ciência Normal. Esta se estabelece após um tipo de atividade desorganizada que tenta fundamentar ou explicar os fenômenos ainda em um estágio que Kuhn chama de mítico ou irracional: é a pré-ciência. A Ciência Normal também ocorre quando da ruptura e substituição de paradigmas (o que não significa voltar ao estágio da pré-ciência). É que dentro de um modelo ocorrem anomalias ou contraexemplos que podem colocar em dúvida a validade de tal paradigma. Se este realmente se torna insuficiente para submeter as anomalias à teoria – já que vista de outro ângulo elas podem se tornar um problema – ocorre o que Kuhn denomina de Ciência Extraordinária ou Revolucionária, que nada mais é do que a adoção de um outro paradigma, isto é, de visão de mundo.⁵

Nesta concepção é possível identificar o conceito de crise⁶ como caminho para solucionar as anomalias identificadas na construção do

⁴ Acesso em 20/07/2022 <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-filosofia-ciencia-thomas-kuhn.htm>.

⁵ Idem.

⁶ A *crise de paradigma* caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão do mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. A crise de paradigmas leva

conhecimento científico. Neste momento se estabelece um conflito entre um conhecimento já consolidado e um emergente. Kuhn (1997) define as tradições paradigmáticas como incomensuráveis; o autor quer deixar claro que há entre elas certa incompatibilidade. Isso ocorre porque cada tradição paradigmática elege os problemas que considera mais relevantes, utiliza os instrumentos científicos com objetivos diferentes, atribui significados específicos para os conceitos das teorias e percebe o mundo de formas distintas. Esses aspectos envolvidos na incomensurabilidade entre tradições paradigmáticas rivais foram classificados pelos estudiosos da obra de Kuhn em três tipos: metodológico, ontológico e semântico, caracterizando, assim, tal incomensurabilidade como total. A incomensurabilidade metodológica ocorre quando dois paradigmas divergem na definição dos problemas relevantes, nos modelos de resolução de problemas e nos métodos e técnicas a serem utilizados nas pesquisas.

Esses conceitos nos ajudam a compreender o processo educativo como ação permanentemente aberta e em constante mutação. Não é possível compreender a educação como ação fechada em si mesma. Esse autor nos ajuda a entender que o processo educativo não pode se fechar em “caixinhas” conceituais.

Essa praxe posterior – a ciência normal – reside na tentativa de realizar as promessas do paradigma, determinando os fatos relevantes (para o paradigma), confrontando (mediante, por exemplo, medidas cada vez mais exatas) os fatos com a teoria, articulando os conceitos da própria teoria, estendendo os campos de aplicação da teoria. Fazer ciência normal significa, portanto, resolver quebra-cabeças (puzzles), isto é, problemas definidos pelo paradigma, emergentes do e reentrantes no paradigma, razão pela qual o fracasso da solução de uma quebra-cabeça não é visto como falência do paradigma, mas, pelo contrário, como fracasso do pesquisador, que não soube resolver uma questão para qual o paradigma diz (e promete) que há uma solução. Esta é uma situação

geralmente a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em *revoluções científicas*.

análoga à do jogador de xadrez que, quando não sabe resolver um problema e perde, é porque não é competente, e não porque as regras do jogo de xadrez não funcionam.⁷

Não é possível pensar a educação como um fenômeno isolado. O processo ensino e aprendizagem sempre acontece nos contextos complexos que a sociedade humana constrói nas suas relações sociais, históricas e culturais, ela sempre vem permeada por um conjunto de valores e ideias. Por isso, o fazer pedagógico estará sempre vinculado aos princípios científicos que fundamentam suas ações. Pensar a educação é, antes de tudo, compreender os desafios metodológicos e científicos que dão sentido às práticas educacionais. Outro destaque importante que devemos considerar é o fato de não podermos desvincular o pensamento científico de uma visão crítica. Uma visão crítica da realidade e dos processos nela incluídos favorece uma compreensão democrática e sustentável.

Aqui nos deparamos com um pensamento importante de Kuhn que afirma:

Com a crise do paradigma se inicia o período da ciência extraordinária: o paradigma é submetido a um processo de sufocamento, os dogmas são postos em dúvida e, conseqüentemente, afrouxam-se as regras que governam a pesquisa normal. Em síntese, postos diante das anomalias, os cientistas perdem a confiança na teoria que anteriormente abraçaram; e a perda de um sólido ponto de partida se expressa no recurso à discussão filosófica acerca dos fundamentos e metodologia. Estes são os sintomas da crise, a qual cessa quando do cadinho do período de pesquisa escangalhado que é a ciência extraordinária consegue emergir novo paradigma sobre o qual se articulará novamente aquela ciência normal, que, por sua vez, levará, após um período quiçá bastante longo, as novas anomalias e assim por diante.⁸

⁷ ANTISERI, Dario. REALE, Giovanni. Filosofia Idade Contemporânea, Volume III, Paulus, p. 1054.

⁸ Idem, p. 1054.

Partindo destas concepções, passaremos a analisar a importância e a relevância dos processos educacionais que favorecem os processos de ensino e aprendizagem. Cabe ao educador o desenvolvimento de sensibilidades necessárias para que esse processo se realize com a qualidade acadêmica necessária para o aprimoramento dos saberes necessários para possibilitar novos saberes.

Educação: conhecimento e sabedoria

O campo filosófico oferece caminhos importantes na consolidação dos processos de aprendizagem. Por essa razão, é preciso buscar referenciais que contribuam para refazer as metodologias, as didáticas e as posturas no campo educacional.

Hoje, como ontem, encontramos nos ambientes educativos os mesmos cenários que encontrávamos no passado. Desta forma, redesenhar os cenários educacionais nos ajudaram a repensar nossas práticas a partir das elaborações teóricas que sustentam nossas ações pedagógicas.

Os referenciais teóricos nos ajudam a compreender a realidade educativa, entretanto, é preciso que esses sejam incorporados no dia a dia do fazer educacional. Encontramos vários pensadores que com suas teorias contribuíram e contribuem com a revolução necessária ao ambiente escolar. Neste sentido, faz-se necessário um novo olhar para essas teorias e a perspicácia para traduzi-las na prática. É importante destacar que a educação tem papel fundamental no processo de transformação da sociedade. Ela envolve considerações de ordem epistemológicas, axiológicas, sociais, políticas, culturais e organizacionais. Por essa razão, tornam-se necessários fundamentos teóricos que sustentem e deem sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

É preciso reconhecer que existem horizontes que nos ajudam a não perder a nossa capacidade de sonhar. Existe uma utopia que alimenta nosso desejo de construir novos caminhos e novas práticas. A educação é, neste sentido, o processo contínuo e

permanente que nos ajuda a reorientar, de forma crítica, as relações existentes no interior dos espaços pedagógicos.

Devemos saber reconhecer as alternativas, a fim de potencializar o potenciável de maneira a imprimir uma ou outra direção aos processos, segundo as visões de futuro que têm os sujeitos. Estas não podem reduzir-se a uma mera explicação, pois implicam que se entenda a realidade como um processo de construção a partir dos seus diferentes momentos históricos de concreção, em que está presente a prática humana. A realidade sócio-histórica tem significados múltiplos. Não é uma realidade clara, inequívoca, com uma presença transparente que se poderia abordar através da construção de teorias. As visões de futuro não são extrapolações teóricas, porque aludem a um excedente de realidade que se procura tornar tangível a partir de espaços em que esteja presente a prática humana. Estes espaços são os momentos históricos.⁹

Os desdobramentos teóricos no campo educacional nos levam a descobrir e valorizar as veredas que evidenciam a vida e a promoção de todas as formas de existência. Ao potencializar alternativas, o processo educativo se qualifica como ação que interfere nas diversas realidades. A construção de saberes é um desafio que se impõe a todos que desejam fazer um itinerário que resgate a vida.

Destacamos que o papel fundante da construção do conhecimento é contribuir significativamente no processo de aprendizagens. É perceptível a necessidade de contribuir nos processos que favoreçam a mudança, a “revolução”, a transformação da maneira de pensar e agir.

Aqui vale aquela brilhante máxima de Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”¹⁰. Acreditamos que todo processo educativo acontece através do processo de

⁹ SANTOS, Boaventura de Souza (org). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. Cortez editora, 2ª. Edição, 2006, p.459.

¹⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Paz e Terra educação, 18ª edição, 1987, p. 68.

problematização, um conhecimento sempre aberto à crise, ao questionamento. Neste sentido, o processo de aprendizagem está sempre aberto a novas descobertas. Por isso, o investimento em processos de aprendizagem favorece o desenvolvimento da pessoa humana. Desta forma, “o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos”¹¹, sua ação não é um fim ensimesmado, mas profundamente aberto ao outro. Aqui não existe uma relação de dominação ou submissão, mas de abertura à troca de saberes.

Na prática educativa, é fundamental a valorização dos aspectos que favoreçam a aprendizagem. Aqui conhecimento e sabedoria se aproximam e dão sentido às práticas educacionais. Nosso foco se desloca do ensinar para os aspectos didáticos e metodológicos que promovam a aprendizagem. Pois, “na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘admiração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-ad-mira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos”¹². Neste momento, uma ferramenta que poderá contribuir com esses processos é o diálogo, na troca de saberes é possível identificar semelhanças, clarear as diferenças e construir “pontes” sustentáveis para fortalecer os processos de aprendizagens.

As ideias freirianas nos ajudam a compreender esse processo de aprendizagem. No conceito de “intransitividade”¹³, essa atitude de não abertura impede o processo educativo e nos isola, nessa atitude a educação se transforma em uma transmissão do conhecimento, fecha-se e considera o outro como receptáculo inerte do conhecimento. Diante disso, somos desafiados a construir um novo caminho:

¹¹ Idem, p. 69.

¹² Ibidem, p. 69

¹³ A consciência intransitiva é o grau de consciência característico das sociedades fechadas, cujos indivíduos não ultrapassam o horizonte biológico de sua forma de vida. Corresponde ao fechamento do homem dentro de si mesmo, um ser esmagado, autossuficiente. Fechado ao diálogo e não aberto ao diálogo.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao compromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade.¹⁴

É preciso pensar o educador e o educando em um processo de constante mutabilidade, aberto aos desafios do contexto e sempre dispostos a buscar novos referenciais para construir e reconstruir suas histórias.

Uma palavra que ganha relevo neste momento é resiliência - a capacidade que um determinado sistema possui para recuperar o equilíbrio depois de ter sofrido uma perturbação. Outra perspectiva conceitual afirma que a resiliência é a capacidade de uma pessoa lidar com seus próprios problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão seja qual for a situação. Na área administrativa, a resiliência faz parte dos processos de gestão de mudanças. Para as pessoas que trabalham nas organizações, a resiliência possibilita que os indivíduos desenvolvam o equilíbrio emocional para lidarem com dificuldades relacionadas ao mundo do trabalho. Além disso, a resiliência diz respeito à capacidade de tomar medidas que minimizam os problemas que surgem em vários contextos.

Todos nós, de tempos em tempos, somos testados na nossa habilidade de adaptação, isto é, na nossa capacidade de resiliência. O principal objetivo da resiliência não é restaurar o passado, mas propiciar condições de dar um salto para frente. É a habilidade de

¹⁴ FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra, 21ª edição, 1992, p. 68.

manter seu propósito enquanto se adapta a novos métodos e procedimentos.

Essa capacidade de adaptação nos convida a rever os nossos paradigmas. Nossa visão de mundo, durante muito tempo, esteve fundamentada no paradigma temporal de passado, presente e futuro. Nossos planejamentos buscavam as referências do passado, analisando os desafios do presente para desenharmos o futuro. Hoje é preciso mudar essa visão. É preciso entender que o futuro nos desafia a construirmos o nosso presente, sem perdermos as referências do passado. Vejamos o exemplo no campo educacional, estamos preparando uma geração que ingressa na educação infantil para profissões que ainda não existem, já estamos na contramão da história.

O processo educativo precisa reconstruir uma nova lógica, fundamentada na capacidade de reconstruir os projetos e ressignificar os conteúdos. Vivemos em um mundo globalizado, com uma economia de maioria capitalista, exploratória, que gera conflitos, desigualdade social, segregação, expressões de preconceitos e exaustão dos bens naturais, causando danos ao planeta e à própria sociedade.

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias do reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos.¹⁵

¹⁵ ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Editora Vozes, 5ª edição, 2021, p. 117.

O dinamismo social impõe diversas formas de analisar a realidade em que estamos inseridos. Diante disto, somos desafiados a pensar os processos de aprendizagens nestes contextos plurais. Na sociedade neoliberal, o consumismo se revela como outra faceta deste sistema, alimentando a cadeia de lucro, produção desenfreada, engendrando o homem em uma dependência do consumo de bens e serviços, em muitos casos, supérfluos, imprimindo o ato de consumir em diversas esferas, tais como: no prazer, no sucesso, no poder e na felicidade.

Pois, tudo cada vez mais perde a sua real identidade e torna-se produto, concomitantemente a essas premissas, temos uma crise instaurada de fator ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar as inúmeras contribuições dos autores e como elas nos ajudaram a compreender a imprescindível tarefa da ação educativa. Não podemos negligenciar o papel do diálogo na **construção de novas epistemologias**; vimos que neste território, muitas são as disputas que ainda estão presentes no cenário educacional.

É preciso cruzar os caminhos do saber para realizar os processos de reconhecimento do outro. Essa trajetória não se dará de forma isolada, nem de forma imediata. Ela é sempre fruto de processos dialógicos. Esse processo ocorre no campo educacional e colabora com o desenvolvimento científico, possibilitando novas abordagens e novas visões.

Destacamos, ainda, que o processo educacional deve favorecer a promoção da igualdade e favorecer o reconhecimento do ser humano como pessoa. Neste sentido, todo processo que se fundamenta numa epistemologia emancipatória deve fomentar a formação do ser humano integral e consciente de sua responsabilidade social, e suas ações educativas devem fundamentar em princípios éticos.

Nestes cenários atuais, é importante pensar no papel das novas tecnologias da informação que, de alguma forma, nos ligam numa rede e redesenham uma nova “revolução” na maneira de pensar e de se relacionar. Desta feita, nos comunicamos de forma tátil, com o uso das mãos e com os toques dos dedos que deslizam nas telas, compartilhamos nossas vidas nas redes sociais e, ao mesmo tempo, nos isolamos em nossos quartos. Somos assediados permanentemente pelos vários meios de comunicação e mídias sociais que nos dirigem diuturnamente um crescente número de produtos de natureza variada e somos seriamente mobilizados pelos diferentes recursos tecnológicos. A sociedade parece ignorar que esse “mundo sem fronteiras” insiste em nos deixar sós.

Desse modo, o incessante desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, e a exigência permanente de mais e novos conhecimentos e de melhor qualificação profissional, impactam nos processos coletivos, científicos e educacionais, configurando-se, desta forma, em desafios permanentes para a educação escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTISERI, Dario. REALE, Giovanni. **Filosofia Idade Contemporânea**, Volume III, Paulus, p. 1054.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 5ª edição, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 21ª edição, 1992
- _____. **Pedagogia do Oprimido**, Paz e Terra educação, 18ª edição, 1987, p. 68.
- KUHN, Thomas S. **Estrutura das revoluções Científicas**, 5ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.
- MODIN, Batista. **Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. Paulus. São Paulo, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. Cortez editora, 2^a. Edição, 2006, p.459.

HERMENÊUTICA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO EM ANÁLISE

José Airton Albuquerque Torres
José Anderson de Oliveira Lima

INTRODUÇÃO

Todo esclarecimento burguês está de acordo na exigência de sobriedade, realismo, avaliação correta de relações de força. O desejo não deve ser o pai do pensamento. Mas isso deriva do fato de que, na sociedade de classes, todo poderio está ligado à consciência incômoda da própria impotência diante da natureza física e de seus herdeiros sociais, a maioria (ADORNO; HORKHEIMER. 1985, p.55).

A lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 trouxe em suas diretrizes que as disciplinas do “novo ensino médio” deverão adotar uma nova flexibilização de ensino e proporcionar ao alunato que o conhecimento se dê pela interdisciplinaridade e não mais, pelo conteudismo específico de cada disciplina isoladamente, e sim, pela formação dos distintos itinerários formativos criados pela própria lei, que pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹ adotam que as competências e habilidades constituem a formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10) para todo o ensino médio, atendendo assim cinco diferentes contextos de aprendizado: I – Linguagem e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da

¹ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 ago 2022.

natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional.

É importante destacar que esses novos itinerários formativos deverão ser empregados não necessariamente em sua totalidade na formação dos jovens no ensino médio, serão adotados à medida que a realidade local e os anseios da comunidade sejam detectados pelos gestores das instituições escolares e setor produtivo ao qual o sistema de ensino esteja inserido, vejamos:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas

missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º), (BNCC, 2022. p. 478-479).

Dessa forma, as limitações de oferta desses itinerários formativos já estão previstas na própria lei e, além disso, e o mais grave ainda, é que essas mesmas ofertas só se darão mediante as demais limitações sociais e econômicas daquelas comunidades as quais as instituições escolares estão envolvidas. Salientamos que não podemos mais nos guiar pelo modo tradicional de ensino, mesmo que ele nunca nos abandone, deveremos, contudo, criar novas estratégias e metodologias para junto com esse novo formato de educação moldar-se às necessidades, não dos alunos, mas, prioritariamente, as necessidades das comunidades locais as quais esses alunos estejam inseridos. Entretanto, a lei desconsidera que o exame nacional do ensino médio – ENEM – não busca a regionalização do ensino, e sim, a sua integralização nacional, visto que o sistema de seleção unificada – SISU, do próprio Ministério da Educação, assim como o Prouni² e Fies³, prezam por uma unificação nacional e por uma equidade no acesso ao ensino superior, indo, portanto, em contrassenso ao que se pretende a lei 13.415 que institui a diferenciação das ofertas de ensino e estabelece suas segmentações em virtude das demandas socioeconômicas dos estados e municípios em que se encontrem as diferentes instituições escolares do país.

Outra dissonância a respeito da qualidade do ensino também é vista quanto na redução do conteúdo didático das disciplinas, que por mais que sejam vistas de forma interdisciplinar através dos seus itinerários específicos, elas sintetizaram tão gravemente suas temáticas que ficaram reduzidas a temas transversais, esquecendo, portanto, suas especificidades científicas.

² Prouni – Programa universidade para todos.

³ Fies – Fundo de financiamento estudantil.

Por isso, partindo desse pressuposto, é necessário fazermos uma atenta análise sobre a proposta e interferência da BNCC no currículo disciplinar. No caso, tomaremos a disciplina filosofia como linha de análise nesta nova vertente do ensino médio, na qual passou adotar uma postura de ciência propedêutica subsidiada por uma área do saber voltada às ciências sociais aplicadas, sinalizando mais um segmento motivacional da psicopedagogia que se destina a formação de um protagonismo juvenil e ao seu projeto de vida.

Para tanto, fundamentado em Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão, caminharemos por um viés hermenêutico com a intenção de seguir os espaços abertos pela linguagem, onde a interpretação sustentará nosso principal objetivo para alcançar os sentidos expostos em cada experiência reflexiva.

ENSINO DE FILOSOFIA E HERMENEUTICA: O FAZER FILOSOFICO-INTERPRETATIVO EM RISCO NA BNCC

Enfatizamos que ensinar filosofia atualmente tem se tornado cada vez mais um trabalho hercúleo, exigindo dos seus profissionais um malabarismo no uso de metodologias e ferramentas educacionais, com a tentativa de chamar atenção da sua primazia para a formação do jovem no ensino médio. Segundo Herpich *in*: Coelho (2017), o momento de aula de filosofia se traduz da seguinte forma:

Mais do que um espaço de formação e de instrução filosófica, uma aula de filosofia no ensino médio tem como objetivo a tarefa mais modesta de apresentar a atividade filosófica e servir de convite aos jovens. Frente à avalanche de informações transmitidas pelos meios de comunicação, as exigências políticas e sociais da instituição escolar, a massificação da subjetividade dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e o reduzido tempo que é disponibilizado para as aulas de filosofia, é improvável, impossível, conseguir ler, explicar e problematizar os clássicos da filosofia de modo que os alunos se apropriem da tradição filosófica e, a partir disso, refletir sobre os

problemas centrais da filosofia ocidental e do tempo atual (COELHO, 2017, p. 47).

É este ambiente de disputa que a sala de aula vem se tornando, onde algo que chamamos educação sofre várias metamorfoses até se tornar agradável aos alunos. A filosofia, assim como as demais disciplinas do currículo do ensino médio, no dizer de Herpich *in*: Coelho (2017), tem se sentido acuada, onde a tradição do ensinamento clássico do aprofundamento das questões essenciais do desenvolvimento filosófico, que mesmo milenar não deixa de ser atual, vai dando lugar a um imediatismo do senso comum e da doxa. Contudo, cabe ao professor da disciplina se reinventar, demonstrar que a filosofia não existe apenas pelos fatos passados, que diferente do que se pensa sobre ela, a filosofia se renova a cada surgimento das questões essencialmente humanas, que caminha, tal como a humanidade para o adiante, para frente e que também desenha junto com a juventude a sua jovialidade.

Atualmente, mais do que orientar o pensamento há que orientar para o pensamento. Cabe ao professor transformar o conteúdo filosófico em desejo de filosofar, perdendo em rigor, mas ganhando em entusiasmo. Que as questões guiem mais do que as respostas, que a dúvida e o espanto sejam mais presentes do que a certeza e a erudição. A finalidade maior de uma aula de filosofia, no ensino médio, não é nem o saber pelo saber, nem o saber em vista de qualquer outra coisa, mas consiste na tarefa de instigar os alunos, estimulando-os a pensar e a reconsiderar o mundo a sua volta de forma a despertar neles o desejo íntimo de amor pelo saber (COELHO, 2017, p. 48).

Mas diante de tamanho problema, também nos deparamos com algumas questões que incidem sobre como devemos atuar como docentes em meio a educação de resultados objetivos e mecanizados? Recriar e se reinventar atualmente é fazer da atividade docente um *show* ou espetáculo? Como cativar a atenção dos alunos, sem que isso se desprenda de um programa

previamente elaborado e planejado para todo um ano letivo? Ou, como poderemos manter desperto o desejo da juventude em querer se envolver com temas tão profundos que compõem a disciplina filosofia? Ou mesmo, como proporcionar o prazer pelo aprendizado de temas que exigem tamanha concentração, leitura e discussão dialógica que indique vontade e liberdade de fazer filosofia? Questionamentos como esses se direcionam pela perspectiva de um ensino com a intenção de proporcionar a experiência do fazer filosofia no sentido que Kant a empregava - “não se aprende filosofia, apenas a filosofar” (KANT *apud* MARTIN E VELASCO, *in*: VELASCO, 2019, p. 140).

A filosofia sempre se enredou em aporias em virtude de pretender conhecer o incondicionado. Ora, o exame crítico da razão vem justamente tentar evitar o fracasso da busca de legitimidade da filosofia com a distinção entre um domínio daquilo que pode ser conhecido, os fenômenos, e aquilo que a despeito de não podermos conhecer, podemos pensar a respeito – as coisas em si ou o incondicionado. Quando Kant afirma que o domínio daquilo que pode ser conhecido é o domínio do condicionado, ele quer que assumamos o ponto de vista segundo o qual a ciência, em seus diferentes âmbitos, constitui um todo organizado de conhecimentos, mas que o mesmo não pode deixar de ter em seu horizonte a incompletude desse saber. Em vista disso que a unidade almejada pela razão para o entendimento não está nunca dada, mas apenas pode surgir como uma unidade *projetada* (B 675) (*idem*, 2019, p. 147).

Assim passa a ser a filosofia, nessa conjuntura em que o saber condicionado previsto na ciência tem suas limitações, e que as verdades sacramentadas não têm mais lugar na educação que se consolidou como modelo desse novo ensino médio, é preciso então projetar-se nesse saber incondicionado, na incompletude deste fazer educativo que se apresenta a cada momento como oportunidade. Em suma, o que pretendemos buscar em Kant é o caráter do processo hermenêutico que possibilita a menção do fazer filosofia e não do aprender a filosofia, e neste sentido, abrir o

precedente para no diálogo entre professor e aluno, a construção do saber pela filosofia e, a partir da prática hermenêutica, seja desenvolvida e constituída uma nova forma de proceder com o ensino da tradição filosófica no ensino médio.

De acordo com Hans-Georg Gadamer (1997):

A experiência hermenêutica tem a ver com a tradição. E esta deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que se pode conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma, como faz um tu. O tu não é objeto, mas se comporta em relação ao objeto. Mas isso não deve ser mal-interpretado como se na tradição o que nela chega à experiência se compreendesse como a opinião de outro, que é um tu. Pelo contrário, estamos convencidos de que a compreensão da tradição não entende o texto transmitido como manifestação vital de um tu, mas como um conteúdo de sentido, desvinculado de toda atadura para com os que opinam, para com o eu e o tu. Ao mesmo tempo, o comportamento com relação ao tu e ao sentido da experiência hermenêutica; pois também a tradição é um verdadeiro companheiro de comunicação, ao qual estamos vinculados como está o eu e o tu (GADAMER, 1997, p.528).

Assim, pensar em desenvolver a filosofia no ensino médio partindo de um novo princípio metodológico que estimule o aluno a se interessar pelos conhecimentos da história da filosofia, sem que haja desmotivação para com os seus conteúdos, requer o exercício prático da interpretação, da compreensão e da aplicação desses saberes da tradição através da hermenêutica filosófica de Gadamer, evoluindo pelo diálogo, pelo acordo e pela linguagem entre professor-aluno, aluno-professor, e aluno-aluno no decorrer das aulas de filosofia. Em conformidade com Gadamer, “a hermenêutica é filosofia porque não pode ser restrita a uma teoria da arte, que ‘apenas’ compreende as opiniões de um outro” (GADAMER, 2002, p.141).

Proporcionar que a hermenêutica filosófica de Gadamer se torne o cerne das aulas de filosofia é em outras palavras, ativar o

sentido prático do fazer filosófico que havíamos buscado em Kant, é vivenciar o desenvolvimento histórico da filosofia a partir do processo dialógico firmado por Gadamer que se passa entre os sujeitos do conhecimento, entre o “eu” e o “tu” que promove a conversação e a linguagem que deságua na essência da estrutura do interpretar e compreender, e conseqüentemente, da própria hermenêutica e da filosofia, firmando, desta maneira, uma aliança indiscutivelmente inseparável. Ou seja;

Educar hermeneuticamente implica em superar os modelos que concebem apenas o intelecto como atividade da pedagogia. Educar hermeneuticamente é olhar para o sujeito na sua inteireza, em termos práticos: quando matriculamos uma criança na escola, não é o seu intelecto que inserimos em uma unidade educacional, mas a sua totalidade enquanto sujeito orgânico e cultural, com conhecimentos pré-estabelecidos perante a descoberta do outro, portanto, uma alteridade, abertura de um horizonte do real que encontra no outro a descoberta de uma nova interpretação, a descoberta de um outro mundo (OMENA; PALMEIRA; LIMA. 2018, p.77-78).

Portanto, reverter à dificuldade da interpretação dos textos clássicos filosóficos nas aulas de filosofia sem se perder do sentido que a tradição lhe carrega é um exercício contínuo de se repensar a cada momento, de se despir dos prejulgamentos aos quais nos firmamos e poder debater consigo mesmo, com o outro, e com o texto infinitas vezes para que seja possível chegarmos ao máximo das possibilidades hermenêuticas que a linguagem nos oferece.

É ignorância acreditar que o processo de interpretação seja um movimento simples de reflexão e pensamento, é preciso esforço mental e propósito de causa, interpretar e compreender pelas vias da hermenêutica é desapegar de juízos formados previamente e deixar se surpreender pelas possibilidades do novo.

Gadamer (1997) salienta que:

Também a experiência hermenêutica tem sua própria consequência, a de ouvir sem extraviar-se. Tampouco a ela as coisas se apresentam sem

um certo esforço, e também esse esforço consiste “em ser negativo contra si mesmo”. Aquele que procura compreender um texto tem também que manter a distância alguma coisa, ou seja, tudo o que se faz valer como expectativa de sentido a partir dos próprios preconceitos, desde o momento em que o próprio sentido do texto o rechaça. Inclusive a experiência do ser surpreendido de repente, esse ocorrer dos discursos, que não envelhece, e que constitui a autêntica experiência dialética, tem seu correlato na experiência hermenêutica. O desenvolvimento do todo do sentido a que está orientada a compreensão, nos força à necessidade de interpretar e de novo retirá-los. Somente a auto-suspensão dessa interpretação leva a termo o fato de que a própria coisa, o sentido do texto, ganhe sua própria validade. O movimento da interpretação não é dialético porque a parcialidade de cada enunciado pode ser complementada de outro ponto de vista – veremos que isso não é mais que um fenômeno secundário na interpretação –, mas sobretudo porque a palavra que alcança o sentido do texto na interpretação não faz senão trazer à linguagem o conjunto desse sentido, isto é, pôr numa representação finita uma infinitude de sentido em si (GADAMER, 1997, p.674).

Sendo assim, nesta perspectiva de que a hermenêutica filosófica está para a filosofia, bem como, a filosofia está para a interpretação e compreensão dos fundamentos de todo o movimento histórico do pensamento da humanidade, desde a antiguidade até os dias atuais, só teremos a ganhar nessa unificação para o esclarecimento e autonomia da juventude no ensino médio, pois a aplicação dos princípios hermenêuticos sobre os conteúdos das aulas de filosofia, não fará desviar de sentido o que fora previamente traçado no cronograma da disciplina, apenas que estes mesmos conteúdos serão vistos e compreendidos a luz do esclarecimento filosófico pelo viés hermenêutico, facilitando desta maneira o campo da interpretação, da compreensão e da aplicação dos conhecimentos que servirão de base para a formação humana desses jovens, não apenas na formação da educação básica, mas muito mais para os seus projetos de vida.

Para Nadja Hermann (2002), é importante se dar conta de que:

A racionalidade hermenêutica nos permite acesso ao mundo pelo fato de que estamos desde já implicados no processo de conhecimento que de algum modo nos dá uma direção. Mas para nos orientarmos nessa direção temos que reconstruir e interpretar o processo de uma forma convincente. O sentido que a hermenêutica busca é validado no diálogo com outras possíveis interpretações. Quando o estranho se aproxima de nossas interpretações, amplia e enriquece nossa própria experiência de mundo. Não somos conduzidos na interpretação pela pura subjetividade, mas sim pela linguagem, que é o *médium* de nossa historicidade. Assim, o universal da hermenêutica filosófica é o reconhecimento da nossa finitude, é a consciência de que nossa compreensão depende da linguagem que se realiza no diálogo. Somente no encontro com outras pessoas que pensam de outra forma podemos superar nossos próprios horizontes interpretativos (HERMANN, 2002, p.74).

Portanto, ao utilizarmos a hermenêutica filosófica na sala de aula para dar mais sentido aos conteúdos filosóficos, bem como, do próprio compreender da problemática da vida, estaremos colaborando para o desenvolvimento formativo dos estudantes do ensino médio, assim como, fortalecendo seu acesso ao ambiente corporativo que irá absorver sua mão de obra produtiva, possibilitando desta forma uma melhor leitura e engajamento desse sujeito com o mundo da cultura e a dinâmica da vida profissional. Neste sentido Palmer (1969) reforça que:

A compreensão, diz Gadamer, é sempre um evento histórico, dialético, lingüístico – nas ciências, nas ciências humanas, na cozinha. A hermenêutica é a ontologia e a fenomenologia da compreensão. A compreensão não é concedida de modo tradicional como um acto da subjetividade humana mas como o modo essencial que o *Dasein* tem de estar no mundo. As chaves para a compreensão não são a manipulação e o controle, mas sim a participação e a abertura, não é o conhecimento mas sim a experiência, não é a metodologia mas sim a dialética. Para Gadamer, o objetivo da hermenêutica não é avançar com regras para uma compreensão de um modo tão lato quanto possível (PALMER, 1969, p.216).

Além de quê, dentre algumas das alegações para o uso da hermenêutica filosófica nas aulas de filosofia, reside que no surgimento das novas diretrizes para a educação básica nos moldes estabelecido pela lei nº 13.415/2017 está o fato da compreensão desse novo panorama global das relações internacionais visar um maior engajamento dos educandos com as questões relacionais, não apenas envolvendo o passado histórico e cultural da humanidade, mas, mais ainda, interpretando essa nova visão de mundo, onde se requer maior participação nas ações produtivas gerais, tomadas de decisões, maior poder argumentativo, senso crítico, analítico e comunicativo, o que inclui o uso das mais novas ferramentas digitais, do amplo domínio das variadas linguagens utilizadas nas ciências e no mundo do trabalho. Algo que proporcione ao estudante autonomia e desenvoltura nesse novo cenário complexo das relações humanas e corporativas.

Portanto, é nesse contexto que:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, 2022, p. 14).

Também aqui é importante deixar esclarecido que mesmo citando o seu compromisso com uma “educação integral” não necessariamente se refere ao cumprimento de uma jornada escolar extensiva aos turnos de aula, e sim, ao comprometimento de uma

construção intencional dos processos educativos que visam proporcionar ao estudante um aprendizado sintonizado com as mais diversas necessidades desse novo momento histórico vivido, e não que ultrapassem apenas o critério da aprendizagem formal, indo além, abrangendo os desafios que essa nova sociedade contemporânea nos impõe a todo instante. Ou seja:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (*Idem*, 2022, p. 15).

Contudo, essa insistência do enfoque ao pragmatismo daquilo que se aprende com o que se espera que se aplique por essa juventude que conclui o ensino médio é o que nos causa preocupação. Por isso, reiteramos a necessidade da aplicação de uma filosofia prática amparada na hermenêutica filosófica de Gadamer, pois quando buscamos enfatizar que um modelo de educação como esse que foi traçado na nova BNCC, que se auto-intitula “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2022, p. 7), é que passamos a compreender que a realidade que se pensa “para todos” não se revela na prática, e que onde poucos poderão obter parte do todo imaginado e previsto na lei, muitos continuaram sonhando com as alegorias platônicas idealizadas no texto normativo, mas permaneceram acorrentados nas sombras do conhecimento. Desta forma, “o objetivo de uma hermenêutica filosófica é o de fazer o conhecimento acontecer. A educação e suas práticas pedagógicas não formam o aluno, mas elucidam sua essência” (OMENA; PALMEIRA; LIMA. 2018, p. 83).

Entretanto, quando observamos mais de perto as relações da BNCC no âmbito da política educacional, principalmente no

tocante as instituições escolares públicas e privadas, é que nos damos conta que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988⁴ vivemos um sonho utópico de querer acabar com as desigualdades regionais, sócio-culturais e econômicas desse país pela via da educação, mas que na verdade, apenas enfatizamos mais ainda as discrepantes injustiças e falsas promessas de que a educação é a salvadora de todos. Não existe possibilidade de um país tão desigual pregar na lei uma equidade entre o ensino público e o ensino particular, ainda mais quando os interesses daqueles que foram solidários a elaboração da BNCC sequer deu ouvidos aos clamores sociais e aos especialistas para que incluíssem os ajustes no texto que garantissem e respeitassem as mínimas condições de justiça social. Ficando claro que quando o assunto é educação o interesse do setor privado sempre prevalecerá sobre o público. Nesse sentido, Caetano (2020) fala que:

Em 2017, o MEC encaminha ao CNE a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor do MEC. Nessa nova versão, muitos limites são detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE (AGUIAR; DOURADO: 2018). De setembro a dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular tramitou no CNE. Ela foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores que também manifestaram oposição à Base (CAETANO, 2020, p. 66-67).

É partindo do pressuposto da interferência da relação público/privado que a autora desenvolve a sua pesquisa estabelecendo os limites do papel do Estado na participação e

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

elaboração da BNCC, visto que, as transformações educacionais pretendidas nas normas visam ainda mais a estruturação do capital empresarial a partir de sua interferência na educação. Assim, as reformas na educação básica atendem a uma agenda global do capital, em que as parcerias estabelecidas entre o público e o privado incidem diretamente no formato da gestão escolar, na busca desenfreada por resultados de aprovações, no modelo de ensino e do preparo antecipado dos estudantes para adentrarem no mercado de trabalho, isso, dentre outras ferramentas do setor produtivo que invadem o espaço educativo a exemplo da privatização, e neste aspecto Caetano (2020) ainda diz que:

A privatização da educação, como tendência, dá-se tanto de forma direta como indireta. Essa disposição instala uma série de mecanismos de mercado no próprio funcionamento da política pública e pode ser transferida ao currículo, elemento-chave na definição do ensino na iniciativa privada. Também podem estar relacionadas à contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores e gestores; a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação, entre outros. A BNCC insere-se no processo de privatização da política, por entendermos que sua construção foi influenciada por instituições empresariais como apresentaremos, bem como da escola, pois a BNCC demanda mudanças estruturais nos processos pedagógicos e como as pesquisas vem demonstrando, a opção política das redes de educação, é a contratação de instituições privadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados (CAETANO, 2020, p. 68).

Em suma, a educação pública continuará formando seu público para atender aos interesses privados da sociedade. Portanto, quando tratamos de um princípio hermenêutico no ensino da filosofia estamos primando pelo processo de esclarecimento da juventude que vai além das competências e habilidades estabelecidas na lei, que versam sobre o conhecimento,

o pensamento científico, crítico e criativo, seu repertório cultural, comunicação versátil, domínio digital, mundo do trabalho, projeto de vida, poder de argumentação, empatia, responsabilidade, cidadania e toda uma formação para as capacidades empreendedoras e tudo mais que se buscam alcançar com esse novo modelo de ensino, visamos principalmente que haja neste jovem a conquista da sua autonomia para promover mudanças estruturais na sua vida e na sua comunidade. Mas, enquanto existir esta força que desequilibra - o público do privado - guiando os caminhos da educação, tenderemos para uma resistência maior, porém, sem jamais desistir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência nos exige uma luta ainda mais forte em defesa dos anseios de mudança. Todavia, a educação nos moldes do capital modifica a essência do ensino público e funda a escola como promotora de capacitação para o mercado de trabalho. É o que constata Freitas *apud* Caetano (2020):

Considerando as competências definidas pela BNCC e os interesses do capital pela educação, podemos relacionar os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho. E, para isso, é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões. Esse novo perfil do trabalhador, exigência da nova forma de organização do processo produtivo-capitalista, demanda formação que não pode ser oferecida apenas em treinamento de curto prazo e dentro da empresa (FREITAS: 1995). Esse novo perfil de trabalhador exige o desenvolvimento de “habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular, ainda que não necessariamente dentro da escola pública” (FREITAS *apud* CAETANO, 2020, p. 78).

Portanto, concluímos que proporcionar a união dos conhecimentos filosóficos estabelecidos no delineamento do currículo destinado à filosofia para o ensino médio a partir do que estabelece a lei 13.415/2017 e a nova BNCC, trabalhando-os conjuntamente no itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas com o auxílio da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, ampliará, pelo processo da interpretação, compreensão e aplicação prática dos conteúdos pedagógicos o conhecimento e o esclarecimento dos jovens integrantes das escolas públicas do país. Pois de acordo com Gadamer (2002) “Todos os fenômenos do entendimento, da compreensão e da incompreensão, que formam o objeto da assim chamada hermenêutica, representam um fenômeno de linguagem” (GADAMER, 2002, p. 216). E a educação é, e sempre se dará pela comunicação e linguagem, daí a necessidade do uso da hermenêutica cotidianamente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. – Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 ago 2022.

CAETANO, Maria Raquel. **Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?** Educação em Revista, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020.

COELHO, Cleber Duarte, et al. **Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas** – 1 ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017. 203 p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Complementos e índice**. Tradução de Ênio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- OMENA, José Lucas de; PALMEIRA, Lana Lisiêr; LIMA, Walter Matias de. **Hermenêutica Filosófica e Educação**: Reflexos do pensamento Gadameriano. [recurso eletrônico] – Goiânia, GO: Editora Phillos, 2018.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Coleção - O saber da filosofia. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa/Portugal, Edições 70, 1969.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. **Ensino de – qual? – filosofia** : ensaios a contrapelo – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019. 343 p.

BREVE ENSAIO SOBRE DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E ESCOLAS JUDICIAIS: PRIMEIRAS LINHAS DE APROXIMAÇÃO

Alda de Barros Araújo Cabús

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem a finalidade de especular de forma bastante breve e incipiente a possibilidade de aproximação entre as categorias democracia e educação, com foco na função das escolas judiciais no processo de construção permanente de uma sociedade emancipada e democrática. Toma-se como inspiração a primeira parte de *Educação & Emancipação: Por Uma Racionalidade Ético-Comunicativa*, com a abordagem de Adorno e Horkheimer trazida na obra, e *Ensaio sobre Dilemas e Sentimentos Morais na contemporaneidade: Reconhecimento. Privação e Sofrimento*, ambas de autoria do professor Anderson de Alencar Menezes, partindo-se desse fundamento inicial para uma futura e mais abrangente análise sobre o tema.

A escolha da obra do professor Anderson Menezes decorre de sua opção pela filosofia crítica da Escola de Frankfurt, que surge com a criação do Instituto de Pesquisa Social em 1923, reunindo diversos intelectuais em um trabalho de filosofia social preocupada com as contradições sociais. (MENEZES, 2014, p.31 e32)

A abordagem da teoria crítica tem significado especial por sua proposta de transformação da sociedade em sua dimensão prática (MENEZES, 2014, p.54) e também por seu caráter interdisciplinar. Assim, é possível reunir estudos sobre educação, filosofia, direito, inclusive a prática do sistema judiciário, sociologia, economia e psicologia, em uma proposta concreta de transformação social e com vistas ao bem comum dos seres humanos.

Especialmente nesse momento em que a democracia é ameaçada no Brasil e a Justiça é posta em xeque por diversos atores sociais, cumpre perquirir qual a importância e a finalidade da educação nas escolas judiciais, se meramente de adaptação ou também de resistência. (MENEZES, 2014, p.50)¹

O objetivo é tecer considerações iniciais sobre a possibilidade de apresentação de uma filosofia crítica como conteúdo de cursos ministrados pelas escolas judiciais a fim de promover a emancipação e o reconhecimento da pessoa humana, pressupostos fundantes da Constituição brasileira.

Para tanto, apresentam-se rapidamente algumas noções de democracia formal e material, sobre a instituição as escolas judiciais em todo o país e a possibilidade do diálogo a partir da filosofia da Teoria Crítica como aliado aos processos de efetivação da democracia material no Brasil.

Tomando-se como premissa a concepção do sociólogo e filósofo Boaventura de Sousa Santos de que no paradigma emergente da ciência todo conhecimento é um autoconhecimento (SANTOS, 2008, p. 80), a presente análise parte das percepções da autora na condição de magistrada do trabalho, professora e aluna de Escolas Judiciais nos últimos 16 anos.

DEMOCRACIA, ESCOLAS JUDICIAIS E TEORIA CRÍTICA – APROXIMAÇÕES INICIAIS

A pergunta crucial que instiga esse trabalho consiste em: é possível as escolas judiciais promoverem uma educação crítico-emancipatória?

A questão toma relevância na medida em que o Poder Judiciário é um dos poderes de Estado cuja missão é a mais conservadora e a única apolítica em sentido estrito, vez que seus

¹ O professor Anderson Menezes nos informa em seu Educação e Emancipação; por uma racionalidade ético comunicativa que Adorno vislumbra funções da educação: adaptação e resistência.

membros, por não serem eleitos pelo voto da população, encontram-se em posição de uma atuação contra majoritária, ou seja, não podem e não devem se guiar pelos desejos das ruas e das aparentes maiorias. Sua função é, portanto, fazer cumprir a Constituição e as leis do país, sendo vedado a seus membros qualquer atuação política.

Essa é uma grande conquista da sociedade, eis que cabe à esfera do Poder Judiciário a manutenção do Estado de Direito, que no Brasil é democrático, independentemente dos apelos das massas em sentido contrário.

Naturalmente, é preciso invocar ainda que rapidamente a aceção do conceito de política e fazer a distinção necessária antes da continuidade desse pensamento.

A Lei Orgânica da Magistratura Nacional e o Conselho Nacional de Justiça vedam aos magistrados a atuação política e a concebem no sentido de política partidária. Seria impossível entender uma vedação mais ampla que essa, eis que a vida política decorre da própria vida em cidade- *polis*, no conceito grego. A interpretação e a aplicação da lei são atos de vontade, portanto, atos políticos, interferindo no tecido social de forma direta.

Quando se questiona se cabe ao Poder Judiciário atuar em defesa da democracia, dos direitos humanos, dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, do cumprimento da ordem estabelecida, tem-se a previsão de uma ação política no sentido amplo, sendo insofismável, mas não incontestável, que compete a esse poder fazer cumprir os destinos e os mandamentos do maior documento político de uma nação, a sua Constituição.

E o que são realmente as escolas judiciais, qual a sua finalidade, em qual amplitude podem funcionar? Procura-se responder brevemente a essa questão.

A Emenda Constitucional nº45, de 30 de dezembro de 2004, tratou da Reforma do Poder Judiciário e trouxe a obrigatoriedade de os Tribunais manterem escolas judiciais responsáveis pela formação inicial, continuada e pelo aperfeiçoamento de magistrados.

No âmbito do Supremo Tribunal Federal, conforme artigo 93, IV, da CRFB/88, ficou disciplinado:

Art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios:

(...)

IV- previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados;

Para a Justiça Comum Estadual e Federal, compete ao STJ a disciplina das escolas, conforme artigo 105, § 1º, I da CRFB, que assim dispõe:

Art. 105. Compete ao Superior Tribunal de Justiça:

(...)

§ 1º Funcionário junto ao Superior Tribunal de Justiça:

I – a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira;

No Judiciário Trabalhista, o artigo 111-A, § 2º, I, dispõe:

Art. 111-A. O Tribunal Superior do Trabalho compõe-se de vinte e sete Ministros, escolhidos dentre brasileiros com mais de trinta e cinco e menos de setenta anos de idade, de notável saber jurídico e reputação ilibada, nomeados pelo Presidente da República após aprovação pela maioria absoluta do Senado Federal, sendo:

(...)

§ 2º Funcionário junto ao Tribunal Superior do Trabalho:

I-a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira;

Constata-se, portanto, que a exigência de criação das instituições de ensino se estendeu a todos os ramos do Judiciário nacional, de modo que coube a cada Tribunal fundar e manter a sua escola.

A partir desse mandamento constitucional, os Tribunais de todo o país vêm desempenhando sua missão e regulando o funcionamento das escolas, promovendo e patrocinando cursos cuja aprovação funciona como requisito para ingresso na carreira, vitaliciamento, progressão e formação permanente de magistrados.

Percebe-se, portanto, que a EC 45/2004 supriu uma antiga necessidade da sociedade no sentido de promover uma formação eficaz e de atualização constante dos magistrados, que com o passar do tempo tinham dificuldades em acompanhar as diversas mudanças da legislação e o aprimoramento das doutrinas, especialmente tendo em vista a consecução dos direitos fundamentais e dos objetivos primordiais da Carta Política.

Afinal, a dinâmica social acarreta diversas alterações legislativas, inclusive em uma velocidade sempre inferior ao ritmo do mundo-da-vida: *Lebenswelt*. (MENEZES, 2014, p.18).

Muitas vezes é preciso atuar sem o devido regramento legal e essa atuação nem sempre é bem recebida e compreendida pela sociedade, como é o caso do casamento homoafetivo e de diversos outros temas sensíveis ainda não legalizados.

Supõe-se que a escolha interpretativa depende do estágio de desenvolvimento moral do aplicador do Direito, como propõe Lawrence Kohlberg. Se assim o for, parece interessante desvendar a moral subjacente nos atos dos julgadores, a filosofia imbrincada em suas decisões, de cunho utilitarista, pragmática ou emancipatória, de adequação ou de resistência, conforme já previa Adorno (MENEZES, 2014, p. 50).

Analisando-se a atuação das escolas judiciais na Justiça do Trabalho, realidade mais próxima da autora, verifica-se tanto na Escola Nacional como nas Escolas Regionais um trabalho importante e comprometido com o objetivo de capacitar seus quadros, de

incentivar a autocomposição, de atualizar o pessoal e de abreviar o andamento dos processos em benefício de toda a sociedade.

Em quase duas décadas de existência, o plano de ensino já foi bastante aperfeiçoado, incluindo-se e valorizando-se a formação humana e interdisciplinar, oportunizando aos participantes dos cursos o contato com conteúdos que extrapolam o tecnicismo jurídico e o objetivo meramente pragmático.

No entanto, pela grade curricular e pelas ementas dos cursos ministrados, ainda se constata a ausência de fundamentos filosóficos claros.

Obviamente, a proposta de inserção da filosofia crítica nas escolas judiciais não pode jamais ter uma finalidade de postular um tipo ideal de educação, um modelo a ser seguido, pensamento que também encontrava oposição em Adorno. A ideia seria a de inicialmente construir uma consciência verdadeira e uma clara orientação para a formação da democracia. (MENEZES, 2014, p. 49)

Democracia que se entende não apenas no âmbito formal, mas também no âmbito material, de distribuição equitativa dos bens e recursos entre a população.

O famoso lema do governo do povo, pelo povo e para o povo deve colocar o povo em primeiríssimo lugar e, nesse sentido, os objetivos fundamentais de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e a promoção do bem de todos sem quaisquer preconceitos devem ser o norte de atuação de todos os Poderes da União (Art. 2º e 3º da CRFB).

Assim, em razão de competir a todos os Poderes da União a consecução de tais objetivos, inclui-se uma clara atuação política da esfera do Judiciário. E mesmo sendo a distribuição da Justiça formal e material o maior desafio do estado brasileiro, constata-se que não há unidade entre os membros do Poder Judiciário quanto a esse objetivo.

Uma parcela da magistratura se percebe como mera executora de leis e muitas vezes inconscientemente dirigida pelas ideologias dominantes, sem a atitude de fazer efetivar e cumprir os objetivos da Constituição, quedando-se a leis que afrontam os princípios básicos de liberdade e de igualdade entre as pessoas. Esse modelo

de magistrado pode ser enquadrado ainda como positivista, para quem o mero cumprimento da lei é suficiente.

A corrente pós-positivista se instala no Direito após a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, adotada pela ONU em reação aos terrores do nazismo pós II Grande Guerra, erigindo os princípios e valores universais como oposição aos estados de direito totalitários que geraram a maior crise humanitária do planeta.

Há aqui, portanto, o compromisso com os objetivos dos Direitos Humanos, a busca pela aplicação dos princípios e dos valores constitucionais, a possibilidade de invalidação da lei em sentido estrito por estar em dissonância com um objetivo primordial do Estado ou com as normas de direitos humanos adotados no Brasil, sempre a por meio dos mecanismos constitucionais e convencionais existentes. Esses são os chamados pós-positivistas, que encontram na consecução dos princípios e dos direitos humanos a sua principal motivação.

Interessa ressaltar, ainda, que esses magistrados não se furtam ao cumprimento da legislação, mas a interpretam de acordo com os princípios e valores constitucionais quando há ameaças de afronta decorrentes de uma aplicação dura da lei. E agem dentro do sistema, de acordo com os mecanismos existentes, como controle de constitucionalidade e de convencionalidade. Logo, não há voluntarismo, apenas uma opção pela melhor aplicação do Direito.

É justamente nesse contexto que também surge a discussão sobre o ativismo judicial, mal interpretado e compreendido pela sociedade, fruto de difamação na mídia em desfavor da lisura da atuação do Judiciário. Quando juízes adotam uma posição ativa, de cumprimento dos deveres constitucionais em eventual oposição aos elementos dominantes – governo de plantão, ideologia hegemônica, valores arcaicos, ameaças à democracia - é comum haver uma ampla campanha de desmoralização com o objetivo de enfraquecê-lo, estratégia dos regimes totalitários. E esse tema vem à baila justamente porque a garantia da atuação jurisdicional livre é uma garantia do Estado Democrático de Direito.

Pois bem. A partir desse contexto, é possível questionar se na atuação da magistratura também seriam aplicáveis os estágios de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, tão bem explicados na mais recente obra do professor Anderson Menezes, cuja descrição foge ao objetivo desse breve ensaio e cuja leitura se remete.²

Pode-se imaginar que entre os aqui chamados positivistas imperaria o nível convencional, mais especificamente no estágio 4, em que há grande respeito pela autoridade, pelas regras fixas e pela manutenção da ordem social. (MENEZES, 2021, pág. 40)

A segunda categoria poderia ser enquadrada no nível pós-convencional, possivelmente no estágio 6, em que os indivíduos agem de acordo com os princípios morais universais da consciência e sua ação é orientada por uma ética baseada em princípios. (MENEZES, 2021, p.42-43).

No entanto, essa classificação não é absoluta ou passível de valoração *a priori*, eis que para ambas as formas de atuação pesam argumentos fortes. Se por um lado o chamado positivista ao aplicar a lei evita uma atuação voluntarista, resguardando a ordem escolhida pelo poder legislativo, fruto de uma escolha democrática do povo, o denominado pós-positivista pode ter mais amplitude na execução dos objetivos primordiais da sociedade, mesmo correndo os riscos de uma subjetivação exacerbada do julgamento. O fato é que para cada situação surge uma necessidade e esses perfis não podem ser tomados como absolutos. Há momentos que apenas o cumprimento da lei é suficiente e necessário, sendo bastante o estágio convencional de Kohlberg.

No contexto da educação e formação de magistrados, quando se observam as tarefas da educação em Adorno, conforme nos

² No livro Ensaios sobre dilemas e sentimentos morais na contemporaneidade, o professor Anderson de Alencar Menezes discorre sobre os níveis de desenvolvimento moral elencados por Kohlberg, que seriam pré-convencionais, convencionais e pós convencionais, cada um dividido em dois estágios, sendo o mais avançado aquele em que os indivíduos reconhecem os princípios morais universais da consciência individual e agem de acordo com eles. (op.cit. p.42).

ensina Menezes, percebe-se que há uma tarefa paradoxal de adaptação e de resistência, o que constitui a natureza educacional em sentido pleno (MENEZES, 2014, p.50). Tal pensamento cai como uma luva quando se investigam as funções dos magistrados com a conservação da ordem estabelecida ou com a necessidade de auxiliar a cumprir os desígnios transformadores da Constituição. E mais uma vez é possível afirmar: há momentos em que urge conservar, adaptar e, em outros, resistir.

Observando-se essa aparente e necessária divisão de funções, questiona-se: como as escolas judiciais podem ser meios eficazes de promoção da emancipação humana e de transformação social (resistência)? É possível enquadrar e valorar a atuação dos magistrados como sugere Kohlberg? Propõe-se que haja ao menos uma formação filosófica capaz de promover essa discussão.

A luta pelo reconhecimento, tarefa da teoria crítica, não é uma tarefa fácil na sociedade que vive a *Era da Informação* e dos meios automatizados de trabalho, a chamada Revolução 4.0, que vem ratificar o caráter utilitário do ser humano e o desprezo às suas necessidades físicas e emocionais. A cada dia que passa o sujeito se torna mais desnecessário no mundo da produção capitalista e sua visibilidade se restringe a seu valor de uso, da mesma forma que sempre ocorreu historicamente pela adoção das atitudes reificantes do ser humano. (HONNETH, 2018, p.10)

Na esfera pública da Justiça, objeto dessa mirada, garante-se maior evidência e valorização a quem mais produz, sendo exaltados os aspectos quantitativos em detrimento da qualidade das atividades. Os marcadores apurados e os prêmios concedidos pelos Tribunais e pelo CNJ são majoritariamente de produtividade e de cumprimento de metas, sem uma análise qualitativa da atuação jurisdicional. Os prêmios de inovação também partem da premissa de que serão úteis ao objetivo de maior produtividade. Permanece-se, portanto, no aspecto quantitativo do trabalho, o que reforça a aplicação do direito a partir do mero estado convencional, eis que mais simples e direto.

Não seria exagerado afirmar que a Justiça vem se transformando em uma fábrica com adoção de esteira de montagem, o que tende a se agravar com a iminente adoção de algoritmos como ferramenta de trabalho.

A partir dessa realidade, constata-se que a política pública de atingimento de metas se instalou no Judiciário causando impactos significativos na qualidade das decisões e na busca pela verdadeira Justiça, ou seja, na aplicação do direito a partir de um estágio de desenvolvimento pós-convencional.

Como consequência, os magistrados tratados como meros fatores de produção são incapazes, em grande parte, de se voltar à busca de uma aplicação do direito em consonância com os objetivos principiológicos que o estágio 6 do desenvolvimento moral de Kohlberg almejaria como ideal. Afinal, aplicar a lei-estágio convencional- muitas vezes parece demandar apenas o raciocínio de uma simples equação de primeiro grau.

A questão da Justiça nunca foi prioridade em uma sociedade voltada para os objetivos do capital, embora tenha sido permanentemente objeto de especulações filosóficas.

Nos campos da filosofia e da psicologia, percebe-se a necessidade de se buscar inicialmente a prevalência da própria condição humana como pressuposto do reconhecimento da condição humana do outro. Tal tarefa demanda um processo de autoconhecimento psíquico e emocional nem sempre ao alcance das pessoas.

A sociedade atual que exige a máxima eficiência é a sociedade do cansaço, que atua individualizando e isolando, como chama atenção Byung-Chul Han (2015, p.71). Nessa sociedade não é possível parar, pensar, refletir. Sem o espaço do silêncio, é impossível abandonar o automatismo das decisões e a necessidade de satisfazer os anseios de produção desenfreada incompatíveis com o amadurecimento que a verdadeira aplicação da Justiça exige.

A questão não envolve apenas educação, envolve psicologia e, conseqüentemente, a disposição para deixar as máscaras caírem. Conhecer quem eu sou, quais os fatores movem as minhas ações, o

quanto estou a agir com meu eu saudável (RUPPERT, 2019), minha consciência livre, o quanto sou comprometido com os objetivos de uma sociedade mais justa e humana, tudo isso faz parte de um amadurecimento moral que demanda autoconhecimento.

No final do século XIX Freud já chamava a atenção que “a civilização repousa sobre vínculos entre muitas pessoas” (2011, p.53) e assim sendo parece salutar que haja a expansão da consciência coletiva.

Acredita-se que educação pode ser capaz de fornecer os elementos para a promoção desse despertar da consciência e para a necessidade do autoconhecimento. E considerando a capacidade de autorrealização humana, é necessário acreditar que tal desiderato pode acontecer em qualquer idade.

Ao se apresentar um eixo filosófico capaz de desvendar as manipulações que o ditame neoliberal engendra no ser humano para torná-lo mero fator de produção, um empreendedor de si mesmo, uma coisa, a despeito de seu apelo à liberdade (HAN, 2017, p.23), manipulação da qual ninguém está livre, talvez seja possível olhar para o outro com mais humanidade e em busca de uma efetiva inclusão em seu sentido mais amplo.

Conforme ensina Menezes, com fundamento em Horkheimer, existe uma íntima relação entre filosofia e educação a partir de uma perspectiva ética. E continua: “(...)para Horkheimer, a filosofia deve ser entendida como pedagoga da razão, ao modo da *Paideia* grega. Portanto, a filosofia seria compreendida como educação, como educadora desta.” (2014, p.52).

A partir dessa premissa, percebe-se a necessidade de se questionar se a educação de magistrados e magistradas pode ser voltada à inclusão e ao reconhecimento dos invisibilizados socialmente.

Parece pertinente suscitar esse debate justamente nesse momento de ameaça institucional à democracia e às instituições do Estado brasileiro, momento em que parte significativa da população entende que o Poder Judiciário impede as suas liberdades públicas e ameaça a vida digna, quando na realidade

sua missão é justamente a oposta: garantir os direitos fundamentais de todos os cidadãos brasileiros, velar pelos princípios constitucionais de liberdade, igualdade, fraternidade e se opor a toda a forma de discriminação e violência.

No microcosmo da educação de magistrados, portanto, propõe-se a necessidade de inserção da filosofia nas escolas judiciais enquanto veículo de pensamento crítico e de leitura da realidade.

O objetivo não é o de dar respostas, mas tão somente o de iniciar essa especulação que demandará uma longa fase de pesquisas teóricas e empíricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerra-se essa reflexão com a angústia, mas também com a esperança de que haja solução para o dilema. Que as escolas judiciais em todo o país consigam ampliar o leque de competências a ser desenvolvidas, incluindo em seus currículos a filosofia na função de pedagoga da educação, buscando uma ética eficaz e promotora dos desígnios e promessas da Constituição, que tem um caráter incluyente na medida em que tem como objetivo o bem estar de todos e a promoção da democracia, da igualdade, da liberdade e da paz social.

Os educadores têm a grandiosa missão de repassar aos Agentes de Estado os fundamentos teóricos e práticos a fim de auxiliar o objetivo de assegurar a democracia, o bem-estar e a dignidade humana de todos. Antevê-se que as Escolas Judiciais podem ser um *locus* privilegiado de formação emancipadora e libertadora.

O resultado dessa tomada de decisão somente poderá ser observado no futuro. Por ora, cabe apenas sonhar com a viabilidade dessa proposta.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo: Penguin Classics e Companhia das Letras, 2011.

HAN, Byung-Shul. **A Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Shul. **Agonia do Eros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HONNETH, AXEL. **Reificação: Um estudo de teoria do reconhecimento**. São Paulo: Unesp, 2018.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e Emancipação- Por uma Racionalidade ético-Comunicativa**. Maceió: Edufal, 2014.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Ensaio sobre Dilemas e Sentimentos Morais na contemporaneidade: Reconhecimento. Privação e Sofrimento**. Maceió: Olyver, 2021.

RUPPERT, Franz. **Quién soy yo em uma sociedade traumatizada?** Título original *Wer bin Ich in einer traumatisierten Gesellschaft*. Tradución Ana Maria Villar Peruga. Barcelona: Herder Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.pág. 80

Sites e links:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

<https://www.scielo.br/j/rdgv/a/dH9wcccm76gvn8qstZkYDCJ/?lang=pt&format=pdf>

http://www.enamat.jus.br/?page_id=7

JUVENTUDES NO CÁRCERE E O DIREITO À EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRIVAÇÃO E RECONHECIMENTO

Anderson de Alencar Menezes
Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso

INTRODUÇÃO

Na sociedade, em geral, a prisão é reconhecida como um local próprio para a punição ou castigo daqueles que cometem algum tipo de crime. Contudo, e levando-se em consideração o princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988, que trata dos direitos fundamentais, observa-se que o sistema penitenciário brasileiro tem como objetivo, a ressocialização, e, conseqüentemente, a redução da criminalidade na sociedade. Nesse sentido, entende-se a importância da oferta de uma educação de qualidade nas prisões como via de transformação dos sujeitos apenados.

Apesar disso, constata-se na prática que a efetivação dos direitos das juventudes vulneráveis que se encontram em condição de privação de liberdade¹ ainda é algo que está muito distante de uma implementação integral, e por isso, merece a nossa devida atenção, principalmente, no sentido de promover reflexões que contribuam para a ampliação das discussões e dos debates ainda escassos acerca do problema. Sob a luz de Honneth (2003), um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso.

O presente artigo é fruto das nossas reflexões nas aulas de Filosofia e Educação do curso de doutorado do Programa de Pós-

¹ Sujeitos sociais, foco do nosso estudo.

graduação em Educação – PPGE/UFAL e da nossa vivência na Educação de Jovens e Adultos - EJA com os sujeitos apenados do sistema prisional do estado de Alagoas. O nosso objetivo é discutir sobre as juventudes que estão sob a condição de privação de liberdade e o direito a educação, levando-se em consideração a perspectiva do reconhecimento de Axel Honneth.

As reflexões que se pretende apresentar neste artigo versam principalmente sobre o fomento de uma conscientização do nosso papel social em promover uma mudança cultural por meio de uma educação libertadora que assume postulados freireanos na busca por reconhecimento desses atores sociais que trazem consigo as marcas do cárcere e a estigmatização resultante do crime cometido e a experiência na prisão que dificulta, sobremaneira, a vivência plena da cidadania. Sobretudo, por uma educação que gera reflexos naqueles diretamente envolvidos no processo de ressocialização dos apenados. Rompendo-se assim, com a cultura que rotula negativamente as juventudes, bem como rompendo com as práticas que as invisibiliza.

A nossa escrita penetra sobremaneira as juventudes que se encontram na condição de privação de direitos, situação que confere a esses sujeitos um estigma por conta das condutas praticadas e que são socialmente reprovadas. Cabe ressaltar que este tema sensível é tratado em nosso estudo sob o contexto de sofrimento, de solidão, de rejeição e de sobrevivência vivenciado por esses jovens que almejam dignidade/reconhecimento. Para isso, buscamos alicerce em Freire (1991, 1993, 2001, 2007 e 2014), Paiva (2004 e 2009), Honneth (2009) entre outros estudiosos que versam sobre as juventudes, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a privação de direitos e o reconhecimento.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, afirma que a educação pública de qualidade é um direito de todos e dever do estado e da família e será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

A modalidade de ensino adotada nas escolas do sistema prisional é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) definida pelo artigo 37 da LDB (Lei nº 9.939/96) como aquela que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na **idade própria**” (grifo nosso), ultrapassando esse conceito de uma educação compensatória.

Nessa direção, Paiva (2004) nos diz que tanto é um processo de escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos – que têm saberes prévios -, sem recorte de idade, como um processo de educação continuada ao longo da vida. Conseqüentemente, a EJA passa a ser vista como um direito humano e, também como educação permanente no contexto de se aprender, independente da educação formal, incluindo-se as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, dentre outras.

A EJA é também reconhecida internacionalmente com registros na Agenda para o Futuro (1999) e o Marco de Bélem (2009), documentos acordados durante a V e VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia)². Por esses documentos, ficou demarcado internacionalmente, dentre outros pontos, que a Educação de Jovens e Adultos atua alterando construções sociais e a esfera de direitos das populações, no sentido de aprender por toda a vida (PAIVA, 2004). Para essa pesquisadora, há o entendimento também de:

Não apenas acessar os direitos constituídos – conquistados ao longo de tantos séculos de resistência e de embates entre classes privilegiadas e as oprimidas -, mas também trabalhar o direito de ter

² As conferências surgiram na primeira metade do século XX e são realizadas de 12 em 12 anos com o objetivo de produzir documentos focando a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sete conferências já foram realizadas e a mais recente ocorreu em abril de 2022 em Marrocos.

direitos, em sociedades em constantes mudanças, para atender as exigências do mundo contemporâneo cada vez mais complexificado. (PAIVA, 2004, p. 31).

Contudo, de acordo com os estudos científicos que versam sobre a educação pública formal ofertada a pessoas que cumprem pena privativa de liberdade no Brasil, constata-se que muitas delas, jovens e adultos, saem das unidades prisionais³, após o cumprimento legal de suas penas, sem jamais terem frequentado as salas de aula. Corroborando com essa constatação, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, do ano de 2019, no estado de Alagoas (337 mil) pessoas com idades de 15 anos ou mais, não sabem ler nem escrever, encontrando-se na condição de analfabetos⁵. A pesquisa apontou que a maioria das pessoas entrevistadas é do sexo masculino que se autodeclaram⁶, pretos e pardos. Os referidos dados revelam ainda um percentual elevado (963 mil) de pessoas com as mesmas características na condição de pouco escolarizadas, ou seja, possuindo o ensino fundamental incompleto ou equivalente, porém, não atingindo o ensino fundamental nos anos finais.

Nessa configuração, compreende-se, a partir de Arroyo (2007), que a interrupção das trajetórias escolares dos sujeitos da EJA se encontra vinculada, em grande medida, às precárias condições de sobrevivência dos estudantes: pobres, oprimidos/as, excluídos/as, vulneráveis, negros/as, da periferia e dos campos. Nesse sentido,

³ **Unidades do sistema prisional de Alagoas:** Presídio Baldomero Cavalcanti de Oliveira, Presídio Cyridião Durval e Silva, Presídio Feminino Santa Luzia, Casa de Custódia da Capital, Centro Psiquiátrico Judiciário Pedro Marinho Suruagy, Núcleo Ressocializador da Capital, Presídio de Segurança Máxima, Penitenciária de Segurança Máxima, Colônia Agroindustrial São Leonardo e Presídio do Agreste.

⁴ Órgão federal.

⁵ Segundo fonte do IBGE/2019, o percentual de analfabetismo é alto para homens e mulheres que vivem em situação de vulnerabilidade no país. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,havia%20sido%206%2C8%25>.

⁶ Pesquisa realizada no ano de 2019, antes da pandemia.

ao contrário do que geralmente se costuma afirmar, tais sujeitos não são os responsáveis pelo abandono da escola, a interrupção não se dá apenas porque tais pessoas não querem estudar.

Na realidade, são vítimas da desigualdade social que acomete esse grupo. De acordo com Cunha (2009), sem a devida reflexão, “o não poder estudar, se transforma, na ótica de quem é excluído, em não conseguir estudar. O problema se torna pessoal/subjetivo e a solução para ele é ter força de vontade” (CUNHA, 2009, p. 27).

Para Freire (2001), falar em educação e direitos humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se que é o direito a educação. Para o autor, é a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada a grande parte da população.

Diante do exposto e no âmbito das prisões, inúmeros são os fatores que contribuem para a manutenção deste cenário caótico, a saber: a superlotação de apenados nos presídios e a oferta de espaços físicos insalubres, e, portanto, inadequados para a prática do ensino e aprendizagem; a desvalorização do corpo docente e a falta de especialização deste para trabalhar com as especificidades do perfil do alunado da EJA, que conta com o agravante da condição do cárcere; a escassez de materiais didáticos, além da ausência de políticas públicas efetivas capazes de gerar mudanças significativas em toda a conjuntura apresentada. Tais fatores configuram-se como questões problemáticas, historicamente arraigadas, dentro do contexto prisional.

Além disso, merecem destaque: a falta de conscientização por parte de uma parcela considerável dos profissionais que trabalham diretamente no sistema penitenciário sobre a sua responsabilidade na ressocialização dos apenados, em termos da oferta de um tratamento digno e humanizado, bem como, o distanciamento da sociedade, de uma forma geral, das importantes e necessárias discussões que envolvem a temática.

Enquanto sociedade, por vezes, desconsideramos o fato de que os apenados após o devido cumprimento de suas sentenças,

retornarão para o convívio em sociedade. Por tanto, o papel da ressocialização torna-se crucial para que os sujeitos tenham oportunidades no processo de reintegração social, diminuindo os números da reincidência que muitas vezes acontece pela falta de moradia digna; pela falta de ocupações legais que possam atender às suas necessidades básicas, como também, pela ausência de apoio da família.

Contudo e sabendo-se que a legislação brasileira estabelece a garantia dos direitos da população carcerária, observa-se a importância do reconhecimento e da participação de toda a sociedade nas reflexões acerca do direito à educação ofertada as juventudes vulneráveis que compartilham espaços de privação de liberdade, sobretudo, para que esses direitos sejam de fato efetivados.

ESPECIFICIDADES DAS JUVENTUDES VULNERÁVEIS QUE VIVENCIAM O CÁRCERE NO ESTADO DE ALAGOAS

No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. Porém, em nosso estudo, compreendemos o termo “Juventudes” não sob a perspectiva da etarização, mas segundo Carrano (2007), ao destacá-las como portadoras de “identidades múltiplas”, detentoras de uma “complexidade variável”. De acordo com essa perspectiva, ser jovem pressupõe possuir muitas maneiras de existir, nos diferentes tempos e espaços.

Os sujeitos jovens, que vivem na condição de privação de liberdade, em sua maioria, são oriundos das zonas periféricas de Maceió, capital de Alagoas⁷. Estes sujeitos se inserem no campo da EJA e tem como característica peculiar à vivência da estigmatização resultante do crime praticado e da experiência da prisão, o que dificulta sobremaneira a reintegração social, especialmente a reconquista de espaços de atuação profissional. Por conta disso, vivem na informalidade.

⁷ Dados da Secretaria de Estado da Segurança Pública.

Concorre para isso também a baixa escolaridade dessas pessoas que, muitas vezes, acabam retornando ao mundo do crime por falta de opções de (re) ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, a própria estrutura do sistema prisional, conforme nos referimos anteriormente, não consegue atender as demandas, de maneira que a educação não é ofertada a todos os reeducandos.

Nesse contexto, compreendemos a educação de forma ampla e integral, que se estende a toda à sociedade que se converte para uma mudança positiva de paradigmas que envolvem estigma e preconceito contra a população carcerária e apontamos que a educação nas prisões deve se constituir enquanto resultado de políticas públicas capazes de contribuir com o processo formativo dos sujeitos apenados.

Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Freire (2001) quando afirma que a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, com vistas à reivindicação do mundo, a reivindicação do poder.

Contudo, compreende-se a necessidade de uma educação emancipatória com fundamento no sujeito vulnerável e oprimido para que esse tenha condições de se indignar, não de tudo ou de todos, conforme enfatiza Freire, mas uma pedagogia que lhe proporcione a indignação com razão crítica; para que este possa alcançar a sua liberdade intelectual, a sua autonomia.

REFLEXÕES SOBRE PRIVAÇÃO E RECONHECIMENTO SOB A PERSPECTIVA DE AXEL HONNETH

É fato que uma vida de privações pode levar os jovens a delinquir. Referimo-nos a privação de uma situação econômica, sociocultural e psíquica dignas, mas, sobretudo, nos referimos à privação de afeto, a privação de proteção e a privação de cuidado dentro de seus próprios lares, vivendo sob um paradigma de

vulnerabilidade social sob todos os aspectos, o que sob a luz de Honnet (2009), se configura como raízes da violência.

De acordo com Honneth (2009), entender as lutas sociais como luta por reconhecimento se configura como um parâmetro para compreender processos sociais conflitivos. Para o autor, interessam-lhe aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolve-los num nível evolutivo superior (pag. 10).

Nessa direção, observa-se a proximidade do pensamento do autor com as situações de conflitos que permeiam o cotidiano dos sujeitos apenados, por vezes, envolvidos numa esfera de constante de marginalização, de invisibilização e de negação de direitos. Juventudes estas que tem seus direitos violados desde a tenra idade, que são provenientes de lares desestruturados e que estão suscetíveis a muitas experiências negativas de vida. Diante disso, e sabendo-se que os sujeitos, sob a perspectiva do autor, crescem à medida que interagem e são reconhecidos pelos parceiros de interação, faz-se necessário compreender como esses sujeitos marginalizados pleiteiam o reconhecimento nas lutas que encampam frente ao difícil contexto diário apresentado neste estudo.

Honneth (2009) se concentra em estudar as questões morais das lutas sociais e das relações intersubjetivas existentes na sociedade. Portanto, quando um grupo social se relaciona com outro grupo social, ou quando um indivíduo se relaciona com outro indivíduo, ele se depara com uma série de normativas sociais. No entanto, no momento em que um indivíduo não se reconhece dentro de um grupo ou quando existe alguma questão diferencial desse indivíduo, ocorre à situação de desreconhecimento fazendo com que ele acabe não mais compartilhando do prestígio de viver naquele grupo, podendo assim, se sentir discriminado, desrespeitado ou excluído.

Diante do exposto, compreendemos que os parâmetros econômicos e utilitários são reconhecidos na perspectiva do autor,

porém observamos que os processos morais e sociais no sentido interacionista, tem destaque em seu estudo. Nesse sentido, consideramos as três formas de reconhecimento recíproco trabalhadas por Honneth (2009), a saber: o amor, em nível primário, o direito e a estima em níveis secundários.

Para o autor, o amor é uma relação primária que parte da relação familiar capaz de cristalizar a autoconfiança, a independência, suprindo-se assim, as necessidades de carência e afeto dos sujeitos. Na esfera do direito, as leis são criadas com uma proposta de universalização para atender aos interesses e necessidades sociais de um determinado período histórico e a criação de leis advém do reconhecimento das desigualdades e das diferenças sociais.

Diante disso, cabem dois aspectos importantes em relação ao reconhecimento do direito, um deles diz respeito à autonomia individual de cada sujeito e um segundo aspecto refere-se a ampliações e modificações na lei. A partir do momento que o sujeito recebe o reconhecimento das leis e das normativas sociais, ele cria o autorespeito por sua identidade e pelo diferencial que possui. Já em relação à estima como forma de reconhecimento, Honneth (2009), nos diz que, o valor social de um sujeito é encarado como as capacidades de contribuição em direção dos objetivos sociais. Portanto, observa-se que os grupos vulneráveis estão constantemente lutando para recuperar o seu autorespeito. Dentre esses grupos, destacamos as juventudes marginalizadas que vivenciam o cárcere.

Contudo, os estudos de Honneth (2009) nos proporciona refletir acerca da luta por reconhecimento que se dá por meio das reivindicações sociais que buscam chamar a atenção das esferas públicas para colocar a importância que esta sendo negligenciada dentro das propriedades e capacidades que constitui a identidade e o valor social dos sujeitos. Destacando-se assim, os campos do direito e da estima social por possuírem elementos capazes de se transformarem em luta por reconhecimento social, para o levantamento de pautas no âmbito das prisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo refletir acerca das juventudes vulneráveis que vivenciam a experiência da prisão e o direito a educação em espaços de privação de liberdade. Para as abordagens, o nosso estudo considerou o pensamento de autores que versam sobre as juventudes marginalizadas e as suas especificidades. Para o desenvolvimento do tema, nos apoiamos nas perspectivas de Honneth (2009) acerca da privação de direitos, sobretudo, no entendimento do autor de que todos os conflitos tem por base a luta por reconhecimento, e enfatizamos a importância da oferta de uma educação de qualidade nas prisões como via de transformação dos sujeitos apenados.

Ressaltamos neste estudo as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos no que se refere à aceitação social, e ao preconceito sofrido, atrelado ao crime praticado, apontando que uma das maiores dificuldades enfrentadas por esses indivíduos no processo de reintegração social de pessoas libertas da prisão se dá ao acesso a espaços profissionais existentes no mercado de trabalho formal, tanto em relação à capacitação como em relação ao estigma que carregam. Contudo, alertamos ainda para o fato de que os conflitos segundo Honneth (2009) estão presentes no cotidiano dos indivíduos e que a violação de direitos vivenciada por esses sujeitos invisibilizados se dá desde a mais tenra idade, ou seja, dentro de seus lares, no convívio com seus familiares. Nesse sentido, o amor é abordado pelo autor como umas das três formas de reconhecimento e é caracterizada como uma relação primária que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autoconfiança e da independência, constituindo assim, uma base emocional sólida nos indivíduos.

Diante disso, exploramos conteúdos jurídicos que garantem a oferta de uma educação plena na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, de acordo com a proposta pedagógica freireana no que se refere à emancipação dos sujeitos, enquanto educação articulada à realidade das pessoas privadas de liberdade,

e, apontamos possíveis entraves para a implementação plena das leis destinadas aos sujeitos apenados. Nesse sentido, o direito é trabalhado por Honneth (2009) como a segunda forma de reconhecimento recíproco apontando a sua importância para o reconhecimento das desigualdades e diferenças sociais, seja para a efetivação das leis e/ou criação de novas leis, acarretando assim, no autorrespeito por sua identidade. Em relação a terceira e última forma de reconhecimento, abordada em nosso estudo, o autor destaca a estima enquanto o valor social de um sujeito, no que se refere a sua capacidade de contribuir com os objetivos constituídos socialmente no decorrer da história.

Contudo, e de acordo com os apontamentos de Honneth (2009), pontuamos ainda que o nosso estudo refere-se, sobretudo, a importância da participação ativa da sociedade nas discussões sobre as juventudes marginalizadas que tem em comum a vivência do cárcere e as experiências traumáticas de desrespeito que acumulam durante toda a vida. Portanto, em nosso artigo, chamamos a atenção do corpo social para a ampliação dos debates acerca da pauta da ressocialização dos referidos indivíduos, e que apesar de constarmos esforços nesse sentido e de observarmos um aumento considerável em relação a quantidade de escritas científicas sobre o tema, o problema é ainda bastante negligenciado pelo poder público e conseqüentemente pela sociedade de uma forma geral.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Plano estadual de educação nas prisões**. Secretaria Estadual de Educação/Secretaria de Estado da Ressocialização e Inclusão Social. 2017.

ALAGOAS. **Resolução normativa nº 2**. Dispõe sobre a oferta de Educação Básica e Superior, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Profissional/Tecnológica e a Distância, para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais do

Estado de Alagoas e dá outras providências correlativas. Conselho Estadual de Educação, 2014.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJA – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. CNE – CEB nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Estatuto da juventude**. Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências de jovens e adultos na EJA**. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo. In: **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed UNESP. 2001. Pag. 94.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

FREIRE, P. **Educação e conscientização**. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

HONNET. Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.htm>

O PRECONCEITO CONTRA O/A ANALFABETO/A: OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO À PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andresso Marques Torres
Marinaide Freitas
Lucas Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

Este texto resultante das discussões e problematizações realizadas no âmbito da disciplina *Filosofia e Educação*¹, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), aborda o preconceito contra o/a analfabeto/a² como obstáculo epistemológico à consolidação da permanência escolar enquanto objeto de estudo no Brasil, com base em pesquisadores a exemplo de Carmo; Carmo (2014). Insere-se no contexto de uma pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/CNPq), que tem como objetivo compreender historicamente, por meio das memórias narradas pelos sertanejos, as maneiras de fazer e as condições de apropriação da escola numa época em que esta era considerada para uma minoria, e não se constituía como direito subjetivo³.

¹ Disciplina ministrada pelo professor Anderson Alencar Menezes, e ofertada para o mestrado e doutorado em Educação do PPGE-Ufal, no primeiro semestre de 2022.

² Inevitavelmente, ao discutir sobre o preconceito contra o/a analfabeto/a problematizamos, também, acerca do “fracasso escolar”, pois entendemos que são fenômenos que pertencem a uma mesma dinâmica discursiva das teorias da negação. Nesse sentido, diante da polissemia que a palavra analfabeto outorga, fizemos a opção por discutir apenas o sentido empregado para as pessoas que não dominam a leitura e a escrita.

³ Pesquisa intitulada: *Entre memórias, oralidades e narrativas: a artesanaria da permanência escolar no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em Alagoas*

É importante, inicialmente, situar a temática da permanência escolar, uma vez que é pouco estudada no meio acadêmico, e sua abordagem pode provocar estranhamento, mesmo sendo um correspondente educacional e pedagógico desejável, como veremos adiante. Nosso interesse pelo objeto da permanência se dá a partir das pesquisas que o Multieja vem realizando em razão da *virada de curva* – dos estudos da “evasão” para a permanência –, efetuada no ano de 2014, quando pesquisadoras⁴ do referido Grupo iniciaram um diálogo com estudiosos da temática em foco no Rio de Janeiro, no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape)⁵. Essa articulação tem gerado pesquisas conjuntas, publicações, palestras, webnários, dentre outros espaços de diálogo-formação, fato que tem enriquecido a rede de pesquisa.

Neste sentido, e a partir do aprofundamento dos estudos, para os membros do Multieja, a permanência vem se configurando enquanto um objeto de pesquisa, e um acontecimento pedagógico, em que professores/professoras, estudantes, e demais sujeitos implicados, constroem um *espaçotempo* didático-dialógico, fazendo com que todos/todas, indistintamente, tenham a oportunidade de fazer parte, ou seja, seja acolhido, e possa habitar o lugar – escola. Apoiamo-nos em pesquisadores-pesquisadoras, e sujeitos cotidianos, que têm contribuído por meio de seus escritos e narrativas, a pensar tal fenômeno, a exemplo de Santos (2007), Carmo; Carmo (2014), Reis (2016), Mileto (2009) dentre outros-

(1970-1980). Teve início em fevereiro de 2021, com previsão de conclusão para janeiro de 2025.

⁴ O primeiro estudo com foco na permanência foi realizado por Vanda Cardoso, no âmbito no Proeja/Ifal, Campus Marechal Deodoro. Tal investigação resultou na dissertação intitulada “*A permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha*”, defendida em 2016.

⁵ Esse Núcleo fica sediado no Rio de Janeiro, tendo como instituições coordenadoras a Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campus de Goytacazes, e o Instituto Federal Fluminense. Tem como líderes o professor Gerson Tavares do Carmo (UENF) e a professora Cátia Cristina Brito Viana (IFF).

outras, e dos corpora gerados dos diálogos com os jovens e adultos que cotidianizam a escola.

Desse modo, a agenda de pesquisa em andamento, e concluída, no Multieja, alberga diferentes objetos, contextos, sujeitos e épocas. Isto é, abarca tanto a permanência numa perspectiva contemporânea, quanto numa perspectiva histórica, como nossa investigação. A opção por pensar o referido fenômeno a partir de um recorte histórico (1970-1980), tem relação com outro movimento de pesquisa⁶ já empreendido por estudiosos do referido Grupo, que abriu caminhos investigativos que tentamos seguir no sentido de contribuir, em parte, para sanar as lacunas existentes na literatura da história da educação, particularmente no Estado de Alagoas. Assim, focalizamos o permanecer estudando no transcurso histórico⁷ dos anos 1970 e 1980, tentando entender como se configurou este processo no bojo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Ao nos debruçarmos acerca de tal Movimento percebemos que há poucos estudos que o tomaram enquanto objeto, como também retratou Santos (2022), apesar de ter se constituído numa das

⁶ Linha de pesquisa que se debruça sobre a História e Memória da Educação. Alberga estudos diversos, bem como contextos singulares. Para saber mais consultar: Moura; Freitas (2007); Freitas; Moura (2009); Lima (2010); Silva (2013; 2018); Torres (2020).

⁷ É importante ressaltar que nosso objetivo não é insistir na ideia de que já havia noções avançadas de permanência no período de 1970 e 1980. Pelo contrário, nosso trabalho mostra o oposto, que a ênfase, sobretudo nas Campanhas governamentais, era focalizada na Alfabetização apenas, não demonstrando preocupação com a continuidade escolar. No entanto, ao nos debruçarmos sobre a organização do Mobral, percebemos que sua lógica foi distinta das outras campanhas. Isto é, o mesmo possuía uma exímia organização didático-pedagógica, em que se previa o acesso e continuidade da escolarização dos sujeitos jovens e adultos, por meio da “circularidade de estudos” apropriada do Parecer 299/1972, que traçou perspectivas para a Educação Supletiva, base conceitual e pedagógica da pedagogia do Mobral. Nesse sentido, tentamos analisar em que circunstâncias essas operações contribuíram, ou não, para a construção de percursos de permanência dos egressos, e para tanto, particularizamos nossa análise nos sertões de Alagoas.

maiores Campanhas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos implementada no Brasil. Ressentimento esse, que pode ser explicado, em parte, pelo fato de ter sido criado durante um dos períodos mais dramáticos e violentos da segunda metade do século XX no Brasil, e conseqüentemente, carregar consigo as marcas ideológicas da criadora – a Ditadura Civil – Militar. No entanto, nossa vertente de análise dar-se justamente por meio das memórias dos sertanejos que, após mais de cinco décadas (1970-2022), narram suas experiências quando estudaram nos diversos Programas do Mobral, sejam os pedagógicos – Programa de Alfabetização Funcional e Programa de Educação Integrada, ou educacionais como Autodidatismo, Mobral Cultural, Educação e Saúde; Empreendedorismo, dentre outros.

Neste sentido, em nossos estudos, temos nos apoiado na *epistemologia histórica* do filósofo francês Gaston Bachelard, sobretudo na obra *A formação do espírito científico*, e na noção de *obstáculo epistemológico* discutido pelo referido filósofo, compreendendo-o como as barreiras que impedem a construção do conhecimento abstrato, no sentido psicanalítico empregado pelo autor. Tais obstáculos advêm, ainda de acordo com Bachelard, da dificuldade encontrada pelos/pelas pesquisadores/pesquisadoras de realizarem as abstrações corretas, se prendendo às experiências primeiras, ou seja, as emoções dos primeiros esboços.

Para o estudioso é preciso “[...] assinalar a insuficiência dos primeiros esboços, o peso dos primeiros esquemas”, e uma vez efetivado esse caminho, estar-se-á sublinhando “[...] o caráter discursivo da coerência abstrata e essencial, que nunca alcança seu objetivo de um golpe só” (BACHELARD, 1996, p. 9). Ressalta, ainda, que antes de qualquer operação científica, é preciso passar por uma “catarse intelectual”. Compreendemos que esse alerta seja no sentido de permitir à espiritualização científica, uma vez que “no fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (p. 17).

Desse modo, entendemos que os conhecimentos produzidos acerca dos sujeitos das classes populares e sua relação com a escola carregam muitos obstáculos, bem como apresentam interpretações mal sucedidas, do ponto de vista científico. Dessa maneira, não é demasiado apressado lembrar da cientificização do racismo, e da teoria da “privação cultural”, erigidos com a finalidade de explicar o “fracasso escolar” e a “evasão” a partir da perspectiva biológica, e médica, conformando um lugar de *estigmatização* (GOFFMAN, 2008) a crianças, jovens e adultos que enfrentavam/enfrentam dificuldades pedagógicas em seu processo de construção do conhecimento.

Nesta direção, identificamos três obstáculos que, no nosso entendimento, contribuíram para a invisibilização da permanência na EJA como objeto de estudo, e outorgou a “evasão” e o “fracasso escolar”, um lugar de destaque, que resultou em inúmeras investigações na área das ciências humanas e sociais, e também, nas áreas médicas e econômicas, quais sejam: i) *o preconceito contra o analfabeto*; ii) *as relações de classe*; iii) *a mistificação pedagógica*.

Neste artigo, optamos didaticamente, por tratar do primeiro obstáculo referido acima, de modo que buscaremos arregimentar elementos dos outros dois que de certa forma estão implícitos naquele. Este texto está organizado em 2 partes. Na primeira, situamos a noção de *obstáculo epistemológico* em Bachelard (1996), e em seguida, discutimos como o preconceito contra o/a analfabeto/a se configurou/configura enquanto um óbice que dificultou as políticas educacionais, bem como as práticas pedagógicas no sentido de insistirem na permanência dos jovens e adultos na escola, em detrimento da focalização dos aspectos que faziam com que as pessoas não conseguissem concluir seus processos de escolarização.

A NOÇÃO DE OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

Ao nos inspirarmos no conceito propriamente dito, de *obstáculo epistemológico*, do filósofo Gaston Bachelard, e de como o

interpretamos nas pesquisas (2021, 2022) que ora desenvolvemos, consideramos importante situar que sua obra “[...] apresenta-se como uma dupla vertente: uma *científica*, outra *poética* (JAPIASSÚ, 1976, p. 22, grifos originais). Desse modo, ressalta-se que Bachelard é um autor estudado em diversas áreas, sobretudo, nas ciências exatas, campo que contribuiu indelevelmente, dando amplas aberturas para se pensar as ciências química, física, matemática e outras. Nesse sentido, o pensamento do pesquisador, ainda de acordo com Japiassú (1976, p. 19) “[...] foi uma busca constante do novo, uma permanente abertura às forças da criação”, fato que explica a acentuada preocupação com a formação de um espírito científico inquieto, errante, e ao mesmo tempo, convencido de que as sínteses científicas são sempre resultados temporários, e pertencentes a uma dada época histórica.

Desse modo, Bachelard defendeu, religiosamente, que o papel do pesquisador é escrutinar as fontes teóricas que lhe precederam, buscando aplicar uma psicanálise do conhecimento abstrato, considerando os aspectos lógico-formais que perfazem o percurso da produção científica. Crítico audaz da opinião, de quem, o espírito científico deve primeiramente se afastar, uma vez que: “a opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la” (BACHELARD, 1996, p. 18).

Tal ideia tem relação com a construção do caminho metodológico que se afigura à ciência, do qual a opinião não pode fazer parte, pois não possui caminho, isto é, método. Por sua vez, a função deste, é abarcar os elementos que fazem parte do percurso, desde as questões que apontam a necessidade do estudo, como também o trajeto que foi/será percorrido, tanto para produzir a ciência, quanto para validá-la enquanto tal. Por isso, que em continuidade, Bachelard (1996, p. 18) complementa que:

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos

formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo [...] para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

Nesta perspectiva, a construção do conhecimento científico seria a busca de resposta a uma pergunta, formulada no bojo de um tempo histórico, e de um lugar social em que o/a pesquisador/a se assente. O caráter de cientificidade, nesse sentido, ganha força e densidade a partir dos aspectos teóricos e metodológicos mobilizados, distanciando-se tanto quanto possível das questões da *experiência primeira*, ou seja, daquelas que não se tem ainda clareza suficiente para formular perguntas. Pesquisar é, em suma, saber perguntar. E é justamente o que a opinião não consegue, pois na medida em que as repostas se baseiam nela, não logra fazer o caminho de volta para explicar como se alcançou os resultados postulados.

Com base nessa compreensão, entendemos que o fenômeno do qual partimos e criticamos para estudar a permanência – o “fracasso escolar” –, apresenta característica que denotam a mal formulação das perguntas que permitiram a sua consolidação científica. É que as pesquisas que foram desenvolvidas a respeito do suposto fracasso escolar, sobretudo a partir dos anos 1970, não deram conta de formular a questão em suas formas críticas, ou seja, basearam-se estritamente em pressupostos funcionalistas, fortemente implicados com os fundamentos médicos, como esclarece Patto (1987) ao estudar a produção do “fracasso escolar”.

Segundo Patto (1987, p. 41, grifos originais):

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os ‘duros da cabeça’ ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as

escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (p. 41);

A crítica realizada pela autora, situa a ideia absurda que circundou as explicações entorno das crianças com dificuldades de aprendizagens. Inferimos que esse tenha sido uns dos maiores obstáculos visto em todo os períodos em que tais perspectivas foram veiculadas, tanto no meio científico quanto no escolar. Nos causa estranhamento o fato de se defender que “[...] as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (PATTO, 1987, p. 41).

Nitidamente, percebe-se que há um problema (para não dizer anacronismo) epistêmico inserido nas formulações teóricas daquela época (1970-1980). Não havia, por isso mesmo, uma preocupação com a aprendizagem em si, mas visivelmente, uma busca obstinada para explicar a sua ausência. O que mais nos chama atenção é o caráter antiético, e mesmo anticientífico com que foram tratados os sujeitos, atribuindo-lhes problemas de ordem psicológica e biológica. Portanto, a associação das crianças com dificuldade de aprendizagens a características pejorativas é apenas a ponta do *iceberg*, pois segundo a mesma autora, outras noções vão surgir para tentar fazer corpo a esse conjunto de explicações que, de certa forma, culpabilizam os sujeitos por possuírem-nas. Reavivaremos a essa questão na próxima seção.

Retomando a questão do obstáculo epistemológico, vemos que “[...] o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar” (BACHELARD, 1996, p. 21). Ao que nos parece esse foi um caminho não seguido pelos pesquisadores que insistem na visão do fenômeno da “evasão” escolar, tendo em vista que em si, não explica, ou mesmo não consegue contribuir para a formulação de alternativas para fazer

com que a permanência aconteça. No nosso entendimento, ao privilegiar tal aspecto, se impede de eleger um objeto verdadeiro, visto como o correspondente que se busca na educação, figurando, assim, o obstáculo.

Para Bachelard (1996, p. 26), “[...] é próprio do obstáculo epistemológico ser confuso e polimorfo”. Que os estudos da “evasão”, e do “fracasso escolar”, estão saturados e perderam suas forças, todos nós sabemos desde o anúncio feito por Patto (1987) há mais de 30 anos. Mas o que ainda é invisibilizado é o caráter confuso e mesmo obscuro com que se revestem tais estudos, pois buscam analisar apenas o que não vem dando certo, ou seja, os acontecimentos considerados negativos na cultura escolar.

Numa visão ampliada do *obstáculo epistemológico*, podemos entendê-lo, ainda, da seguinte maneira:

Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constituiu, de forma alguma, uma base segura (BACHELARD, 1996, p. 29).

Diante desse entendimento, podemos afirmar que as teses e teorias que privilegiam os acontecimentos negativos, prescindem da crítica, ou a fazem de maneira equivocada, dando ênfase aos aspectos que são vistos de forma aparente, sem considerar suas transformações históricas e culturais, e sem mesmo considerá-los herdeiros da ordem social. Muito dessa corrente de pensamento tem como fundamento uma compreensão dos sujeitos como ahistóricos, ou biologicamente incapazes, nascidos para e na condição de subalternos, inferiores. Por isso, esse obstáculo é visto por nós como um dos que tem gerado uma série de outros obstáculos, não só epistemológicos, mas também, e principalmente, pedagógicos; e funcionado como uma vitrine de sentidos que tenta

explicar os porquês de crianças, jovens e adultos das classes populares não conseguirem permanecer na escola.

O PRECONCEITO CONTRA O/A ANALFABETO/A

Nas seções anteriores deste texto, consideramos que o preconceito contra o analfabeto tem se configurado, na leitura que fazemos desse fenômeno, como um grande e poderoso obstáculo que atuou/atua na contramão da permanência escolar, uma vez que atribui fatores de ordem depreciativa sobre as pessoas que estão na condição de analfabetas. Seu caráter amorfo, revela não somente as faces sociais da sua produção, mas também, e principalmente, suas consequências na vida dos sujeitos. Tal preconceito desemboca, antes de tudo, num processo mais amplo de exclusão e *estigmatização*, conforme denominação dada por Goffman (2008).

É importante, nesse sentido, lembrar as palavras de Ferraro (2009, p. 130) quando diz que:

[...] o analfabetismo surge como questão nacional somente com a reforma eleitoral de 1881 (Lei Saraiva), a qual ao ‘censo pecuniário’ acrescentou o ‘censo literário’, que estabeleceu a proibição do voto do analfabeto [...] o analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica.

Isso se justifica, por exemplo, na retirada, tempos depois, do censo pecuniário, ficando somente a exigência do domínio da leitura e da escrita, por mais um século. Nesse sentido, a partir dessa proposição, pesa sobre os ombros do/da analfabeto/analfabeta uma concepção negativa, relacionada com a *ausência/falta* de capacidades intelectuais, especificamente para decidirem por si só, questões de foro amplo. Assim, segundo Galvão; Di Pierro (2012, p. 10), para esta acepção, “[...] O analfabeto é alguém que *não* sabe ler e escrever, é alguém que *não* é capaz, *não* é preparado, *não* é informado, *não* é humanizado, *não* tem conhecimentos”. De início se observa o caráter pejorativo com que tais termos são atribuídos, de modo que se

percebe ainda, o quão deixam de lado questões mais amplas que explicaram tal fenômeno, dando a entender que o “problema” está encrustado no sujeito.

Do ponto de vista crítico, nota-se que as questões políticas e, portanto, históricas produziram os altos índices de analfabetismos que temos no Brasil, e se analisarmos ainda sua evolução, teremos mais clareza de que a *escola* enquanto instituição social não foi direcionada a todas as pessoas. Segundo Ana Maria Freire (1987) houve uma “ideologia da interdição do corpo” do negro, do índio, da mulher, do pobre, fato desencadeador das desigualdades educacionais ainda persistentes no nosso tempo. No entanto, o que chama atenção, nessa conjuntura, são as explicações para que uns conseguissem sucesso na escola, e outros não. Como já comentamos, os principais argumentos giravam em torno das questões de cunho fenótipo, e de hereditariedade. No tempo presente, observa-se o nascimento da meritocracia como um dos fatores explicativos do analfabetismo.

Face esse contexto, surgem as teorias que negam a história como um acontecimento transeunte, e que todos os sujeitos que não conseguissem sucesso, e conseqüentemente “evadissem ou fracassassem”, seriam marcados como os que estavam predestinados a saírem da escola, reforçando a crença de que a escola é culturalmente superior as suas capacidades intelectuais. É verdade que estamos diante não só de um obstáculo, mas também, de um anacronismo teórico que não só consolidou a exclusão da maioria de sujeitos, mas também, o preconceito contra estes. Não saber ler e escrever, a partir do nascimento da República, passou a ser motivo de vergonha, sem contar a fatídica discussão sobre o voto do analfabeto no fim do império, que resultou em discussões acaloradas, que de certa forma, teve uma marca histórica por reforçar o preconceito.

Indagamos: como vencer tal obstáculo? Segundo Bachelard (1996, p. 223) “para muitos, o único meio de vencer o obstáculo é rebaixá-lo, invertê-lo. Não percebem que o obstáculo está no próprio pensamento. Um resquício de valor permanece por muito tempo em

falsas ideias valorizadas pelo inconsciente”. Face a tais dificuldades, um caminho possível, alertado pelo autor, é vencer as imagens primitivas presentes no pensamento, decantá-las por meio de um processo de “catarse intelectual”, objetivando construir noções mais objetivas e abstratas do fenômeno, fato que como estamos podendo observar, vem acontecendo recentemente com o movimento nacional de denúncia aos obstáculos, e o anúncio de outros modos de pensar a experiência dos jovens, adultos e idosos com a escola.

Retomamos as ideias de Galvão; Di Pierro (2012) especificamente quando nos esclarecem sobre o constructo intelectual preconceituoso entorno do analfabeto. É possível notar que este além da visão depreciativa que nos referimos acima, também foi visto como um doente, acrescentam as autoras:

Improdutivo, doente, degenerado, viciado, servil e incapaz. Os intelectuais republicanos parecem referendar, assim, discursos que vinham sendo tecidos, na sociedade brasileira, sobre o analfabeto, agora identificado ao ‘povo’. Potencialmente perigosa, a alfabetização deveria ser dada, por sua vez, de maneira controlada, pelas elites intelectuais responsáveis pela regeneração das massas. Deveria vir acompanhada, assim, de uma formação moral, capaz de livrar o analfabeto-povo de seus vícios (p. 42);

Em primeiro lugar, ressaltamos que essa compreensão acerca do sujeito foi potencialmente construída por um discurso científico, advindo, sobretudo do campo médico, como já nos referimos acerca da ideia de “fracasso escolar”. Não é de se estranhar, por exemplo, as perspectivas que associavam o analfabetismo a uma “chaga”, “cegueira”, dentre outros, qualificativos negativos. A atuação do médico Miguel Couto, entre os anos 1910-1920, é ilustrativa dessa questão, de modo que defendia a eliminação do analfabetismo a partir de uma “injeção educacional”, que obviamente não estava nos planos da elite da época. Notamos que a referida defesa ficou mais no nível do discurso, do que propriamente conseguiu avançar em termos de práticas, mesmo estas que deturpavam o verdadeiro sentido da educação para jovens e adultos.

Neste ponto, retomamos as contribuições de Bachelard (1996, p. 24) para dizer que a cultura científica, precisa, antes de tudo, entrar num difícil “[...] estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir”. A partir desse ponto vista, vimos nascer, na segunda metade do século XX uma nova leitura do fenômeno do analfabetismo, ou seja, uma dialetização das variáveis, culminando no rompimento com toda a estrutura educacional e científica da época, que enxergava o analfabeto por meio de aspectos negativos, e do que lhes faltava. Trata-se, portanto, da *educação como prática de liberdade*, defendida por Freire (2020).

O autor defende que “Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem [e a mulher] num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura” (p. 58). Esta visão dos sujeitos como produtores de cultura e, portanto, históricos, traz à tona a noção de que o/a analfabeto/a possui saberes que lhes outorgam um lugar no mundo, lugar este percebido e construído no processo de dialetização da realidade. Ou seja, enquanto as teorias da negação insistiam na compreensão do/a analfabeto/a como um ser vazio, isento de quaisquer saberes, Paulo Freire propõe enxergar os homens e as mulheres como seres de relações com o mundo.

Compreende-se que houve um paralelismo de ideias nas últimas décadas do século XX, sobrepondo-se, em razão das questões políticas e ideológicas da época, as que defendiam a natureza da desigualdade como uma questão da qual não se podia fazer nada para impedir. A luta de classes, como se percebe, não foi posta em questão, ou mesmo aventada como uma variável fortemente demarcadora de tais disparidades. Paulo Freire, já exilado, consegue formular uma compreensão lúcida e política do fenômeno do analfabetismo, fato que cria outra dinâmica para os estudos que pensam os sujeitos.

Desse modo, entendemos que nossa tarefa, ao continuarmos problematizando o fenômeno discutido neste capítulo, é a de uma “vigilância epistemológica”, ideia recorrentemente defendida por Bachelard. Vigiar, nesse caso, tem o sentido de psicanalisar os conhecimentos anteriores, e manter-se observador dos movimentos que inserem estes mesmos conhecimentos na dinâmica viva do processo de formação do espírito científico. Compreendemos que ainda há de se percorrer um longo e pedregoso caminho, uma vez que não chegamos a destruir os preconceitos no campo científico, ou mesmo no social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tivemos como objetivo refletir, a partir da noção de obstáculo epistemológico, proposto pelo filósofo Gaston Bachelard, o preconceito contra o analfabeto, bem como as teorias da negação erigidas com os estudos sobre o “fracasso escolar”. Partimos do pressuposto de que estas, ao privilegiarem explicitamente os elementos negativos presentes nos processos educativos, reforçaram a crença de que os sujeitos das classes populares não possuíam requisitos para aprenderem na escola, fato que levou a cientifização de tais concepções. Observou-se, ainda, que o suposto fracasso escolar funcionou como a tese principal, de que as dificuldades de aprendizagem era uma questão hereditária, de ausência de capacidades culturais para aprender.

A noção de *obstáculo epistemológico* vem contribuindo, indelevelmente, no sentido de aprofundamentos da nossa epistemologia teórica, sobretudo no que se refere a compreensão dos obstáculos ora referidos. Tentamos, pois, mostrar que o preconceito contra o/a analfabeto/a funciona como uma determinação social e científica mal elaborada, que culpabiliza os sujeitos por não conseguirem permanecer na escola na dita idade certa, ao passo que em seus retornos, face a um movimento pendular, são vistos a partir de uma perspectiva negativa, num sentido de ausência, déficit. A contraposição a esse olhar

estigmatizador surge a partir dos anos 1950-1960, por meio das elaborações teórico-metodológicas de Paulo Freire, para quem, os sujeitos, ao estarem inseridos na dinâmica viva do social, constroem e reconstroem-se, uns com os outros, a partir dos seus saberes advindos da leitura de mundo.

Tais elucubrações nos permitiram inferir que a permanência ao pensar nas razões que fazem com que os educandos persistam, mesmo considerando a agudeza das relações de classe, e do modo de produção capitalista, que os culpabiliza por seus percursos, tem o sentido propositivo que versa sobre a formação humana em suas diferentes matizes: tempo, diálogo e experiência. Permanecer estudando, nesse sentido, tem o sentido de habitar o lugar, pertencer a ele e apropriar-se dele, almejando a construção de sentidos que proporcione um “estar sendo”.

Assim, ao problematizarmos tal fenômeno na contemporaneidade, observamos que há grupos específicos, citados ao longo do texto, que vem dando uma contribuição singular para a *virada de curva* para os estudos da permanência, privilegiando aspectos do processo educativo que contribuem para a construção do conhecimento, e a formação humanizadora. Entendemos, desse modo, que a permanência é um objeto verdadeiro, pois focaliza os educandos como sujeitos do saber, em relação com o mundo, com as pessoas, num itinerário dialético, em comunhão.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CARMO, Gerson Tavares.; CARMO, Cyntia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 22, v.63, 2014.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MILETO, Luís Fernando. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2009.
- PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- REIS, Dyane. O Significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- SANTOS, Maria Aparecida Monte Tabor dos. **A produção do sucesso na Educação de Jovens e Adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.
- SANTOS, Josilene de Souza. **Concepções de leitura: obras literárias para neoleitores do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral – 1970 a 1985)**. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM OLHAR NAS PRODUÇÕES DE VÍDEOS AUTORAIS COMO PROCESSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

Márcia da Silva Santos Portela
Carloney Alves de Oliveira
Anderson de Alencar Menezes

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo investigar as contribuições das produções de vídeos autorais como processo pedagógico para o ensino de matemática no contexto da cultura digital. Tem-se como objetivos específicos: (i) conhecer aspectos históricos da cultura digital; (ii). verificar como a produção de vídeos autorais podem contribuir no ensino da matemática; (iii) identificar alguns desafios encontrados na produção de vídeos autorais no processo pedagógico para o ensino de matemática no contexto da cultura digital.

A questão norteadora definida é: De que forma as produções de vídeos autorais no processo pedagógico para o ensino da matemática, no contexto da cultura digital podem revelar autonomia da construção da aprendizagem?

Nesta perspectiva, por meio da investigação sobre autores que discorrem sobre esta temática, e com a intenção de conhecer as contribuições das produções de vídeos autorais no ensino da matemática na cultura digital. Para tanto, esta pesquisa está embasada nos referenciais teóricos de Borba, Souto e Júnior (2022), Candau (2008), Cucho (1999), Ferrés (1996), Lima (2021), Maurice (1983), Medema, Sawardekker e Will (1999), Pimentel (2017) e Oliveira e Scheneider (2018).

O arcabouço metodológico adotado foi um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, os levantamentos foram por meio de

análises e reflexões dos referenciais teóricos sobre a produção de vídeos autorais dos estudantes, inseridas no contexto escolar.

Neste sentido, pensar no ensino de matemática e a sua importância para a vida escolar e para o cotidiano. Por estarmos inseridos nas inovações tecnológicas digitais constantemente, a maneira de apresentar o ensino da matemática, requer um olhar no sentido de introduzir recursos digitais presente na cultura digital, a qual estão presentes as mudanças midiáticas e tecnológicas da contemporaneidade na perspectiva do ensino da matemática.

Portanto a interdisciplinaridade propõe a utilização da tecnologia digital e atividades matemáticas convergindo ao um único material em que será evidenciada a compreensão do objeto de conhecimento matemático no vídeo.

Neste aspecto, o que apresentamos neste artigo é uma proposta pedagógica, na qual o conhecimento é construído no decorrer do processo colaborativo, de produção de vídeo autoral, a partir do qual, os recursos digitais se tornam meio para consolidar competências e habilidades relevantes no processo de ensino e aprendizagem no ensino da matemática na cultura digital.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA CULTURA DIGITAL

No cenário da cultura digital, o ciberespaço como ambiente promovedor das redes compartilhadas, das variadas conexões e da inteligência coletiva, além de atuar na pesquisa, estudos, dentre outras atividades. Diante as novas configurações sociais e culturais exercidas pelas tecnologias digitais, emergem debates sobre os novos desafios que reflete na configuração para atuação do professor diante ao ensino remoto.

De acordo com Cuche (1999, p. 10)

A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar-se este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza.

Se todas as "populações" humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são originais para os problemas que lhe são colocados.

A cultura digital por sua vez é um fenômeno que vem acentuando nas atividades humanas nos dias atuais, devido a necessidade de realizar e efetivar os objetivos que se almejam alcançar. O autor Cuche descreve o quanto a cultura interfere para que o homem e o meio se relacionem por meio da adaptação dos mesmos. A necessidade que o homem tem de (re) significar o meio a qual interage.

Nesta perspectiva o professor em tempos de pandemia teve que buscar soluções para o enfrentamento, no que diz respeito ao uso dos recursos digitais para garantir o ensino aos alunos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Tecnologia Educacional é fundamental para as novas práticas educativas e deve ser implementada em todas as escolas, como descreve a 5ª Competência Geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

A base para esse processo são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que consistem em um conjunto de recursos tecnológicos utilizados de maneira integrada, a partir da inteligência artificial, robótica, telecomunicação, entre outras.

Segundo MEDEMA & WARDEKKER (1999)

O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de

si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir. Essa consciência é indispensável para a atividade racional que todos efetuamos e para a livre opção em situações difíceis, nas quais muitas vezes precisamos saber “dizer não”.

Assim como, a educação é o direito de todos, devemos também garantir o ensino de forma que leve o estudante a desenvolver habilidades, diante dos saberes significativos para a vida dele em sociedade.

De acordo com CANDAU (2008, p.214),

Tempos também de desigualdades, em que o fosso entre aqueles que podem ter acesso aos bens materiais e culturais disponíveis nesse mundo (e deles usufruir) e aqueles que não estão em condições, nem em posição de poder disputar esse tipo de acesso, continua aumentando.

Deparamo-nos com situações em que o professor e o estudante, não têm acesso aos recursos digitais e equipamentos para a produção do material, a ser veiculado durante a interação de conhecimento com a sua turma.

Portanto para que a Cultura Digital seja realmente conhecida se faz necessário oferecer condições de acesso ininterrupto à internet nos espaços escolares, e devido as ocorrências emergenciais que precisam tomar medidas de distanciamento, ofertar de forma pública e gratuita, para toda comunidade escolar. Assim como fornecer equipamentos ao público que irão interagir com os materiais de aprendizagens compartilhados e produzidos pelos professores.

Destacamos alguns recursos digitais que estão inseridos ao contexto da cultura digital e que podem ser utilizados pelos professores para garantir a interação das atividades com seus estudantes, tais como: podcasts, vídeos aulas, aplicativos de mensagens instantâneas, YouTube, Classroom entre outros aplicativos e repositórios para o registro e armazenamento dos materiais produzidos e veiculados nas redes.

Com afirma Oliveira e Schneider (2018, p.2)

Do ponto de vista educacional, os dispositivos móveis, e de modo particular, a utilização do tablete smartphone, vêm conquistando seu espaço na busca de mudanças na prática pedagógica dos professores, para que possam trabalhar nas suas aulas, não de forma linear, mas ampliando a sua visão de mundo, objetivando proporcionar espaços para a construção do saber ao processo de aprendizagem dos nossos alunos, a fim de que esses possam construir conceitos, e produzir significados nas suas aulas, buscando ressaltar os valores e atitudes de um profissional crítico-reflexivo.

A cultura digital, assim com a inserção dos recursos digitais está se tornando cada vez mais necessária ao nosso cotidiano profissional, pois é com ela que realizamos aquilo que antes era presencial, e agora tornou-se o nosso teletrabalho, ou seja, fora do ambiente escolar. Professores que em suas casas preparam um espaço para ser a sua sala de aula, e de forma virtual interage com seus alunos, pelo menos com aqueles que possui os recursos para que de fato possa ter um momento de contato.

Salientamos que precisamos avançar mais, buscando alcançar a grande maioria dos estudantes e professores, muitos entraves não de ser enfrentados, mas se nós compartilharmos e produzirmos materiais que nos levem a conhecer outras formas, que possam da continuidade nos tempos de crise, sejam elas: na pandemia ou em outros eventos que se fizerem necessário o afastamento social.

PRODUÇÃO DE VÍDEO AUTORAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O vídeo é um recurso difundido, seja para fins educacionais ou não. Esse recurso já é familiarizado no ambiente doméstico de muitos professores, mas nem todo professor reconhece como potencializador no processo do ensino da matemática. O vídeo ao ser aplicado como material pedagógico, requer um planejamento minucioso, objetivando as habilidades propostas no currículo

escolar de maneira adequada e proporcionar resultados significativos.

Segundo Ferrés (1996, p.40), “a tecnologia do vídeo oferece grandes possibilidades de realizar atividades didáticas, nas quais não conta tanto a qualidade do produto, mas o trabalho realizado, o processo desenvolvido”. A maneira como o professor conduzirá a aula com o vídeo é o que faz a diferença, ou seja, a intencionalidade que ele desempenhará na aula é o fator principal.

Podemos verificar no quadro 1, a classificação, funções do vídeo e Atividades Sugeridas (AS), na concepção de Ferrés (1996), conforme o ato comunicativo que o professor pretende propor, a taxonomia apresentada, vêm com sugestões de atividades diferenciadas de acordo com a função escolhida a ser trabalhada na sala de aula.

Quadro 1 - Taxonomia das funções do vídeo

Função do vídeo	Atividade Sugerida (AS)
a) Função investigativa – o ato comunicativo é indicado para trabalhos de pesquisa, complemento da observação direta; condutas individuais e grupais; fenômenos da natureza.	- gravação de experiências em laboratórios, função pesquisadora em várias disciplinas - comparação entre diversas paisagens e diferentes ambientes e a análise de comportamento comunicativo.
b) Função metalingüística – ato comunicativo centrado no próprio código, na imagem em movimento para fazer um discurso da linguagem audiovisual; facilitar a aprendizagem dessa forma de expressão.	- projeção do vídeo e análise de programas representativos e por meio da criação de mensagens audiovisuais; - criação de mensagens audiovisuais como uma forma de aprendizagem mais criativa e participativa.
c) Função lúdica (videobrinquedo) – o ato comunicativo é centrado no jogo; no entretenimento; no deleite; permite o erro; encontro com a realidade e descobrimento dos condicionamentos.	-uso do vídeo para descontrair e desenvolver atividades sem imposição - criação de mensagens audiovisuais; - exibição e análise de vídeo; outros.

<p>d) Função informativa ou referencial (Videodocumento) – ato comunicativo centrado no objeto da realidade a que se faz referência; a mensagem descreve a realidade de forma objetiva e plena de sentido; executa uma função informativa; é versátil (acelera, retrocede e pausa); coloca a informação e poder nas mãos do usuário.</p>	<p>-produção de documentário da própria escola; - projeção de vídeo para criar estrutura de inter-relação entre os professores, alunos, pais e a administração escolar; -aquisição de informações; - produção de noticiário para a comunidade.</p>
<p>e) Função motivadora (Videoanimação) – ato comunicativo centrado no destinatário; para atingir sua vontade e uma resposta; importância aos estímulos emotivos e de revolução no processo didático; provocar emoções e sensações; imagem mais eficaz que a palavra e rupturas nas relações pedagógicas habituais; produz uma rede de comunicação.</p>	<p>- testemunhos; - declarações conflitivas; campanha de sensibilização; informação sobre problema pouco conhecido, provocando afastamento dialético diante de determinada situação; -entrevistas; gravação um vídeo ou reportagem; - criação de momentos de solidariedade.</p>
<p>f) Função expressiva (Videoarte ou criatividade) – o ato comunicativo é centrado na contemplação e na conscientização pessoal e coletiva; sentido crítico; formas de expressão; experiência estética; a coisa não interessa, mas que esta coisa aconteça.</p>	<p>-dramatizações a partir de roteiros próprios e dramatizações com base em adaptações de obras alheias; - criações infantis de várias naturezas - narrações de todo tipo; - elaboração de spots publicitários ou de contra-anúncio.</p>
<p>g) Função avaliadora (Videoespelho) – ato comunicativo centrado na elaboração de valores, atitudes e habilidades dos sujeitos captados pela câmera; atitudes de defesa; contemplação/reflexão</p>	<p>- alunos diante da televisão (sendo filmados e fazendo movimentos livremente, para perceber os gestos, as caretas, a entonação da voz; mesa redonda</p>

sobre o comportamento; atitudes contrapostas (fascinação e rejeição); autocomplacência; autoanálise; alternativa ao efeito alienante. de vídeos para dinamizar novo encontro e terapia.	para análise de comportamentos; utilização de fragmentos
h) Interação de funções – a sistemática das funções didáticas do vídeo só tem um valor operativo; um professor crítico sabe planejar uma atividade em que várias funções podem ser incorporadas.	- atividades, como: espetáculo em inglês gravado em vídeo, com cenas intercaladas, canções e esquetes: o aceite da proposta (função motivadora); interesse pelo projeto e a liberdade de criação (função lúdica); na elaboração de pesquisas de canções e os diálogos (função de pesquisa); avaliação do trabalho (função avaliadora e metalingüística); exibição resultado final de atividade (função informativa).

Fonte: Ferrés (1996)

De acordo com Maurice o vídeo é um meio que, (1983, p.170) “como instrumento de produção, favorece o fazer; como instrumento de gravação e difusão, favorece o ver e o escutar; como instrumento de produção do sentido, motiva a exposição e a expressão”. O fazer consiste na possibilidade do professor e o estudante produzirem seus próprios vídeos. O ato de fazer tornou-se habitual e popular no contexto da cultura digital, devido ao crescente uso dos dispositivos móveis, que facilitam nas realizações de gravações. Por sua vez, o ver e o escutar concerne na seleção de um vídeo já produzido e ao ser projetado para uma determinada demanda com um objetivo. O instrumento de produção de sentido, motiva a exposição e a expressão, diz respeito a maneira como será conduzida o assunto pelo professor. O vídeo como expressão

discorre pelo diálogo realizado pela discussão, que pode direcionar uma expressão mais agradável, mais descontraída.

Diante do que foi discutido pelos autores acerca da produção de vídeos e atividades sugeridas que são relevantes ao contexto digital, adentraremos nessas produções no formato que convergem com a cultura digital, em que o acesso as redes sociais e ambientes virtuais estão em evidenciadas no contexto social dos estudantes desde quando eram crianças pequenas.

De acordo com Borba, Souto e Júnior (2022, p.33)

Os estudantes atuais cresceram em um mundo digital de computadores, internet e redes sociais online. Eles aprendem interagindo com outras pessoas online, usam novos meios de comunicação que definem como concebem o conhecimento e seu uso.

Ao idealizar uma aula com a inserção do vídeo no processo pedagógico no ensino da matemática, é interessante que o professor elabore o seu planejamento e previamente realizar atividades preparatórias. Portanto, se a aula com a produção de vídeo estiver bem planejada, possivelmente será uma forte evidencia de um resultado significativo na aprendizagem do estudante.

Conforme Borba, Souto e Júnior (2022, p.33)

A produção de vídeos se apresenta como um enfoque pedagógico com o potencial de transformar a sala de aula e a própria Educação Matemática. A voz dos estudantes ganha destaque, uma vez que se tornam autores – além de participarem, muitas vezes, como atores – dos vídeos digitais que produzem e com os quais comunicam temas matemáticos escolhidos por eles próprios, de acordo com seus interesses.

Diante os autores a relevância de introduzir a produção de vídeo autoral no processo pedagógico ao ensino de matemática no contexto da cultura digital, requer um planejamento que tenha os objetivos organizados e outros elementos que compõem ao plano,

e o diferencial que é promover ao estudante o protagonismo e a autonomia na produção de sua obra.

É notória a veiculação de diversos vídeos produzidos pelos professores para fins educacionais, principalmente no período pandêmico em que a sociedade vem enfrentando devido à pandemia do novo coronavírus, o COVID-19, a suspensão temporária das aulas presenciais da rede de ensino.

Após a Organização Mundial de Saúde (OMS), afirmar que o mundo enfrenta uma pandemia causada pelo novo coronavírus, o COVID-19, autoridades de vários países começam a executar medidas que visam à contenção da doença em sua população. A interrupção temporária das aulas presenciais é uma tentativa de minimizar a disseminação do coronavírus e reduzir o risco de contágio e proliferação do vírus entre os professores, estudantes, enfim os profissionais da educação.

De acordo com Borba, Souto e Júnior (2022, p.33)

A difusão da produção de vídeos por estudantes, assim como a própria relevância dos papéis das tecnologias da internet na Educação Matemática ganharam um novo impulso com o advento pandemia da COVID-19.

Antes mesmo da pandemia o Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação matemática- GPIMEM- formado por professores, estudantes e ex-estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro/SP, desenvolve estudo voltados a inserção das Tecnologias Digitais na Educação. Neste íterim o GPIMEM promove festivais que são apreciados produção de vídeos autorais que aborda o conhecimento matemático na perspectiva do estudante.

Podemos evidenciar que o avanço das tecnologias digitais (TD), estão tomando proporções imagináveis no tocante das diversidades de instrumentos que estão inseridas em nosso meio,

com isso, a geração recente apresenta uma desenvoltura ao manusear os equipamentos e os recursos digitais desses artefatos.

Segundo Pimentel (2007, p.35),

O conceito de inovação, no meio educacional, está atrelado à possibilidade de realizar as atividades cotidianas de uma forma nova, ultrapassando a simples distribuição ou disponibilização de recursos tecnológicos nos ambientes da escola ou das universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar do professor é um fator primordial para as mediações em sala de aula, pensar que as Tecnologias Digitais estão para acrescentar no processo pedagógico, tornando-o um recurso alinhado as produções autorais dos estudantes.

Espera-se que nesta imersão do uso das Tecnologias Digitais e conectada às diversas pessoas e localidades, o professor instigue no estudante na sala de aula, sejam no ambiente físico ou virtual, mergulhar nas construções coletivas, de aprendizagens por eles produzidas.

Diante do cenário investigado as contribuições das produções de vídeos autorais como processo pedagógico para o ensino de matemática no contexto da cultura digital, nos permite conhecer aspectos históricos da cultura digital, pois estamos constantemente fazendo uso das tecnologias digitais, mesmo sem perceber fazemos uso dos materiais ditais, por exemplo o livro impresso, fotografia impressa, em nossos dias podemos visualizar no formato digital, e entre outras conversões que passaram de analógicas para o digital.

Corroboramos que a produção de vídeos autorais pode contribuir no ensino da matemática, desde que, previamente o professor pesquise, planeje e adote qual metodologia a ser aplicada para essa atividade de produção autoral e autônoma, pois o estudante escolherá o percurso da sua produção.

Mediante ao processo pedagógico podemos identificar alguns desafios encontrados na produção de vídeos autorais para o ensino

de matemática no contexto da cultura digital, destacamos algumas: alunos que não têm acesso a internet, não possui o aparelho, professores que não dominam o processo de produção de vídeos, as políticas públicas que não efetiva de forma hábil e concreta a acessibilidade dos recursos tecnológicos para a classe que por alguma razão não têm condições ao acesso digital. Portanto com bem descrevemos alguns desafios, mas é possível realizar sem um aparato sofisticado, cabe aos autores (re) inventar formas criativas e colaborativas, solucionar os problemas advindos no contexto da cultura digital.

Salientamos que o questionamento apresentado para este estudo que consistiu em responder, “ De que forma as produções de vídeos autorias no processo pedagógico para o ensino da matemática, no contexto da cultura digital podem revelar autonomia da construção da aprendizagem? ”, propomos que é pertinente em fazer estudos, avaliar as metodologias que melhor se enquadra para essa atividade, observando os estudantes, selecionando os objetos de conhecimentos a serem revelados nos vídeos produzido pelos estudantes, ou seja, o embasamento e a intencionalidade voltada para aprendizagem do estudante.

Lembrando que o uso da tecnologia digital permite infinitas possibilidades de criação, por este motivo o ato de fazer e refletir são importantes na consolidação do ensino aprendizagem do estudante, e o interessante que ao compartilhar um determinado aprendizado, proporcionará a autoria e autonomia.

Em suma, o professor é aquele que irá mediar o processo pedagógico, não sendo o detentor do conhecimento, mas ampliar as possibilidades e instigando no estudante o ato criativo, dentro do contexto a qual estamos inseridos, ou seja, no contexto da cultura digital, percebendo que são muitas informações e aprendizagens que requer filtrar o que é interessante para uma aprendizagem significativa, despertando no estudante um olhar crítico diante o que oferecido no espaço virtualizado.

REFERÊNCIAS

BORBA, M.C; SOUTO, D.L.P; JUNIOR, N.R.C. **Vídeos na Educação Matemática**: Paulo Freire e a quinta fase das tecnologias digitais. 1º ed. – belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Tendências em Educação Matemática).

CANDAU, C.M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas/Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau. 2º ed.- Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**/ Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1996.

LIMA, J.M. M. **A inserção das novas tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 03, Vol. 03, pp. 171-184. Março de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-insercao>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-insercao.

MAURICE, M et al. **El vídeo em la enseñanza**. Plancta: Barcelona. 1983.

MEDEMA, SAWARDEKKER, WILL. **Emergent idendity versus consistente idendity**: possibilities for a post modern repolicization of critical pedagogy. In: PORKEWITZ, T&FENDLER, L. (eds.). *Critical theories in education: changimg terrains of Knowledge and politics*, New York: Routledge, 1999.

OLIVEIRA, C.A; SCHNEIDER, H.N. **Dispositivos móveis e suas potencialidades para a formação de pedagogo/as nas aulas de matemática na Universidade Federal de Alagoas campus A.C Simões**. Debates em Educação. Vol. 10 nº 22. Alagoas. Set/Dez. 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debates_educacao/article/view/5424/pdf. Acesso em 9 de set de 2022

PIMENTEL, F.S.C. **Aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2. Ed.rev e ampl. Maceió: EDUFAL. 2017

O MUNDO CAPTADO NO ATRAVESSAMENTO DA VIDA

Edilania Rocha Oliveira
Anderson de Alencar Menezes

INTRODUÇÃO

O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. Merleau-Ponty (1999, p 14)

Na perspectiva de falar sobre educação e a experiência da vida, nesse processo de existência no mundo, podemos ressaltar sua longa trajetória onde os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, daremos evidência a concepção das diversas experiências vivenciadas nas histórias de vidas dos sujeitos do chão da escola, assim como na construção da escrita da vida numa percepção das experiências plurais dentro do espaço escolar, numa possibilidade de cuidar, escutar e atenciar.

Essas percepções se dão no espaço/tempo da escola, situada, como tantas outras instituições, no mundo habitado por nós, sendo ela lugar pensando para acontecer as experiências que tecem a vida dos sujeitos de forma inesgotável, com foco no pensamento do filosofar dentro de uma perspectiva de subjetividade. Podemos citar Silva, (2020, p. 28), quando aponta que, “as experiências, são o fio condutor de um ser consciente e de sua existência, do seu modo de habitar entre seus iguais e a finalidade para cada uma delas, no tempo e no espaço”. Esse “tempo e espaço” localiza-se em algum lugar do “mundo”, como sendo a fertilidade para as experiências passadas no sujeito. Pois, como retrata Merleau-Ponty (1999, p 06), “o mundo não é um objeto do qual possuo comigo a

lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas”.

No campo das experiências, existe uma passagem entre o sujeito e a própria experiência, visto que ela pode acontecer e não o tocar, pois o sujeito precisa estar aberto, exposto para que a experiência aconteça “nele”, com ele. Dessa forma, na sua escrita da vida no mundo, sua precisão nas narrativas serão condizentes com sua realidade.

O sujeito precisa está aberto a própria mudança, assim como diz Larrosa, (2018, p 28), “a experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Falar sobre experiência e escrita da vida no mundo que nos está posto, nos remete a uma singularidade particular do sujeito em épocas já vivenciadas. É preciso que esse sujeito da experiência perceba se, está posto no mundo e para o mundo. É pertinente a ele saber se está nessa exposição de fato ou se sua negação durante séculos e séculos, incluindo no campo educacional, o fez ser somente o sujeito, sem a possibilidade de ter a subjetividade nas andanças da vida, nas filosofias da vida e na escrita da vida. Na busca das identidades nessa escrita da vida no mundo, podemos dar atenção especial a Merleau-Ponty (1999, p 13), quando fala que, “buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”.

Ao tratarmos do chão da escola, tentamos compreender a problemática da escrita filosófica da vida numa perspectiva de experiência. Partimos de um questionamento, de uma inquietação: por que os sujeitos não são percebidos em seus mundos? Por que suas vivências experienciais são tão descartáveis? Qual a possibilidade de evidenciar e otimizar o que os estudantes trazem consigo de experiência? Que premissa inicial é possível ter para adentrar ao “mundo” dos estudantes? São perguntas de natureza

aparentemente simples, mas com um cunho de simbologia significativa para eles.

É entendível que as narrativas das histórias de vida perpassam as experiências e constroem a escrita da vida, numa visão em que a escola é um dos lugares favoráveis para a experiência filosófica da vida e com a vida no mundo. Destarte, a educação não pode esquecer que é na filosofia e demais disciplinas que se fazem os vários sentidos e significados perante o mundo, não permanecendo no pensamento do nosso aluno se faz meramente através de pequenos recortes, mas como um todo existencial.

Num pensamento de relacionamento entre o sujeito e o mundo, Kertész (*apud* Larrosa, 2018, p. 48), pergunta: “(...) como estabelecer, pois, uma relação entre minha personalidade formada por minhas experiências e a história que nega a cada passo e até aniquila minha personalidade?”. Nesse sentido, é necessário repensar a forma como são conduzidos, através da mediação, os estudantes, não permitindo a continuação da negação de “nós”, como sujeitos.

Ao pensarmos no sujeito como ser em construção permanente, entenderemos que suas experiências serão novas a cada dia e que somente ele é quem pode vivenciá-las. Nesse sentido, é possível descrever a experiência como fazendo parte da escrita da vida do sujeito, pois poderíamos pensar em escrever a vida no mundo, ressaltando a concepção de Larrosa, (2018, p. 33), quando enfatiza que, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”, pensando nisso, o chão da escola tem papel fundamental na participação da construção vivencial dos alunos, pois essa apropriação da vida, por vezes, acontece lá.

Nas várias concepções relacionadas ao homem, podemos dizer que ele é um ser de relações, no qual vivencia muitas situações com vários outros seres, interagindo e se percebendo como partícipe deste mundo e da sua existência. Quando nos referimos a existência, no sentido de existir no mundo, no que se trata de existencialismo, podemos citar Abbagnano (1976, p. 45), no que se trata de existencialismo, ele é “caracterizado em primeiro

lugar, (...) pelo facto de questionar o modo de ser do homem; e, dado que entendeeste modo de ser como modo de ser no “mundo”, sem por isso pressupor o ser como já dado ou constituído”. O homem se constitui gradativamente a partir de sua vivência enquanto ser de vida e existência, formando-se e transformando-se, tornando-se o sujeito da experiência, sendo essa experiência vista como, ação de vivência interior que os oportuniza a experimentação das situações da vida no mundo.

A experiência faz parte da formação do homem ajudando-o na sua transformação, marcando sua vida e sua maneira de ser no mundo, dentro daquilo que ele chama de personalidade. Segundo Larrosa, (2018), a experiência do sujeito é “... o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”. Ao me acontecer, formando-me e marcando-me, a experiência pode ser caracterizada como um movimento transitório, não impedindo que o aprendizado me atravessasse e me transforme.

O homem como ser social vive e vivencia suas experiências com outros sujeitos, interagindo, ou não, no mundo e no que está posto nesse mundo. Essas experiências acontecem em seu dia a dia fazendo parte dele. Quando esses sujeitos, na realidade, permitirem passarem pela experiência ou serem tocados por ela, serão de fato experiências experienciadas, mas o que se percebe na atualidade são vivências cotidianas sem reais experiências de vida no mundo sendo internalizadas por ele. É possível perceber a profundidade de existir no mundo quando refletimos com Merleau-Ponty (1999, p. 19), quando ele escreve que:

O mundo e a razão não representam problemas; digamos, se se quiser, que eles são misteriosos, mas este mistério os define, não poderia tratar-se de dissipá-lo por alguma "solução", ele está para além das soluções. A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia.

Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se.

Em sua vivência, o homem possivelmente pode compartilhar com outrossujeitos suas experiências. Esse compartilhamento pode se dá através das narrativas de suas memórias, havendo um relato de recortes de sua história de vida, construída por ele em sua trajetória de escrita da vida. Quando o homem pensa em reviver e narrar suas memórias, ele rememora momentos e fatos de sua história e da história de outras pessoas, com um sentimento de quem realmente viveu a experiência em determinado momento. Assim, é possível perceber as vivências compartilhadas e experienciadas por ele, pois sendo um ser social, suas histórias de vida se entrelaçam em outras vidas historiadas por ele.

Ao pensarmos em narrar as memórias relativas à escrita da vida, no percurso da nossa história de vida, é possível enfatizar Ricœur, (2007, p. 40), quando diz: “para falar sem rodeios, não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela”. Dessa forma, nossa história sempre será lembrada através das nossas memórias, dentro do que conseguimos escrever na nossa trajetória.

Se pensarmos que somos sujeitos vivendo no século XXI e ainda reproduzimos pensamentos e conceitos pré- definidos e não experienciados é possível verificar que a escola faz isso de forma repetida, muitas vezes, sem se dar conta.

Podemos entender que o impacto que a escola e seus acontecimentos têm sobre a vida do sujeito, permite fazer-se necessário um repensar sobre ela e seus entraves. Destarte, é relevante considerar o que é possível mediar a título de conhecimento, para que a passagem do sujeito, como ser da experiência no mundo, seja na realidade a passagem tocada nele e experiência por ele; sendo essas questões o despertar para a

concepção de que o sujeito é um ser complexo e precisa ser visto e pensado dessa forma.

Pensando em uma educação que oportunize o sujeito a viver de forma autônoma as suas experiências dentro do processo educativo no espaço escolar, é interessante adentrarmos na fala de Freire (1996, P. 22), quando ressalta que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...)

É preciso começar a pensar as instituições educativas com esse importante papel, de oportunizar os sujeitos a serem protagonistas de si, a se perceberem sujeitos fazedores e construtores da escrita da própria história no mundo, assim, vivendo e fazendo o acontecimento de suas experiências o aprendizado favorável para o bem viver, e que o chão da escola seja palco para essa façanha.

O sujeito se constrói e se forma diariamente em todos os lugares, e é a partir disso que a experiência acontece. Essa experiência precisa ser dignificada ao ser vivenciada, pois ela faz parte da construção da escrita da vida dele, e essa escrita é traçada desde seu nascimento até sua morte. Nesse sentido, a experiência do homem é vivida de forma particular. Por isso, falamos em escrita da vida nesse mundo como leitura experimentada por ele para além dos registros cotidianos de fatos, é uma escrita dele sobre ele.

As histórias de vida vivenciadas pelos sujeitos são caracterizadas e concretizadas por acontecimentos, formando-os e transformando-os, fazendo nele a experiência e escrevendo sua história. Podemos ver no que diz Momberger e Cardona¹ (2015, p.

¹ *Apud* ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía dela memoria** / Gabriel Jaime Murillo Arango; compilado

57), quando apontam que: “o ser humano vive sua própria experiência e do mundo no tempo. A temporalidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana. Experiências do homem sua existência no sentimento de uma unidade e uma identidade que dura no tempo. (tradução nossa)”².

O homem vive suas experiências numa dimensão de tempo/espaco onde ele toma consciência de si, constituindo-se como sujeito de sua própria existência no mundo, e assim suas vivências podem tornar-se experiências verdadeiramente que o tenham “tocado”. Na escrita da vida muitos fatos são esquecidos, pode ser que o inconsciente não deseje lembrar, mas nem por isso deixamos de fazer e construir nossa história, e pelas suas incompletudes nos reconstruimos diariamente.

Nos frios bancos da escola, podemos aquecer as vidas diante das experiências plurais, às quais estamos abertos a vivenciar de forma compartilhada, nos formando e nos transformando, fazendo assim com que a experiência nos atravessasse e nos toque. É nosso intuito, entender a experiência quando Larrosa, (2018, p. 26) expõe que: “é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova”. Assim, é possível acreditar que o que tece a vida e nos faz provar as experiências plurais cotidianas, nos permite o transformar existencial e filosófico do viver na experimentação do mundo. Pois como diz Caetano (2015, p. 12), “ao experimentar o mundo, o ser humano constrói noções sobre o cotidiano, a cultura, a filosofia e a vida que o deslocam da condição inerte, do momento experienciado, para o desejo de plenitude sobre si mesmo e sobre o mundo”.

Nesse processo de pensar o mundo, não há como acontecer sem pensar que é um lugar de fala, sem pensar que é locus de

por Gabriel Jaime Murillo Arango. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.

² El ser humano vive su propia experiencia y la del mundo *en el tiempo*. La temporalidad es una dimensión constitutiva de la experiencia humana. El hombre experimenta su existencia en el sentimiento de una unidad y de una identidad que perduran a través del tiempo.

experienciação num sentido de tempo/espaço das relações e processos educacionais. Dessa forma, a experienciação de viver no mundo é o que, de fato, colabora para a formação e construção do homem como ser desejoso de vida.

É necessário entender que o que os sujeitos trazem consigo das aprendizagens adquiridas no decorrer de sua trajetória de vida, são conhecimentos que devem ser relevantes dentro e fora do ambiente escolar. Faz-se necessário um entendimento pelas pessoas que formam o contexto educativo, de forma que se efetive a construção de saberes úteis à vida. Pois, pensar na escola como lugar de construção, precisa ser, pensar nela como lugar de oportunidades. Nesse sentido, Larrosa (2018, p. 268), diz que:

A escola seria sim, o lugar onde algo (mau) do mundo fica fora, mas não para muda-lo, e sim para que alguma coisa dele se possa abrir, publicar, cuidar, criticar e também contemplar e admirar. A escola seria o lugar para estudar o mundo, para convertê-lo em matéria de estudo, para que se possa falar dele e pensar sobre ele.

A experiência que o estudante traz para o espaço educativo tem um importante papel no contexto físico e humano dele, pois ajuda a favorecer seu deslocamento na condição de inércia para a de movimento, onde repensar o mundo e as pessoas seja possível na sua construção de história. Podemos perceber essa formação do homem, mediante o repensar do mundo, quando Momberger e Cardona³, (2015, p. 59), falam que, “o que dá forma a vivência e a experiência do homem, são as histórias que ele mesmo realiza” (tradução nossa)⁴.

Pensar no chão da escola é pensar em um lugar que tem vida, que pede vida e que precisa viver essa vida. A escola não se resume

³ Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.

⁴ Lo que da forma a la vivencia y a la experiencia del hombre, son los relatos que él mismo realiza. ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de lamemoria** / Gabriel Jaime Murillo Arango; compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. - 1a ed. -

apenas a um espaço físico e humano, sendo esse humano possivelmente constituído de dois tipos de pessoas, as que ensinam e as que ainda irão aprender os conhecimentos que serão mediados nos frios bancos lá existentes.

É notável que a escola é bem mais que isso. Ela é o lugar de passagem e recebe sujeitos advindos dos mais variados lugares e assim, precisa dar significado e sentido as vidas ali vividas, porque nela, inevitavelmente, acontece grande parte da vida. Podemos perceber claramente todo esse contexto no poema de Paulo Freire,

A Escola é⁵

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente, O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um se comporte Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados” Nada de conviver com as pessoas e depois, Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se “amarrar nela”!

⁵ Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/poesia-escola-paulo-freire-com.html>

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

A escola traduz ainda a educação formal e pode ser percebida sob alguns pontos de vista como ciência, técnica, política, etc. Nos tempos atuais, é necessário verificar o que de fato se aplica ao cotidiano deste lugar de passagem, das realidades vivenciadas de forma tão diferentes, singulares, plurais, particulares e coletivas.

É possível fazer uma representação da vivência atual dos estudantes nos espaços educativos através da personagem Alice, em Alice no País das Maravilhas, especificamente na cena em que ela caminha e seu caminho vai se formando conforme ela anda. Cada passo que ela dá apaga o que já ficou e o que está por vir, permanecendo somente o que está presente, deixando Alice sempre sem sair do lugar, ficando ela em um ponto de partida e no mesmo momento em um ponto de chegada.

Não comungamos com uma educação onde os sujeitos são vistos somente como meros reprodutores. É preciso um olhar mais aguçado para esse ele, possibilitando meios para que possa trazer para a escola suas vivências e essas sejam valorizadas dentro de suas peculiaridades. Que ele consiga viver o presente e projetar o futuro com determinação, convicção, autonomia e subjetividade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo.

(Merleau-Ponty, 2003, p.10)

Quando pensamos no nosso trilhar vivencial da existência e experiência na construção cotidiana da escrita da vida e da história de vida no mundo, muitas vezes, nos percebemos como Alice, em Alice no País das Maravilhas, sem saber porque estamos naquele lugar e como sair desse lugar. Assim, no divagar da vida, vamos

caminhando e nos formando. Essa formação nos leva a caminhos certos, a caminhos incertos, mas o importante é iniciar o caminhar, pois ele pode favorecer caminhos mágicos como os que Alice percorreu. Destarte, serão percebidas incríveis personagens nas passagens da vivência em cada momento, traduzindo, nesse encantamento, o tocar da experiência e a vontade de seguir sempre, em busca de novos caminhos e novas formas de trilhar cada um deles. Ao pensarmos que somos nós que escolhemos um caminho a trilhar, podemos entender também que ele que nos escolhe, remetendo-nos a contextos simples e com significados complexos, no âmbito da vida e de sua construção histórica.

Surpreendente do mesmo modo, é percebermos que muitos caminhos percorridos, anteriormente, já não são iguais quando se volta a percorrê-los novamente, fazendo com que as experiências vivenciadas em um dado momento possa acontecer de forma diferente, quando vivenciadas em um novo momento, mesmo com o acontecimento igual, por isso é necessário aprender a ver o mundo, e cada acontecimento que nele decorre.

É imprescindível pensar o sujeito como sendo o “da experiência”. Que ele se perceba como o que se constrói, a partir do espaço que ele permite ter para com as relações experienciais no mundo. Nesse sentido, não se equivocando ser o sujeito banhado de informações, não sendo oportunizado a ele o acontecimento da experiência por estar ocupado demais, na busca constante de informação e emissão de opinião. Nessa perspectiva, podemos perceber o homem como um sujeito que além de informado opina, e segundo a visão de Larrosa (2018, p. 20), se alguém,

(...) não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. (...) a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiências, também faz com que nada nos aconteça.

As experiências vivenciadas se perderam no tempo/espaço, diante de uma sociedade moderna que adentrou nas vidas de forma discreta, mas penetrante. Essa sociedade moderna silenciou os diálogos pontuais que outrora acontecera, e enfatizou a busca pela informação atrelada à tecnologia, em um mundo, por vezes, de caos.

Destarte podemos pensar que, mesmo diante do século XXI, vivemos numa sociedade de reprodução de pensamentos e conceitos, na qual culturalmente são traçadas as metas e objetivos destinados aos sujeitos no mundo, sem que seja permitida a ele a livre escolha nessas decisões. Somente com liberdade, ele poderia trilhar os caminhos a seguir segundo e seguindo seus anseios, criando suas subjetividades.

Nesse sentido, pensamos no chão da escola como locus onde se passam muitas coisas, inclusive a experiência. Sobre experiência e a necessidade de pensar, Larrosa (2018, p. 22), enfatiza que:

... (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo.

Se tantas coisas acontecem, esse modo de ser e estar no-mundo precisa ser repensado, pois quando as rupturas existenciais da vida ocorrerem, os sujeitos da “vida” estarão abertos ao pensar, e esse pensar estará retornando para ele em forma de autonomia.

No que se relaciona ao espaço escolar, os sujeitos anseiam no chão da escola, segundo Silva (2020, p. 60), “eles querem apenas um lugar que identifique como seu, onde a vida tenha espaço para acontecer, onde eles poderão escrever a vida como ela é, como ela acontece, sem estranheza, eles querem apenas existir”.

Os sujeitos não iniciam a escrita da vida no mundo a partir do momento que adentram à escola, existem outros lugares que antecedem essa escrita. As possibilidades para essa construção não se esgotam em si, nem tampouco são definidas por um lugar

determinado. Os caminhos são diversos para que o sujeito possa trilhar e se relacionar, de forma íntima, com suas experiências.

Assim, devemos cuidar dos vários lugares que habitamos, inclusive de nós. Nesse sentido, somos responsáveis por nossas andanças no mundo e devemos está postos para o mundo, deixando nosso espírito como ser livre em uma sociedade, ainda, repleta de amarras, e refletindo quando Larrosa (2018, p. 337) diz:

Talvez seja certo que o espírito sopra onde quer e quando quer, que a verdade, seja ela qual for, não tem abrigo, nem tem teto de lugar privilegiado, mas tal como estão as coisas não é demais cuidar de alguns lugares especiais e de algumas disposições especiais para facilitar a sua tarefa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901/1990. **Dicionário de Filosofia**; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. v. 12. Lisboa: Editora Presença, 1976.

ARANGO, Gabriel Jaime Murillo. **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria** / Gabriel Jaime Murillo Arango; compilado por Gabriel Jaime Murillo Arango. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.

BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som** : um manual pratico I. George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. Editora Brasiliense, 1987, 3ª ed.

- BERGSON, Henri, 1859-1941. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito** / Henri Bergson; tradução Paulo Neves. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor**. Tradução Cristina Antunes. - 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BONDIA, Jorge Larrosa; Karen Rechia. **P de professor**. São Carlos: João e Pedro Editores, 2018.
- CAETANO, Hugo da Silva e Souza, Sueli Ribeiro Mota. **Educar pela experiência: aprender para existir no mundo**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 10-18, jan./jun. 2015.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As Figuras do Pensável (As encruzilhadas do labirinto-VI)**. Tradução de Eliana Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** - Campinas, SP: Papirus, 1989.
- DEWEY John/ Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- Dicionário escolar de língua portuguesa / compilado por Alfredo Scottini. - Blumenau, SC: Todo livro Editora, 2009.
- GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo - parte I**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Edição 15. Editora Vozes. Universidade de São Francisco, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida** (Self- transformation through narratives of live stories). Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

LAVILLE, Christian, Jean Dionne. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção** / Maurice Merleau-Ponty; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira; Revisão: Pérola de Carvalho, Luiz Henrique Lopes dos Santos e Ricardo Terra; Produção: Ricardo W. Neves, Heda Maria Lopes e Raquel Fernandes Abranches. 4ª edição – 1ª reimpressão - Direitos reservados em língua portuguesa à EDITORA PERSPECTIVA S.A. MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MOMBERGER, Christine Delory. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133- 147, jan./abr. 2016. Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité. Tradução do Francês por Eliane das Neves Moura. Departamento de Letras/UFMT – Doutoranda PPGE/UFMT.

MOMBERGER, Christine Delory. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.333-346 | abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Memoria docente, investigación y formación** / edición a cargo de Paula Dávila. - 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

RICOEUR, Paul, 1993. **A memória, a história, o esquecimento** – tradução: Alain François (et al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradutora: Rita Correia Guedes. Fonte: *L'Existentialisme est un Humanisme*, Les Éditions Nagel, Paris, 1970.

SCIACCA, Michele Federico. **História da filosofia**: do século XIX aos nossos dias. v. 3. São Paulo:Mestre JOU, 1996.

SILVA, Gildimar Guilherme da. **O impensado**: uma experiência filosófica sobre a escrita da vida. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e pesquisa operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A DISCUSSÃO DA ÉTICA: UM NOVO PARADIGMA NA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA

Fernando José Alves
Junot Cornélio Matos

INTRODUÇÃO

Pensamos em paradigma novo porque nos alocamos numa realidade móvel que em seu movimento apresenta diferentes demandas que emergem de novas relações sociais e da necessidade premente de oferecer respostas aos clamores que advém do chão onde vivemos. Todavia, mister esclarecer o precípua compromisso com a ética visando a entender que as ciências devem focar nas relações e necessidades humanas.

A discussão a respeito da ética e dos valores morais no campo educacional e filosófico se dá a partir de uma crise social instalada em nossa sociedade, as desigualdades sociais, a violência urbana, o desemprego, o racismo, a intolerância, o preconceito, o feminicídio, o individualismo, a fome e miséria, a desvalorização do homem enquanto ser no mundo, enfim, a crise social vivida necessita de uma revolução do pensar em torno da busca do conhecimento direcionado para a solução do problema fundante. Assim, a falta de comunicação dialógica é um fator destrutivo dessa relação harmoniosa, esta compreensão perpassa pela avaliação conceitual das ações pragmáticas no processo educativo, desenvolvido nos atuais paradigmas que constituem a nossa formação acadêmica, neste viés focaremos o nosso estudo no âmbito da educação básica.

Crises e mudanças de teoria caminham juntas, de mãos dadas. As anomalias tornam-se inevitáveis. Nenhum montante de improvisos poderá ajustá-las para caber na ciência estabelecida. Portanto, pensar em crises e mudanças é necessariamente pensar em um novo paradigma que possibilite rever uma nova pesquisa

que venha a solucionar o problema, havendo uma que normal, com uma “proliferação de articulações concorrentes, a disposição de tentar qualquer coisa, a expressão de descontentamento explícito, o recurso à filosofia e ao debate sobre os fundamentos” (KUHN, 1997, p. 176). Surgindo assim novas ideias, novos métodos e, finalmente, uma nova teoria. Entretanto, pensar em um caminho de valorização da ética e da moral enquanto conteúdos basilares para a formação de uma comunidade, induz a mudanças de paradigmas. Dessa forma o filósofo Thomas Kuhn (1997, p. 160) destaca que “Decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente a aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua”. Uma enunciação ainda mais forte é efetuada na citação da “Rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência” (Ibidem, p.161).

Pensar em um caminho que vislumbre a ética enquanto um padrão de ensino que possibilite uma práxis pedagógica Freiriana, onde conduza o envolvimento de toda a sociedade, em especial a sociedade científica, neste contexto, Kuhn destaca a necessidade de revoluções científicas. Ele parece sugerir fortemente que sem esse padrão de anomalia - crise e novo paradigma - estaríamos atolados na lama. Simplesmente não conseguiríamos novas teorias.

A inovação, para Kuhn, era a marca registrada da ciência; sem revolução a ciência degeneraria. Logo, de acordo com Kuhn (1997, p.158) “o significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos”. Sim, instrumentos que conduzam ao estreitamento de novas trilhas para compreender e conduzir novos modelos que valorizem o ser ético em sua jornada, contida no processo de ensino e aprendizagem.

Mais uma vez somos conduzidos a pensamentos junto a Thomas Kuhn (1997) quando ele revela que uma nova verdade científica não triunfa porque os que se opunham a ela veem a luz e saem convencidos, mas porque eles acabam morrendo e surge uma

nova geração mais familiarizada com ela, crendo assim que uma revolução é uma espécie de mudança envolvendo certo tipo de reconstrução dos compromissos de grupo. Mas não necessita ser uma grande mudança, nem precisa parecer revolucionária para os pesquisadores que não participam da comunidade.

No caminhar em busca de uma solução para a anomalia social já destacada, pensamos em um discurso epistemológico sistêmico que encontraria na filosofia seus princípios, seu objeto, um discurso racional, que tenha a função de resolver o problema geral das relações entre filosofia e ciência.

EPISTEMOLOGIAS NO TERCEIRA CIÊNCIA

Segundo Jupiassu (1988), a epistemologia é um programa que visa a duplo fim: descobrir um conhecimento positivo de que fala o cientista? Como fala dele? me refiro aos valores éticos e morais no contexto escolar; que visa a ultrapassar os limites dessas questões, fazendo da prática científica o objeto de um juízo, o que é uma verdade científica? Em que condições há verdade? Em que limites podemos falar de verdade científica? qual a verdade que a ética possa melhorar a vida das pessoas? A Epistemologia, portanto, é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências.

Na concepção de Bachelard (1996) epistemologia, no fundo, é uma história da ciência, pois a ciência deve ser necessariamente histórica. Portanto, ele propôs a construir uma epistemologia visando a produção dos conhecimentos científicos sob todos os aspectos (lógico, ideológico, histórico), as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas. O que importa é que se descubram a gênese, a estrutura e o funcionamento dos conhecimentos científicos.

Neste contexto, somos a cada momento a condensação da história que vivemos, ou seja o conhecimento é, por essência, uma obra temporal, na realidade a verdadeira questão diz respeito à

forma e aos poderes da ação racionalista, à força e o poder da atividade criadora e poética.

O homem é, ao mesmo tempo, razão e imaginação, "há o homem diurno da ciência e o homem noturno da poesia", Japiassu (1988, p. 69), constituindo, criando, produzindo, retificando, chegam-se à verdade aproximada. Cada ciência deve produzir, a cada momento de sua história, suas próprias normas de verdade e os critérios de sua existência. Sendo assim, estamos deleitados nesta pesquisa de forma carinhosa, amorosa, visualizando uma ética que valorize o ser humano em sua essência.

Uma verificação de valor das teorias científicas através do princípio da verificação e da falsificação. Nos conduz a filosofia das ciências proposto por Popper, aonde todas as leis e teorias científicas são, em sua essência, hipotéticas e conjecturais. E neste viés que, segundo Tesser (1995, p. 95) "as teorias científicas são como livres criações de nosso espírito. Entretanto, aquilo que procuramos nas ciências é um elevado conteúdo de informação, a busca de uma probabilidade, através da refutabilidade", uma teoria só pode ser considerada científica quando é falseável, ou seja, quando é possível prová-la falsa.

A Epistemologia caracteriza-se como uma crítica constante às concepções científicas já existentes. Consistindo assim, em um método que busca na tentativa de solução de problemas, um controle crítico. Desta forma, o avanço do conhecimento científico está vinculado à compreensão dos problemas e a busca por suas possíveis soluções.

É notável identificar que a ciência só nos dá conhecimentos provisórios e em constante modificação, nenhuma teoria científica pode ser encarada como verdade final, em permanente estado de risco, a falseabilidade como único critério possível de demarcação entre a ciência e a "não-ciência". Verificamos ainda que os enunciados científicos possuem bases, mas não fundamentos. E o que podemos fazer é aprender com os erros. O homem é uma criatura sujeito a erros.

Outra epistemologia que podemos repensar nesta discussão, é a Crítica, fomentada por Jurgen Habermas, filósofo alemão, que tem por objetivo essencial interrogar-se sobre a responsabilidade social dos cientistas e dos técnicos. Pretendendo dessa forma mostra que a verdadeira significação da ciência não reside mais no saber enquanto tal, mas no poder que ele efetivamente confere (ciência-tecnologia-indústria).

A Ciência tem dois polos, o polo do saber e o polo do poder. Ela desempenha a Ciência tem dois pólos, o pólo do saber e o pólo do poder. Ela desempenha um papel tão importante no desenvolvimento das forças produtoras, que há proeminência do saber para o poder.

Essa identificação é um ponto essencial na pesquisa social, doravante se faz necessário uma investigação que promova na comunidade, discernir e se posicionar acerca do modo a ser aplicado a experiência desenvolvida.

A Ciência e a técnica como ideologia, cumprem também hoje a função de legitimação, ao relatar que "a técnica é dominação metódica, científica, calculada e calculante (sobre a natureza e sobre o homem). A técnica é um projeto histórico-social, nele se projeta o que a sociedade e os interesses nela dominantes pensam fazer com os homens e as coisas" (HABERMAS,1968, p. 46).

Deste modo, a tecnologia é o veículo do poder exercido para reafirmar o controle para legitimar o sistema. A tecnologia é o veículo do poder exercido para reafirmar o controle para legitimar o sistema. Por outro lado, Habermas também afirma, através de sua obra *Conhecimento e Interesse*, provou que não existe neutralidade científica e como tal a ciência e a técnica transformaram-se em ideologia. "todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-se, comandam-no" (1982, p.12).

Observando nesta linha epistemológica de Habermas, questionamos, como é possível aplicar o conhecimento dos valores éticos no ensino médio? Que interesse orientam, dirigem e comandam este saber? Qual é a verdadeira função que esta atividade científica deve desempenhar na sociedade? Tais

argumentações serão refletidas no transcorrer do processo investigativo. Podemos assim, visualizar que “A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo” (JAPIASSU, 1988, p. 27).

Desta forma, Piaget (1992), propõe que o conhecimento deve ser analisado de um ponto de vista dinâmico (na sua formação e em seu desenvolvimento) ou diacrônico, quer dizer, em sua estrutura evolutiva. O acordo entre sujeito e objeto, deve ser estabelecido progressivamente. Ou seja, o conhecimento vai ser desenvolvido com o tempo, numa progressão através dos estágios de desenvolvimento.

Portanto, o conhecimento ético perpassa pela a sua atuação progressiva no contexto da sociedade e suas implicações no cotidiano do cidadão, daí seu caráter interdisciplinar, cabendo “[...] a epistemologia perguntar-se pelas relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições, entre as diversas ciências” (JAPIASSU, 1979, *apud* Iwasse *et al*, 2018, p. 625). De sorte que pensamos uma Epistemologia Pedagógica que consiste em ensinar aos alunos a pensar criticamente, ir além das interpretações literárias e dos modos fragmentados de raciocínio, pois segundo Tesser (1995, p. 95) “aprender não apenas a compreender, mas ter acima de tudo a capacidade e competência de problematizar dialeticamente a teoria e a práxis educacional”.

Os alunos deverão aprender uma Epistemologia que lhes permita a busca de elementos de diferentes áreas do conhecimento, e de engajar-se em novos tipos de questionamentos, de formulação de problemas apropriados para a transformação da realidade educacional. Sendo assim, a educação deverá possuir uma ação integradora, num ambiente no qual o conhecimento deva ser compartilhado entre todos e todas. Logo, de maneira pedagógica, a educação deve ser vista como um processo aberto, permanente, que abarca a existencialidade do homem. A ação é questionar e problematizar a essência do processo pedagógico.

BUSCANDO UMA ÉTICA DO CONHECIMENTO

O conhecimento em destaque, está condicionado a um conhecimento filosófico, bem definido na frase de Hessen (2000, p. 02) ao dizer que “o sentido último do conhecimento filosófico não é tanto solucionar enigmas quanto descobrir maravilhas”, isso explica o esforço, não tanto para a tudo oferecer soluções completas, mas para apresentar de modo claro e minucioso os sentidos dos problemas e as diferentes possibilidades de solução, sem renunciar a um exame crítico e a uma tomada de posição. Os valores morais bem aplicados, produzirão uma sociedade harmoniosa, promovendo uma equidade entre os moradores da polis.

Do ponto de vista de Hessen (Ibidem, p.8):

O agir humano, seja um agir consciente, um saber e empenhar-se em elevar a vida com todos os seus conteúdos, ao nível da consciência filosófica. [...] Em Platão, a consciência filosófica estende-se à totalidade do conteúdo da consciência humana; dirige-se não apenas aos objetos práticos, aos valores e virtudes, mas também ao conhecimento científico.

Portanto, antes de se pensar ou filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Hessen (2000) relata que quando tentamos apreender as características essenciais desse fenômeno a autorreflexão sobre o que experimentamos quando falamos em conhecimento, ou seja, procura apreender a essência geral no fenômeno concreto. Esta essência do conhecimento está ligada ao conceito de verdade. Neste contexto, o conhecimento aparece como uma relação entre os 2 elementos: o sujeito determinado e o objeto que é determinante.

A busca da verdade e a “ideia de aproximação à verdade¹ são igualmente princípios éticos, do mesmo modo que a da honestidade

¹ O princípio da aproximação à verdade: através da discussão objectiva aproximamo-nos quase sempre mais da verdade; conseguimos uma mais perfeita compreensão, mesmo que não cheguemos a acordo.

intelectual e da falibilidade² que nos conduzem a uma atitude de autocrítica e de tolerância” Popper (2006, p. 132). É extremamente importante que saibamos aprender no campo da ética. Mesmo assim, é fundamental que saibamos que o conhecimento é uma procura da verdade, não é a procura da certeza.

Errar é humano, todo o conhecimento humano é falível e, portanto, é incerto. Daí ser evidente que temos que promover uma distinção criteriosa entre a verdade e a certeza. Neste campo visionário onde o erro é humano devemos lutar permanentemente contra o erro, e também que não podemos nunca ter a certeza de que, mesmo assim, não cometeremos nenhum erro (POPPER, 2006).

Nesta seara, o nosso autor coloca que estamos caminhando a beira do abismo, ao relatar que foi a nossa perversidade moral que nos conduziu para esta situação, contudo, Bertrand Russell *apud* Popper (2000, p. 142) relata que “nós somos inteligentes, talvez demasiado inteligentes; mas, considerados numa perspectiva ética, não somos suficientemente bons [...]”. Para concluir que “[...]O nosso infortúnio está em que a nossa inteligência se desenvolveu mais rapidamente do que os nossos dons morais”. (idem).

Somos inteligentes para a construção de certas tecnologias que beneficiam o homem, mas também somos imaturos para edificarmos um Estado universal capaz de nos poupar a uma guerra exterminadora, ou mesmo um genocídio do holocausto.

Embora não possamos desconhecer as conexões históricas existentes entre as épocas, podemos afirmar que o mundo moderno coloca o problema do conhecimento como uma força criadora, que transforma a cultura espiritual de seu tempo (HERMANN, 2003).

Entretanto, o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido uma vez por todas, mas também, se tornou fundamental situar o lugar do conhecimento científico dentro do domínio do saber, tal saber tem

² O princípio da falibilidade: é possível que eu não tenha razão e tu tenhas. Mas também pode acontecer que ambos não tenhamos razão.

o propósito de agregar possíveis soluções na estrutura social, que se encontra em constantes conflitos.

Daí ser incisivo criar caminhos éticos que tragam o homem para um diálogo mais significativo, produtivo, afetivo e amoroso.

A ESCUTA, O OLHAR, A FALA, CAMINHOS ÉTICOS

O processo de interação do homem na sociedade, e logrado pelo fato dele estar sempre em busca de um conhecimento novo, porque “Conhecer não consiste necessariamente em construir sistemas sobre bases pré-determinadas trata-se, sobretudo em manter um diálogo com a incerteza” (MORIN, 2000, p. 69), este processo do discurso não nega a participação do indivíduo, não nega a complexidade desse mundo globalizado, as incertezas e a única certeza que possuímos, portanto, o diálogo assertivo e um caminho basilar para nossos conflitos.

Dentro desse processo temos a escuta na qual de acordo com Berger (2009, p. 189 e 190), analisa que:

quando nos colocamos numa posição de escuta, envolvemo-nos na temporalidade dos fenômenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenômenos a que nos tornamos sensíveis. [...] aquele que escuta também está presente na escuta e, mesmo quando pode gravar um discurso e escutá-lo no gravador, ele está sempre presente face a alguém.

Na verdade, a escuta não é tanto o som que é importante, mas sim a forma de nos relacionarmos com a realidade.

E justamente neste ponto de encontro que surge o sujeito ético, no fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. A escuta é o primeiro passo para nos tornar humanizados.

Le Breton (1999) complementa esta posição ao destacar que, ser ouvido significa ser compreendido, ou seja, a audição é

frequentemente associada ao pensamento, este pensamento encontra no som, isto é, na palavra, sua forma genuína da expressão.

O homem ético não é todo espiritual, mas à primeira vista é também corporal, porque o “mundo do homem é um mundo da carne, uma construção nascida de sua sensorialidade passada a crivo, de sua condição social e cultural, de sua história pessoal, de sua atenção ao seu meio” (LE BRETON, 1999, p. 13).

Este homem que se encontra entrelaçado no mundo sensorial, está em constante diálogo consigo mesmo e com o outro, sendo assim, Hermann (2003, p. 91) relata que “[...] o diálogo se constitui na possibilidade de experimentar nossa singularidade e a experiência do outro com suas objeções ou sua aprovação. Ele só acontece quando deixa algo em nós”, esta experiência só será concretizada quando deixa algo em nós, e quando bem sucedido possui uma força transformadora.

Irei aqui concordar com Foucault apud Le Breton (2016) quando se coloca que a “nossa sociedade não é mais do espetáculo, mas a da vigilância” (p. 53), os sentidos estão presentes em sua totalidade, “a percepção não se resume numa soma de dados, mas numa percepção global do mundo, que a todo instante, convoca a totalidade dos sentidos” (Idem, p. 61). Neste olhar a razão não é o instrumento maior da verdade, ou seja, ela é infalível. Sendo necessário um ajustamento que implica desde então fazer a parte da percepção e do raciocínio.

Le Breton (2016) deixa explícito que a cegueira é semelhante a uma catástrofe, a pior das enfermidades, podemos ainda pensar na cegueira de José Saramago (1995), quando escreve que o medo e a verdadeira cegueira que possuímos, caso eu possa ver, tenho a possibilidade de reparar.

Sendo esta cegueira o fechamento de toda a nossa lucidez, levando o indivíduo a sua perdição. David Le Breton, descreve ainda que: “a visão é um sentido ingênuo, já que aprisionada às aparências, contrariamente ao olfato ou à audição que desalojam o real das tinturas que o dissimulam” (LE BRETON, 2016, p. 69), o

olho vê as coisas ao pé da letra, sem distanciamento. Podemos assim, pensar o ver(olhar), como uma aprendizagem, uma ação de que o homem pode reparar a sua condição humana, mas também contribuir no caminhar do ser ético.

Neste contorno paradigmático da postura da ética humana, identificamos a fala ou a língua, enquanto um sistema estreitamente ligado à linguagem e reproduz o agir comunicacional. Sendo que a linguagem se refere ao processo de interação entre as pessoas, e neste canal que se transmite as ideias, sentimentos e as informações. E fato que, a fala é um instrumento essencial e individual por onde o ser humano dialoga com os demais seres, existente no universo global.

Uma linguagem comunicativa se manifesta no diálogo, e se reproduz dentro da sociedade, assim colocado por Morin (2005).

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzilos enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura, portanto, o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz. (p. 182).

No ponto de vista social, observa-se que o diálogo humano não é uma linguagem comum, e consensual. O que caracteriza o ser humano é a pluralidade de sentidos atribuída a linguagem e a sua consciência enquanto ser cultural.

Ao identificar o ser que escuta, olha e fala, estaremos refletindo contornos paradigmáticos de um ser humano ético e político que se desenvolve a partir de uma epistemologia da observação, do convívio, tudo se aplica a uma vontade racional, Habermas (1997, p. 138) relata que:

Se a vontade racional só pode formar-se no sujeito superdimensionado de um povo ou de uma nação, então a autonomia política deve ser entendida como a realização autoconsciente da essência ética de uma

comunidade concreta; e a autonomia privada só é protegida contra o poder subjugador da autonomia política através da forma não-discriminadora de leis gerais.

O autor coloca que essa vontade individual, perpassa por uma ação política inerente ao indivíduo, enquanto um ser natural e autônomo.

A partir desse contexto Edgar Morin (2005), destaca a importância de uma ética cívica e humana ao enfatizar que “a ética do conhecer tende, no pesquisador sério, a ganhar prioridade, a opor-se a qualquer outro valor, e esse conhecimento “desinteressado” desinteressa-se de todos os interesses político econômicos...”. (p. 123)

Morin, propõe uma ética que vá ao encontro dos cidadãos, porque:

[...] a ciência passou a ser um problema cívico, um problema dos cidadãos. Precisamos ir ao encontro dos cidadãos. É inadmissível que esses problemas permaneçam entre quatro paredes; é inadmissível que esses problemas sejam esotéricos. Estamos numa época, corrijo, não estamos numa época da solução, não é uma época messiânica, é a época de São João Batista, ou seja, daquele que vem anunciar e preparar a mensagem. Nós não temos a mensagem. O que podemos fazer é levantar os problemas, é formular as contradições, é propor a moral provisória (MORIN, 2000, p. 133)

Precisamos pensar de forma racional, de maneira que possibilite averiguar, investigar, questionar, verificar, indagar, examinar, etc., as normas constituídas em nosso habitat, e como Husserl (2000, p. 25) diz “O que eu quero é clareza”. A clareza significa algo imediato e intuitivo, assim afirma Hessen (2000, p. 74) “Nossos juízos éticos de valor, ensina ele, não se baseiam na reflexão, mas na intuição”.

CONCLUINDO COM PAULO FREIRE: POR UMA EPISTEMOLOGIA DA DOCÊNCIA

Pensar um caminho ético, pensar em um paradigma que possibilite homens e mulheres a questionar de forma crítica as regras impostas pelos opressores, só temos um caminho, se chama: Educação. Portanto, neste texto iremos discutir em torno do modo de agir do professor em sala de aula. Nossa pergunta é: qual a importância da ética Freireana na prática docente? Na tentativa de oferecer uma resposta utiliza uma pesquisa de cunho bibliográfico (FREIRE, 1980; 2001; 2003a; 2003b). Atentamos que a concepção da prática docente reflete valores e padrões da sociedade e das relações que se travam no tecido social, Abreu (1987), Ricoeur (1969).

Utilizaremos, a categoria de práxis educativa, para demonstrar as tensões, as contradições; mas, também, o imperativo ético das relações que se dão no chão da escola e que visam à construção da emancipação e autonomia do educando na perspectiva da cidadania.

O ponto de partida para a análise do que é ética para Paulo Freire é perceber e assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem no mundo. A ética para Freire nasce do exercício livre de processo permanente da construção de uma consciência que “conscientiza e politiza” (FREIRE, 2003a, 2001, 2000).

Para Freire, a ética é consequência de uma reflexão sobre o contexto histórico, que identifica as causas de alguns comportamentos, valores e a moral da sociedade. Freire, nos induz a pensar uma práxis educacional que torna possível uma mudança de comportamento e ética, que nasce na relação dialógica, em que educador e educando aprendem juntos, objetivando a prática de uma ética universal.

Freire (2003a) busca, portanto, refletir a respeito da ética universal que é indispensável para a convivência humana, uma convivência que marca a natureza do animal humano e suas relações efetivas e respeitadas.

Por este ponto de vista, afirma (2001, p. 134) o “diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. A educação é uma mediação dessa mudança. Por isso, consideramos que, a ética perpassa o modo de agir do professor em relação ao educando, intentando promover a liberdade de ser, ser enquanto pessoa que fala, escuta, que respeita a forma do outro, que politiza a arte de dialogar, se colocando no mundo da empatia de forma solidária.

Para Freire, a ética é inacabamento, ao perceber-se inacabado, e conscientizar-se dessa situação, faz do ser humano um ser ético. Os seres éticos são seres histórico-sociais, com capacidade para decidir, romper, comparar, valorar, escolher, intervir.

Por conseguinte, distanciar homens e mulheres da ética é ato de transgressão, ou seja, é afastar de tais capacidades. Portanto, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2009, p. 59).

Desrespeitar e negar a ética é transgredi-la. Sendo assim, o professor, consciente de sua natureza, deve respeitar a autonomia do ser do educando “seu semelhante”, pois, o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever e propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2009).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de. **O professor Universitário em sala de aula:** pratica e princípios teóricos. 6ª edição. São Paulo, SP: MG Editora Associados. 1987.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BERGER, Guy. A Investigação em Educação: Modelos Socio epistemológicos e inserção institucional. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, nº 28, 2009, 175-192 p.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a. Coleção Leitura.
- _____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.
- _____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Ciência e Técnica como Ideologia.** Lisboa: Ed. 70, 1968.
- _____. **Direito e democracia:** entre facticidade e validade. Volume I. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- _____. **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia.** Tradução de Arthur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**; Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter, Revisão Técnica de Sérgio Sérulo da Cunha. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

IWASSE, Lilian Fávoro Alegrâncio; BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO; Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari. Considerações acerca da epistemologia: Do nascimento da ciência moderna ao círculo de Viena. **Revista Valore**, Volta Redonda, 3 (Edição especial), p. 619-629, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1988.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 1997.

LE BRETON, David. **O Silêncio**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Antropologia dos sentidos**; Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8^a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

POPPER, Karl. **Em busca de um mundo melhor**. Edição de Egídio Vaz. Lisboa, Portugal: Editorial Fragmentos, Ltda., 2006.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RICOEUR, Paul. **Reconstruir a Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Ed. Civilização Brasileira. nº 9, 1969.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995.

INVISIBILIDADE E SOFRIMENTO SOCIAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DEDIREITO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE ALAGOAS

Vitor Gomes da Silva
Anderson de Alencar Menezes
Niécio de Amorim Rocha Junior
Antonio Tancredo P. da Silva

INTRODUÇÃO

A história acerca da Invisibilidade e do Sofrimento Social encontra-se em pleno desenvolvimento. Ainda assim, a partir da década de 1980, a literatura sobre esses temas passa a se desenvolver em múltiplas áreas do conhecimento, como Sociologia, Psicologia Social, Antropologia, Ciência Política, dentre outras. Escritos em torno do movimento feminista e a depreciação do trabalho destacam-se no aparecimento dessa temática na literatura internacional e nacional. Em 1987, a socióloga estadunidense Arlene Daniels cria a expressão “*invisible work*”; já, no Brasil, só em 2002, o psicólogo Fernando Braga da Costa apresentou uma dissertação sobre invisibilidade pública e, em 2008, uma tese sobre a invisibilidade do trabalho e a humilhação social de garis.

A invisibilidade e o sofrimento social dizem respeito à identidade, à subjetividade, ao reconhecimento e ao posicionamento de pessoas e/ou grupos de classes socioeconômicas menosfavorecidas em relação ao entorno social (outros indivíduos, instituições, profissões, etc.). Em princípio, invisibilidade social refere-se ao processo histórico-político de baixa percepção, reconhecimento e valorização de algum indivíduo ou coletivo. Já o sofrimento trata-se de um evento de natureza psíquica, química

e/ou física, que acompanha o sujeito desde a sua mais remota existência. Isto é, são domínios que atravessam as redes de produção social em suas mais variadas dimensões de ordem psicológica, cultural, natural e social, resultando em fenômenos de indiferença, preconceito e relações de poder.

Considerando a desigualdade social no Brasil, essas práticas sociais recaem, de algum modo, sobre os adolescentes em conflito com a lei, antes do cometimento de um ato infracional. E o adolescente passa a ser invisibilizado perante à sociedade, não importando a relação de risco à qual ele está exposto, ou, sobretudo, às violações de direitos contra ele praticadas. A vida de adolescentes em conflito com a lei em sua grande maioria é marcada pelo processo de exclusão, invisibilidade social, abandono e desassistência do Estado, da Família e da Sociedade, responsáveis, segundo a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, pela garantia dos direitos inerentes a criança e ao adolescente.

Sabe-se que a sociedade e o poder público estão imersos em uma série de problemas, omissões, inacessos e desinvestimento no que tange à infância e a juventude, dentre eles a falta de emprego, a baixa escolaridade e educação formal, o nível econômico e cultural da família.

E, de certa forma, isso implica direta ou indiretamente nos índices de reincidência de crimes e infrações de jovens e adultos, resultando na necessidade de se desenvolver políticas públicas direcionada às questões de encarceramento desses sujeitos no país e na capital alagoana (CNJ, 2021; IPEA, 2015; SILVA; GUERESI, 2003). Assim sendo, tendo em vista o espectro do Estado Democrático de Direito, o objeto de estudo é delimitado à invisibilidade e ao sofrimento social de egressos do sistema socioeducativo de Alagoas devido à falta de políticas públicas. Tem-se como enfoque jovens e adultos (reeducandos) que estão no sistema prisional alagoano, especificamente na Casa de Detenção, enquanto egressos do sistema educacional do estado.

Diante disso, o problema reside nos processos de invisibilidade e sofrimento imputados a esses sujeitos como efeito de relações entre diferentes atores e contextos da produção social, de alguma forma, institucionalizado no sistema socioeducativo, enquanto executor de medidas e ações de ressocialização e educação do estado alagoano. Questionam-se, especificamente, as condições de invisibilização e sofrimento de indivíduos reincidentes que ingressaram no sistema socioeducativo, uma vez que as estratégias adotadas pelo poder público ou a falta delas parece não ter implicações para se efetivar um cidadão mais visível, educado e incluído socialmente, e, portanto, ficando à margem da sociedade.

Logicamente, isso não se trata de desresponsabilizar indivíduos infratores, mas apontar para os problemas mais profundos de uma sociedade um tanto desigual e politicamente mal gerenciada, ainda que se considere alguns avanços democráticos. Com base nisso, pretende-se defender a tese de que o sistema socioeducativo se configura como uma “fábrica de marginais” devido à falta de políticas públicas, potencializando a invisibilidade e o sofrimento social de sujeitos à margem da sociedade alagoana.

Aspectos pertinentes relacionados ao objeto de estudo concentram-se no nível científico e social. O primeiro diz respeito às condições sociais, psicológicas, intersubjetivas, morais e ético-pedagógicas do indivíduo em meio ao convívio social, a partir das quais a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, o Direito e, sobretudo, a Educação podem contribuir com discussões, novas ideias e possíveis soluções para o desenvolvimento técnico e científico dos problemas de invisibilidade social e sofrimento amargados por indivíduos e grupos específicos. Além disso, referem-se a esses atores que são marginalizados e/ou negligenciados, sistematicamente, via poder público e parte da sociedade, uma vez que a classe econômica, a ignorância, a antipatia e o preconceito fundamentam a distinção humana, gerando, historicamente, desentendimentos, conflitos e tais problemas sociais.

Pode-se haver uma certa dificuldade em delimitar histórica e geograficamente a invisibilidade social, enquanto problema social. Porém, de acordo com o psicólogo Fernando Costa – pesquisador que desenvolveu a tese sobre a invisibilidade dos garis que frequentara as ruas da Universidade de São Paulo, como supracitado –, para tanto, deve-se recorrer a história humana de uma forma geral, visto que isso é sustentado por dois fatores, o social e psicológico, ou pelo cruzamento deles. Associa-se, por um lado, esses fenômenos à segregação social em classes, coisa naturalizada, ainda que não inventada, pelo capitalismo. E, por outro, agrega-se à percepção, avaliação e ao comportamento de pessoa para pessoa em termos de relacionamento interpessoal (VELHO, 2012). Isto é, a delimitação temporal e territorial da invisibilidade pública e o sofrimento social tanto atravessa questões socioeconômicas e políticas de nossa sociedade global quanto transcende limites e fronteiras que podem demarcar ou conectar diferentes pessoas e grupos sociais.

Deve-se, então, considerar que problemas sociais são, por natureza, complexo. De alguma maneira, estão relacionados à história humana, à segregação social, ao preconceito, à desigualdade e à gestão pública. Logo, ponderam-se medidas tomadas no país em torno da educação e do trabalho de jovens e adolescentes, como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se refere à proteção integral de criança e adolescentes, especificamente, bem como assegura os direitos à educação e às convivências familiar e comunitária desses sujeitos, resguardando o pleno desenvolvimento pessoal, integral e sua cidadania (BRASIL, 2019). Ressalta-se que, de acordo com o ECA, que se refere aos direitos fundamentais da criança e do adolescente, descreve-se o “crime ou contravenção penal” desses sujeitos como “ato infracional” (BRASIL, 2019). Logo, a pesquisa enfoca, empiricamente, tão somente jovens e adultos (entre 18 e 23 anos de idade) que passaram pelo sistema socioeducativo em Alagoas, até então adolescentes (em tornados 14 e 17 anos).

Diante desse cenário, a Educação, enquanto campos do saber preocupada com investigações nos domínios, como representações sociais e culturais e processos educacionais formais e não formais interdisciplinarmente, passa a se conectar com as condições de invisibilidade social e o sofrimento individual e coletivo. Pois, por um lado, tais questões giram em torno das dimensões ético-estético-políticas que atravessam as redes educativas de subjetivação, de afirmação da diferença, reconhecimento e resistência vivenciados na sociedade contemporânea (UFAL, [202-?]).

E, por outro, o objeto de estudo passa a ser direcionado, também, à reflexão interdisciplinar entre a Educação e a Filosofia, uma vez que elementos fundamentais desse tipo de invisibilidade e o sofrimento referem-se, de algum modo, à verdade da liberdade (absoluta) ante as restrições circunstanciais de relações de poder e opressão mediadas e impostas pela sociedade e/ou pelo Estado – como dizia filósofa existencial Simone de Beauvoir, por uma moral da ambiguidade (BEAUVOIR, 2005). Com efeito, discutir tais assuntos perpassa problematizações acerca dos direitos e deveres de jovens e adolescentes que cumprem medidas socioeducativas à luz do Estado Democrático de Direito. Cumpra-se, então, perceber uma relevância epistêmica multidisciplinar.

INVISIBILIDADE DOS EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O contexto social e histórico do qual decorre a conceituação das noções de Invisibilidade e Sofrimento Social perpassa as condições de produção socioeconômica da humanidade, a escravidão e o capitalismo. Trata-se de como as relações sociais e naturais se formam, estabilizam e institucionalizam por meio da cultura de um povo, individualidades e intersubjetividades, conectadas pelas formas de produção social em comunidade. Isso, de alguma maneira, resulta em condições práticas de convívio interpessoal e comunitário, gerando relações de poder, reconhecimento e

posicionamento de pessoas, grupos específicos, classes sociais, categorias profissionais socio e economicamente diferentes.

Destarte, em uma sociedade em que o nível de consumo de bens materiais é o agente determinante do posicionamento de cada participante nas classes socioeconômicas conhecidas, o valor, reconhecimento e posicionamento social podem gerar diferentes problemas psicossociais para esta mesma sociedade (CELEGUIM, 2009). Alguns estudos começaram a parecer na Psicologia ou Sociologia, definindo invisibilidade pública ou social como pessoas e/ou grupos à margem da sociedade, onde os problemas e a existência deles deixam de ser vistos pelas outras pessoas, instituições, poder público, tornando-os invisíveis.

A literatura começa a discutir o termo “invisibilidade” no cenário laboral a partir do final do século 20. Especificamente, em meados da década de 1980, Arlene Kaplan Daniels cunhou o termo “trabalho invisível” para descrever aqueles tipos de atividade trabalhista não remunerada realizados por mulheres, em particular o trabalho doméstico e o trabalho voluntário, que eram cultural e economicamente desvalorizados (DANIELS, 1987). Percebe-se que sua definição se refere à uma ação invisibilizada socialmente, podendo envolver questões físicas fora de vista, ignorância ou esquecimento, à margem da sociedade economicamente mais valorizada e/ou uma cultura desvalorizada, serviços legalmente desprotegidos e não regulamentados ou alguma combinação dos mesmos.

Em um trabalho seminal, Costa (2008) define invisibilidade social ou pública é o desaparecimento de uma pessoa ou grupo no meio de outras pessoas ou grupos, resultante de dois fenômenos de cunho psicológico e social na sociedade capitalista, o primeiro, a humilhação social, o segundo, a reificação. Então, ela pode ser considerada como um afastamento e/ou apagamento ou a tentativa destes por parte de uma pessoa em detrimento das condições físicas, biológicas e sociais de outrem, gerando processos de rebaixamento e coisificação. Isto é, são formas de se estabelecer um poder por parte da sociedade expressando desapego e um certo

anti-humanismo em relação a outrem, seja de forma voluntária ou involuntária através da condição social, política, econômica ou institucional. Em suma,

Invisibilidade pública [ou social] é expressão que resume diversas manifestações de um sofrimento político: a humilhação social, um sofrimento longamente aturado e ruminado por gente das classes pobres. Um sofrimento que, no caso brasileiro e várias gerações atrás, começou por golpes de espoliação e servidão que caíram pesados sobrenativos e africanos, depois sobre imigrantes baixo-salariados: violação da terra, a perda de bens, a ofensa contra crenças, ritos e festas, o trabalho forçado, a dominação nos engenhos ou depois nas fazendas e nas fábricas (COSTA, 2008, p. 15-16).

Já o sofrimento, trata-se de um evento que acompanha o homem desde a sua mais remota existência, é um processo complexo e multifacetado que tem sido debatido nas diferentes áreas de conhecimento (VICTORA, 2011). Porque são enormes os desafios colocados individual ou coletivamente para o enfrentamento da dor e dos males que acometem o mundo das mais diversas maneiras, o que acaba desafiando também as fronteiras das próprias formas através das quais estamos acostumados a compreender e conceituar as perturbações.

A Psicologia, por exemplo, e o seu olhar sobre os processos interiores e subjetivos dos indivíduos, sem desconsiderar as manifestações somáticas, tem apresentado também uma grande contribuição para o estudo e o manejo do sofrimento, enfocando assim uma outra dimensão do adoecimento (CARRETEIRO, 2003). Então, adentra-se um outro caminho, ao propor uma aproximação com a dimensão social do sofrimento e focar as condições relacionadas a processos sociais intrínsecos às condições de vida das sociedades nas quais os indivíduos e grupos específicos estão inseridos (CARRETEIRO, 2003).

INSTITUCIONALIZAÇÃO E O REFLEXO DA VIOLAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS DOS JOVENS E ADULTOS

Neste sentido, adolescentes em especial devem ser vistos por todos como pessoa em desenvolvimento. É na adolescência que surgem as curiosidades os anseios e os questionamentos na busca pela sua identidade, embasado nas orientações dos pais e nas relações que constrói em seu ciclo de amizades e tem como reflexo os locais que pertence e se relaciona (KOSTULSKI, 2019). Assim sendo, toda uma panóplia de emoções, sentidas por todos a um momento ou outro na vida cotidiana, une-se intimamente ao mundo amargo e silencioso da invisibilidade social. Podemos descobrir através deste termo um mundo social que se constrói segundo os preconceitos visuais e os olhares imaginários (TOMÁS, 2006).

Com efeito, isso recai sobre os adolescentes em conflito com a lei. Antes do cometimento de um ato infracional, o adolescente é “invisível” perante à sociedade, não importando a relação de risco ao qual ele está exposto, ou as violações de direitos contra ele praticadas (KOSTULSKI, 2019). A vida de adolescentes em conflito com a lei em sua grande maioria é marcada pelo processo de exclusão, invisibilidade social, abandono e desassistência do Estado, da Família e da Sociedade, responsáveis segundo a Constituição Federal (CF) e o ECA pela garantia dos direitos inerentes a criança e ao adolescente (BRASIL, 2019).

Crianças e adolescentes que cometem ato infracional, estão sujeitos às medidas socioeducativas. Entretanto, o ECA, enquanto dispositivo legal, determina alguns direitos e garantias que devem ser observados em prol destes durante o processo formal e legal. A referida lei determina que ato infracional é uma conduta tipificada como crime ou contravenção penal, segundo o seu art. 103; já o art. 106, destaca que “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 2019).

Quando processados, estes menores estão amparados por garantias, que lhes resguardam a integridade e avalizam um julgamento adequado à infração cometida, bem como se respeite sua condição de fragilidade diante do poder judiciário. Tais garantias estão previstas no art. 111 do ECA: depois de verificado que houve a prática de ato infracional, a lei determina e disciplina sanções para os jovens que os cometem (BRASIL, 2019). Essas sanções são chamadas de medidas socioeducativas e estão dispostas no artigo 112 da referida lei:

Art. 112 Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; 1 4 II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção e, regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 2019).

Apesar de serem tratadas como sanções, as medidas socioeducativas visam reeducar os jovens, ensinando-lhes a respeitar as normas vigentes, dando-lhes a oportunidade de repararem os danos causados, “mas também lhes dão uma nova chance de convívio social, onde o principal objetivo é incluir esses jovens que estavam às margens da sociedade, na comunidade em que vivem” (FRASSETO, 2008, p. 19) assim, o ECA e a Constituição Federal que a internação é medida sujeita aos princípios da brevidade e excepcionalidade. Tais princípios vêm traduzidos no art. 40 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que dispõe sobre a aplicação da privação de liberdade sempre em último caso (excepcionalidade) e pelo menor tempo possível (brevidade). (FRASSETO, 2008, p.19) Tais princípios, observados quando da criação dessas penalidades, deixa claro que o legislador considera que nenhuma internação é boa para a ressocialização desses jovens.

Portanto, pode-se verificar, em uma análise, não muito profunda que o ECA e a CF foram muito rigorosos quando prescreveu

obrigações a serem observadas pelas entidades que privam a liberdade dos jovens amparados por ele, e que tais instrumentos por algumas vezes no exemplo citado, criou algum tipo de estigma, preconceito, individualização, ou seja invisibilidade social como um tipo de exclusão com os demais indivíduos.

Nisto, as instituições submetidas e esses serviços e que recebem os sujeitos nessas condições, devem minimizar essa tendência à despersonalização, massificação e despersonalização a que está submetido na instituição (FRASSETO, 2008). Para o sistema socioeducativo, a invisibilidade é um problema social, político e econômico, portanto, conjuntural que atinge todas as sociedades, não importando se está no primeiro, segundo ou terceiro mundo (UHLEIN, 2019). O que talvez difira uma das outras é a maneira como é encarada e tratada pela própria sociedade. Logo, ocorre um abandono por parte de uma esfera da sociedade, daquelas pessoas que mais necessitam de cuidado e atenção, para não se tornarem “cânceres” (UHLEIN, 2019).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) faz parte de um contexto legal e forma permeado pela CF e pelo ECA, que efetiva a Doutrina de Proteção Integral no país. Aqui, ele desenvolve o atendimento ao adolescente em conflito com a lei desdeo processo de apuração, aplicação e execução de medida socioeducativa. O SINASE foi é instituído pela Lei nº 12.594, de 2012, constituindo-se no país como um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, envolvendo desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa (BRASIL, 2012).

Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. No caso de Alagoas, o SINASE está sob a gestão e coordenação da Superintendência de Medidas Socioeducativas (SUMESE) que é vinculada à Secretaria de Estado de Prevenção à Violência (SEPREV). Aqui, ele pretende qualificar o atendimento socioeducativo aos adolescentes

apreendidos pela segurança pública, visando adequar uma estrutura física, construir oficinas de formação do trabalho, garantindo a prática esportiva, escolar, sociocultural, etc.

Contudo, esse aparato político-institucional acerca de medidas socioeducativas parece constituir mais como ajustes e correções, em vez de possibilitar o desenvolvimento inicial, estruturado e mediado acerca das dimensões psicológica, econômica, cultural e social inerente a qualquer criança, jovem ou adulto no Brasil, e, por conseguinte em Alagoas. E, sendo assim, tem-se como hipótese, para fins de investigação, que, para que o sistema socioeducativo não continue a se configurar como uma “fábrica de marginais”, enquanto caminho potencial para o sistema prisional alagoano, o Estado de Direito Democrático deve ser institucionalizado mais que formalmente, e, sobretudo, mediado, efetivamente, por meio de políticas públicas que possibilitem tornar os jovens alagoanos “sujeitos visíveis socialmente” com o mínimo de “sofrimento” desde o início de seu convívio comunitário. Em suma,

os atores sociais verdadeiramente comprometidos com a democracia e a justiça, em seus sentidos mais profundos e radicais, todos aqueles para os quais direitos humanos são mais que peça retórica ou referência remota e abstrata, todos os empenhados na construção de um país menos iníquo e hipócrita, racista e preconceituoso, misógino, homofóbico e violento, em um mundo pacífico e plural, devemos levar a sério o desafio de implementar políticas de segurança sintonizadas com estes valores, sensíveis à complexidade multidimensional dos fenômenos pertinentes e traduzidas, portanto, em programas pluridisciplinares e intersetoriais — os quais, por sua vez, exigiriam novos sujeitos da gestão pública e, portanto, uma reforma do Estado distinta daquela operada pelo neoliberalismo (SOARES, 2008, p. 205).

A partir dessa fundamentação, organiza-se uma rede metodológica para fins de abordar, sistematizar os passos da pesquisa e atingir os objetivos previamente definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Habermas discute a partir da Teoria do Reconhecimento, tendo um dos pilares como principal origem dos conflitos vividos pelos jovens e adultos egressos do sistema socioeducativo isso no que diz respeito à inexistência de reconhecimento como sujeito de direito nas mais diversas esferas do mundo da vida desses indivíduos, especialmente, no âmbito familiar.

Intrinsecamente, percebe-se que muito mais do que pressupostos essencialmente econômicos, é a ausência de reconhecimento social que está como pedra de toque dos conflitos vividos por esses jovens em condições análogas à prisão. Por conseguinte, não há políticas públicas de forma efetiva.

Analisar as condições de invisibilidade e sofrimento social potencializados pelo sistema socioeducativo alagoano devido à falta de políticas públicas do Estado, tem que ser um compromisso de toda a sociedade, pois esses jovens que por hora estão invisíveis nos intramuros das unidades socioeducativas, em um dado momento voltará pra a sociedade, e ai até quando iremos fingir que eles ainda não podem ser vistos e aceitos na visão de “moralidade” que vivemos.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **Por uma moral da ambiguidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 292 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a

execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional... Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

CARRETEIRO, T. C. Sofrimentos sociais em debate. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 57-72. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/zf93H9zv7b7JqmJ5Csgs99P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CELEGUIM, Cristiane R. J. et al. A invisibilidade social no âmbito do trabalho. **Revista Científica da Faculdade das Américas**. São Paulo. v. 3 n.1, p. 1, 2009. Disponível em: https://fbs.fafire.br/adm_upload/imagens/INVISIBILIDADE%20SOCIAL.PDF. Acesso em: 28 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Sistema Prisional – Estabelecimentos Penais**. Relatório da Casa de Custódia de Maceió. Recibo de cadastro de inspeção. ref. ago/2021, set. 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/inspecao_penal/gera_relatorio.php?tipo_escolha=rel_estabelecimento&opcao_escolhida=19-1429&tipoVisao=estabelecimento. Acesso em: 29 ago. 2021.

COSTA, Fernando Braga da. **Moisés e Nilce**: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-09012009-154159/pt-br.php>. Acesso em: 28 ago. 2021.

DANIELS, Arlene Kaplan. **Invisible Work. Social Problems**, [s.l.], v. 34, n 5, dez., p. 403- 415, 1987. Disponível em: <https://academic.oup.com/socpro/article-abstract/34/5/403/1665982>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FRASSETO, Flávio Américo. Execução da Medida Socioeducativa de Internação: Primeiras linhas de uma crítica garantista. In: ILANUD (org.). **Justiça, Adolescente e Ato Infracional**: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Reincidência Criminal no Brasil**: relatório de pesquisa. Rio de

Janeiro: IPEA, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/2088-150611relatorioreincidencia_criminal.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

KOSTULSKI, Camila Almeida. Adolescência, violência e invisibilidade social: uma revisão crítica a partir da história de Sandro. **Revista Sociais & Humanas**, [s.l.], v. 32, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/26823/pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Tipos de Pesquisa**. In: SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. Metodologia da Pesquisa. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006. p. 96-11.

SILVA, Enid Rocha Andrade; GUERESI, Simone. **Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento Institucional no Brasil**. Brasília: IPEA, 2003. [Texto para discussão^o 979].

SOARES, Luiz Eduardo. **Psicologia e políticas públicas: a função social do estado: o drama da invisibilidade**. In: GUARESCHI, N. (org). Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 197-207. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hwhw6/pdf/guareschi-9788599662908-16.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

TOMÁS, Júlia Catarina de Sá Pinto. **A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica**. In: VI Congresso Português de Sociologia: mundos sociais, saberes e práticas. 285., 2006, Anais Lisboa: PORTUGUAL, 2006. Disponível em: <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/285.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

UHLEIN, Tânia. **Invisibilidade social e a questão da criminalidade entre os jovens brasileiros**. [s.l.: s.n.], 2019.

Disponível em: <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/sgmd-resources-conselheiros/ebook/medias/pdf/Invisibilidade%20social%20e%20a%20quest%C3%A3o%20da%20criminalidade%20entre%20os%20jovens.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Centro de Educação. Mestrado e Doutorado em Educação**. Linhas de Pesquisa. [202-?]. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/linhas-de-pesquisa/educacao-culturas-e-curriculo>. Acesso em: 30 ago. 2021.

VELHO, Ana Paula Machado. A invisibilidade social. **Jornal da UEM**, Maringá, Jornal 108, dez. 2012. Disponível em: <http://www.jornal.uem.br/2011/index.php/edicoes-2012/94-jornal-108-dezembro2012/861-a-invisibilidade-social>. Acesso em: 28 ago. 2021.

VICTORA, Ceres. Sofrimento social e a corporificação do mundo: contribuições a partir da antropologia. **Reciis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 3-13, dez. 2011. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/764>. Acesso em: 29 ago.2021.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA O PARADIGMA PÓS-MODERNO NA EDUCAÇÃO

Marianna Salgado Cavalcante de Vasconcelos¹
Viviane Maria da Silva Ferreira²

INTRODUÇÃO

Partindo dos estudos presentes no curso de mestrado da Universidade Federal de Alagoas, especialmente na disciplina Filosofia e Educação, os quais nos debruçamos nos últimos 5 meses, nos foi permitido ter uma aproximação de alguns pensadores e vertentes filosóficas, que contribuíram em diversas áreas, bem como: educação, política, social e cultural. Com base nesses estudos específicos, principalmente na área educacional, nos deparamos com vertentes que auxiliaram na elucidação de novos paradigmas em diversos contextos, dentre tais correntes, destacamos as ideias do sociólogo Boaventura de Souza Santos e suas contribuições no âmbito educacional.

A ideia desse trabalho é investigar as possibilidades que Boaventura traz para a pós-modernidade e, a partir delas nos apoiaremos em uma discussão com alternativas propostas em relação a educação e aos indivíduos que a integram. A ideia de pós-modernidade que vamos tratar nesse estudo, é explicada por Santos (2003, p. 36) como “a configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode se obter por via especulativa”. Com base nisso, acreditamos que essa nova forma de se fazer ciência

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, marianna.scavalcante@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, viviferreira071@gmail.com

possa contribuir de forma significativa o campo educacional, que entendemos como uma área de extrema relevância para aplicar as novas epistemologias que estão presentes na sociedade.

Diante dessa perspectiva, o campo educacional envolve uma proposta emancipatória, a qual parte de uma oferta vinculada ao paradigma emergente presente tanto no campo científico, como campo sociocultural que caminham em consonância ao modelo hegemônico ocidental, como é pontuado por Santos (2008, p.62) “é como se o homem e a mulher se tivessem lançado na aventura de conhecer os objectos mais distantes e diferentes dos próprios”.

Para Santos (2005) é importante e iminente o debate aberto com diferentes saberes e culturas. Então a educação precisa estar inserida em uma postura desestabilizadora, crítica e radical, questionando os diversos problemas que estão presentes na sociedade bem como étnicos, gêneros, ambientais, tecnológicos e construção de identidades e subjetividades.

Com base nessa concepção de educação, percebemos o ensino como um meio de construir novas relações sociais e políticas. Além disso, as reflexões de Boaventura que serão abordadas nesse estudo em plena transição paradigmática no campo educacional defendem que todo conhecimento científico deve dialogar com o senso comum, o qual foi rompido pela epistemologia positivista.

A CRÍTICA AO PARADIGMA DOMINANTE *VERSUS* O PARADIGMA EMERGENTE COMO PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA DE CONHECIMENTO

Dono de um pensamento antipositivista³, Boaventura de Sousa Santos é um sociólogo português bastante conhecido por seus trabalhos no campo da pesquisa científica nas ciências sociais e

³ Visão crítica ao positivismo fundado por Auguste Comte no século XIX, a qual é conhecida por acreditar em teorias e métodos científicos válidos, ou seja, conhecimentos advindos através de crenças, superstições ou qualquer outro conhecimento derivado de sensações e não pudesse ser comprovado cientificamente, não era considerado um conhecimento válido.

contribuições nos estudos do campo educacional. Especificamente na obra “Um discurso sobre as ciências” de 1987, esse autor oferece uma reflexão acerca da ciência, trazendo alguns aspectos históricos sobre como foi desenvolvida a ciência ao longo dos anos. Segundo esse autor, estamos vivendo um momento de transição entre o paradigma dominante (moderno) e o paradigma emergente (pós-moderno).

O primeiro paradigma é fruto de uma concepção positivista, iniciada com a revolução científica através de Einstein e a mecânica quântica. Santos (2008, p.24) revela que “[...]ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias.”. Assim considera que a única forma de conhecimento verdadeiro é aquela que pode ser comprovada cientificamente e tem sua origem nas ciências exatas, rompendo à ligação religiosa e a grande influência que a igreja exercia na vida das pessoas, ou seja, deixando de lado o senso comum e os estudos humanísticos (históricos, filosóficos, teológicos, literários etc.), como aponta Santos:

Esta nova visão do mundo e da vida reconduz-se a duas distinções fundamentais, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum e passando a ter uma abordagem alicerçada em um pensamento dogmático desses conhecimentos, levando-os a serem tachados como inferiores. (2008, p.24)

Portanto, essas novas concepções de mundo gerou um movimento de rigor científico, ocasionando nesse novo conhecimento que surgiu uma crise intensa, que para Santos (2008) é uma crise profunda e irreversível, ou seja, com o estreitamento dos conhecimentos científicos permitiu-se ver a vulnerabilidade existente nos alicerces dessa epistemologia e o caminho a ser percorrido, contrário ao enrijecimento proposto pelas ciências exatas.

Com essa prerrogativa de concepção, faz com que à ideia de não conhecermos a realidade a não ser por meio do que vemos, ou melhor dizendo não conhecemos o real, exceto a nossa intenção

nele demonstrando a interposição estrutural do sujeito em seu objeto de observação, o que se leva a gerar consequências, que é o resultado aproximado e por isso as leis da física são previsíveis. No entanto, a possibilidade do determinismo mecanicista é obstruída pois a totalidade do real não se reduz à soma das partes, assim a diferenciação do sujeito como objeto vai além do que se pode aparentar, como é bem indagado por Santos:

[...] que a hipótese dos movimentos de rotação e de translação da terra não é refutada pelo facto de não observarmos quaisquer efeitos mecânicos desses movimentos, ou seja, pelo facto de a terra nos parecer parada e quieta. Por outro lado, é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios (2008, p. 24 e 26).

Assim, a peculiaridade entre sujeito e objeto é muito mais complexo do que se pensa, foi o que ocorreu com as pesquisas realizadas pelo estudioso matemático Gödel, que é considerado através de seus estudos o deflagrador da terceira crise do paradigma (Santos, 2008), com; os estudos sobre o teorema da incompletude, que relata a improbabilidade em algumas circunstâncias de ser encontrado dentro de um dado sistema formal a prova de sua inconsistência, colocando à baixo toda a rigidez das regras da lógica matemática, essas indagações levantadas por Gödel esclarecem que a rigidez vinda da matemática para os estudos, necessitaria de um próprio caminho, com novas perspectivas de pesquisa. Com esses resultados encontrados gerou-se indagações, aonde foram além do rigor matemático, sugerindo que apoiassem em outras áreas de conhecimento para a completude do rigor a qual a pesquisa necessita, Santos aponta que:

[...] uma forma de rigor cujas condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias. A

própria filosofia da matemática, sobretudo a que incide sobre a experiência matemática, tem vindo a problematizar criativamente estes temas e reconhece hoje que o rigor matemático, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de selectividade e que, como tal, tem um lado construtivo e um lado destruir (2008, p. 46).

Uma outra condição considerada como à quarta na crise do paradigma dominante, ocorreu através dos estudos de Newton nas áreas da matemática e física, e montada nos avanços do conhecimento nos âmbitos da microfísica, química e até mesmo da biologia (Santos 2008), onde culminaram na teoria das estruturas desportivas e o “princípio da ordem através de flutuações”, sua abordagem determina que os sistemas abertos, isto é, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade, a evolução é visível por flutuações de energia em alguns determinados momentos, até então não previsíveis, portanto excitando reações que pressionava o sistema para além do limite de instabilidade, movendo a um novo estado macroscópico, assim com a irreversibilidade nos sistemas abertas encontradas, tem sentido de que estes são produtos da sua história.

O mais relevante dessa teoria está em que não se trata de um fenómeno isolado, e sim fazendo parte de um movimento conjunto com outras perspectivas e atravessando diversas epistemologias sociais, e, para Santos (2008) essas reflexões são apresentadas em dois modos sociológicos relevantes, o primeiro é levantado pelos cientistas, esses que criaram interesse e posteriormente competência filosófica, a fim de indagar suas produções científicas.

Com o entusiasmo dos cientistas sobre seus estudos voltados as ciências exatas, no século XIX, gerando entre eles uma repulsa pelos reflexos filosóficos, essa atitude era proveniente do positivismo, a qual estava no auge, porém não se perdurou por muito tempo, com a chegada do século XX, novos anseios foram destacando-se entre os cientistas, a fim de complementarem seus conhecimentos, e na busca de novas respostas, ou seja, com a ambição de aproximar-se dos conhecimentos ditos como inválidos,

logo, foi questionado os conceitos sobre lei e causalidade, a qual são indissociáveis. Como Santos acentua:

[...] formulação das leis da natureza funda-se na ideia de que os fenômenos observados independem de tudo exceto de um conjunto razoavelmente pequeno de condições (as condições iniciais) cuja interferência é observada e medida. Esta ideia, reconhece-se hoje, obriga a separações grosseiras entre os fenômenos, separações que, aliás, são sempre provisórias e precárias uma vez que a verificação da não interferência de certos fatores é sempre produto de um conhecimento imperfeito, por mais perfeito que seja. (2008, p. 51).

Desta forma, a formulação das leis da natureza funda-se na ideia de que os fenômenos observados independem de tudo, com exceção de um conjunto eventualmente pequeno de condições, da qual sua interferência é observada e medida, para que não haja prejuízo na sua base, podendo colocar em questionamento sua confiabilidade. Isto posto, as leis têm assim um caráter eventual, com aproximação e de modo provisório. Contudo, essas leis têm essencialmente a simplicidade, que acaba sendo autocrática da realidade, assim limitando sua esfera de conhecimento, o qual algumas epistemologias acabam não sendo apreciadas.

O início sobre a reflexão crítica originou-se na problematização ontológica da causalidade, igualmente também, no método - lógico da causalidade, como é bem pontuado por Santos:

O conceito de causalidade adequa-se bem a uma ciência que visa intervir no real e que mede o seu êxito pelo âmbito dessa intervenção. Afinal, causa é tudo aquilo sobre que se pode agir [...] reconhecem que ela é apenas uma das formas do determinismo e que por isso tem um lugar limitado, ainda que insubstituível, no conhecimento científico (2008, p. 52 e 53).

Como já mencionado, o rigor científico é alicerçado nas ciências exatas, especificamente na matemática, a qual quantifica e

determina a discriminação de outras ciências que não esteja no mesmo padrão, manifestou-se nos cientistas novas problemáticas, na qual, a ideia de autonomia da ciência concebeu-se em uma ideologia espontânea dos conhecimentos científicos, o que encaminhou a industrialização das ciências, constituindo para a crise do paradigma dominante.

Pautada pelas condições teóricas e sociais [...] a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. (SANTOS, 2008, p. 58).

Assim, a descontinuação do paradigma dominante, transporta toda a sociedade e seus os seus conhecimentos a um novo período, a qual a inflexibilidade não cabe mais nas demandas apontadas pela sociedade, tanto civil como científica, buscando encontrar um único caminho a qual os dois conhecimentos possam caminhar juntos. Portanto, o segundo paradigma, é aquele que está surgindo frente ao paradigma dominante e não é um conhecimento dualista ou dicotômico, ou seja, é abre espaço para uma busca global principalmente no que diz respeito as ciências naturais e as ciências sociais.

Sobre essa transição, Santos salienta que:

Tenho vindo a afirmar que nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes; e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. Tenho mantido que essa transição é, sobretudo, evidente no domínio epistemológico por debaixo de um

brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades (2001, p. 34).

Decorrente da crise que atravessa o paradigma dominante, a transição apontada pelo sociólogo é ocasionada pela pluralidade de avanços científicos nos últimos tempos, que infelizmente não consegue solucionar todos os problemas que estão presentes na sociedade, mas abre espaço para o diálogo com epistemologias desacreditadas ao longo dos anos. Santos (2008, p. 18) afirma que “[...] todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo [...]”, isto é, com a crise do paradigma dominante abre um precedente na sociedade irreversível, levando-os a analisar como essas epistemologias impactam em nossa vida e em nossas relações. Para ele, a visão hegemônica presente no discurso moderno é considerada como algo irreversível, e que logo será superada. Diante disso, um novo paradigma precisa surgir para superar a fragmentação das ciências e suas implicações para a humanidade. Trata-se de um paradigma prudente para uma vida decente (SANTOS, 1989).

É nesse paradigma que estão presentes os pressupostos necessários para a construção de uma nova ciência e conseqüentemente de novas práticas sociais, pois ao consideramos a visão do autor, percebemos que a modernidade não consegue “dar conta” de todos os problemas atuais presentes na sociedade. Por isso, o paradigma que emerge se torna uma alternativa, uma vez que, surge com a ideia de que constituir um novo padrão de desenvolvimento da ciência natural e social, pois a “configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa, uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles determinada” (SANTOS, 2000, p.74).

Essa nova proposta de ciência busca dialogar com outras formas de conhecimento, o que possibilita uma nova relação entre os paradigmas, assim como o senso comum que foi negado por muito tempo. E dessa forma, Santos (2003) propõe um novo senso comum que coincide em desenvolver experiências cotidianas, realizando-se na espontaneidade e no convívio por meio do convencimento, ligado a uma reflexão hermenêutica de aproximação por meio do diálogo com outras formas de conhecimentos.

O PARADIGMA EDUCACIONAL DOMINANTE E EMERGENTE NA VISÃO DO BOEVENTURA DE SOUSA SANTOS

A crise do paradigma da ciência moderna, atualmente atinge diferentes campos do conhecimento, conseqüentemente também atravessa a área educacional. As contribuições de Boaventura de Sousa Santos para o campo educacional foram tecidas a partir da crítica ao paradigma dominante que faz parte da ciência moderna e pelas suas ideias acerca de um novo paradigma, mais conhecido como pós-moderno. O paradigma moderno “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PÉREZ-GOMES, 1992, p. 21). Nessa tendência, os estudantes são receptores passivos que memorizam os conteúdos científicos, cabendo ao professor “ensinar, transmitir e explicar a ciência normal disponível” (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 98).

Frente a esse modelo “a ciência começa a manifestar dúvidas sobre o caminho à certeza” (BUARQUE, 1994 p. 17). Com isso, novas tendências epistemológicas, emergentes no estudo das ciências, estão sendo propostas para compreensão do conhecimento e do processo ensino/aprendizagem. Diante desses aspectos relacionados a essa corrente, Santos (1996) ressalta a ideia de um

novo paradigma de conhecimento, visado por ele como uma ideia para uma educação emancipatória.

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo (SANTOS, 1996, p. 17).

Diante desse panorama, para o autor, uma educação emancipatória precisa potencializar a indignação dos sujeitos envolvidos. Então, para que isso aconteça é preciso contemplar os conflitos culturais no currículo escolar, para que seja possível revelar o caráter social e político dos problemas presentes na sociedade e, desse modo ser superar as desigualdades sociais. O surgimento desse novo paradigma para Morin (2007) significa o surgimento de um novo paradigma, que segundo “resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas, de novas reflexões que vão se acordar, se reunir” (MORIN, 2007, p. 77).

É com base nesses aspectos que a escola na pós-modernidade se configura, com vista a atender novas pautas e demandas presentes na sociedade oriundas das transformações ocorridas no contexto social, cultural e educacional.

A modernidade, que tem como referência as teorias tradicionais do currículo, está ancorada numa lógica mercadológica e favorece uma concorrência entre sujeitos e instituições, o que acaba colocando em risco a qualidade da educação e dos processos formativos, pois avalia professores e alunos por meio de avaliações padronizadas, com foco apenas em Língua Portuguesa e Matemática. Por esse motivo,

[...] estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos,

criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante (SANTOS, 2003, p. 18).

Outra questão apontada pelo autor é o multiculturalismo, que é vista como uma forma de unificar os direitos humanos. Essa visão não se aplica no modo como os direitos humanos são colocados atualmente, pois na sua concepção, esses direitos são postos como um localismo globalizado. Então como uma forma de manter o equilíbrio entre o local e o global, Boaventura aponta que “Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais. Como bem aponta Santos (2003, p. 438) “[...] A sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local”.

Partindo dessa premissa, o sociólogo propõe uma reflexão acerca dos direitos humanos sob uma perspectiva multicultural, agindo como uma força contra hegemônica. Desse modo, o multiculturalismo, aspira “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra” (SANTOS, 2003, p. 444). Essa relação entre as culturas na via dos direitos humanos e da dignidade humana, o autor denominou de hermenêutica diatópica.

Diante desses apontamentos do autor, a escola precisa passar por uma mudança na racionalidade dos conhecimentos que ofertam e, para isso é necessário, “fugir do velho modelo tecnicista, da Pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da sequência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques” (MORAES, 1997, p. 54). Com vistas a essas mudanças, a escola passa a valorizar as especificidades de cada indivíduo, tratando-os de forma homogênea. E diante disso, o educando passa a ser tratado como sujeito individual “para quem já não existe a fantasia da separatividade entre corpo e mente, cérebro e espírito, lado direito

e esquerdo” (MORAES, 1997, p. 138). É com base nisso, que se apreende que cada aluno possui uma forma peculiar de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição paradigmática da ciência que vivemos no momento, implica em diversas áreas, entre elas a educação. Isso porque a configuração em que se encontra o atual modelo educacional está enraizada a uma corrente tradicional, a qual o aluno é uma tábula rasa, e conseqüentemente é passivo a receber as informações e conteúdos que são transmitidos pelo professor, que é a figura detentora do saber.

Insatisfeitos com essa forma de ensino da modernidade, estudiosos propõem um novo paradigma, denominado de pós-moderno. Entre os estudiosos, está o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, que acredita que o paradigma dominante precisa ser superado por uma lógica emancipatória, que também está relacionada a educação.

Uma escola com base no modelo pós-moderno, é um espaço que trata de assuntos presentes na sociedade atual, dando espaço para que os alunos possam relatarem seus conhecimentos prévios, pois acredita que o educando possui conhecimentos assim como o seu educador. Dessa forma, a aula, é um momento de aprendizado para todos ali presentes, aluno e professor.

Outro aspecto educacional que faz parte desse novo paradigma, é a inclusão de todos os sujeitos do meio. Negros, pessoas com deficiência, LGBTQI+, são integrados no ambiente escolar, onde são respeitados por suas particularidades e dificuldades. Com isso, acreditamos que as ideias de Boaventura são um meio de superarmos determinadas barreiras para uma educação mais integradora e humanista.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Boaventura de S. (org). **Semear outras Soluções: os caminhos da biodiversidade edos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Afrontamento, 2003

BUARQUE, C. **A aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1994.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Crise paradigmática e a transformação da sala de aula universitária. *Travessias*, Cascavel, Pr, v.5, n.2, p. 380-403, jun. 2011. Trimestral. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5431>.

Acesso em: 19 de ago. 2022. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3 ed. PortoAlegre: Sulina, 2007.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa, p. 93-114, 1992.

SANTOS, Boaventura de S. (org). **Semear outras Soluções: os caminhos da biodiversidade edos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. SãoPaulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política natransição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura S. Para uma Pedagogia do Conflito; In: SILVA, Luis Heron da (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

“AS EPISTEMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS ESTÃO CADA VEZ MAIS VOLTADAS PARA A COMPLEXIDADE HUMANA. ESTE LIVRO É O RESULTADO DE UMA COLETÂNEA EM QUE OS AUTORES E AUTORAS PROPÕEM PENSAR O CIENTÍFICO DE FORMA CONCOMITANTE AO ÉTICO, ESTÉTICO, NORMATIVO E EXPRESSIVO. A IDEIA DA COLETÂNEA SURTIU COM O INTUITO DE REPENSAR A CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA EM CONTINUIDADE COM A FACTICIDADE QUE ENVOLVE A EXISTÊNCIA HUMANA. EM SÍNTESE, A PROPOSTA DA COLETÂNEA É REPENSAR NUMA PERSPECTIVA PSICOÉTICA E ANTROPOSSOCIAL AS BORDAS E AS DOBRAS DAS ANTROPOLOGIAS HUMANAS NAQUILO QUE AS TOCA EM GRANDE PROFUNDIDADE A PARTIR DA TRILOGIA - CUIDADO, ESCUTA E ATENÇÃO. OU SEJA, A PARTIR DAS NOSSAS RELAÇÕES CONSCIENTES E INCONSCIENTES PERCEBERMOS AS GRANDES FRONTEIRAS QUE TOCAM A NOSSA EXISTÊNCIA.”

PROF. DR. ANDERSON DE ALENCAR MENEZES

PROFESSOR E PESQUISADOR DO MESTRADO/DOCTORADO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS.

