



**UNILASALLE**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**

**PABLO EUGÊNIO MENDES**

**TECNOLOGIA, EXPRESSÃO E SIGNIFICADO NAS PRÁTICAS  
EDUCATIVAS E NAS CONSTRUÇÕES DE CONHECIMENTOS DE  
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

**Canoas**

**2012**

**PABLO EUGÊNIO MENDES**

**TECNOLOGIA, EXPRESSÃO E SIGNIFICADO NAS PRÁTICAS  
EDUCATIVAS E NAS CONSTRUÇÕES DE CONHECIMENTOS DE  
PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão apresentado para a banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Gilberto Ferreira da Silva

**Canoas**

**2012**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

À minha grande mãe Sra. Sônia Aparecida Batista Mendes e ao meu grande pai Dr. Geraldo Mendes (*in memoriam*), exemplos de vida, de superação, de força e de fé. Meus pais proporcionaram todas as bases da minha educação e sabiamente me orientaram com amor e carinho dando-me plenas condições para que eu pudesse me tornar cada vez mais pessoa, cidadão e profissional sem jamais me esquecer do compromisso de jamais me desvincular do meu processo existencial de formação continuada. Foi através do exemplo dos meus pais que aprendi que não existe topo, mas sim, sempre, a jornada. Dessa forma, percebi a importância de estar a cada dia empreendendo esforços em prol da superação de si mesmo e não do outro. Graças aos princípios extraídos dos exemplos de vida dos meus pais que eu pude chegar até aqui de modo saudável e, certamente, nestas mesmas bases prosseguirei por toda a minha vida.

Aos meus professores, com efeito, Dr. Balduino Antonio Andreola e Dr. Gilberto Ferreira da Silva, grandes mestres norteadores e provocadores do meu aperfeiçoamento numa direção que contribui sobremaneira para maior elucidação e para a redefinição dos rumos da minha carreira. Grandes professores que além do apoio e do incentivo para a conclusão deste trabalho, através do exemplo e do diálogo me ensinaram meios para que eu pudesse equilibrar ainda mais a minha caminhada de formação continuada visando me tornar um professor e pesquisador cada vez mais qualificado e humano.

## AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Balduino Antonio Andreola, por toda a sua sabedoria generosamente compartilhada durante as aulas e também, pelas valorosas contribuições dadas para as bases deste ensaio dissertativo no que concerne à filosofia da educação.

Ao prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, orientador desta dissertação, por ter me dado crédito e conseqüentemente por ter aceitado o desafio de me orientar e de me mostrar os melhores caminhos para que este trabalho se concretizasse movido pelo desejo de contribuir com a educação brasileira. Mais ainda, vale ressaltar, a generosidade e a presteza deste professor traduzidas em paciência, competência, carisma e atenção, sobretudo, nos momentos mais difíceis e que sempre estiveram acompanhados de uma postura agradável durante o exercício do papel de orientador.

Aos meus pais, Sra. Sônia Aparecida Batista Mendes e Dr. Geraldo Mendes (*in memoriam*), grandes referências na minha vida desde o meu princípio existencial como sujeito inquieto e lançado neste mundo de labor, esperança e amor. Minha mãe, grande educadora, cristã praticante, um exemplo que sempre me inspirou no decorrer da minha jornada como pessoa e profissional pesquisador e docente, provendo-me princípios de compaixão, alteridade e amor ao próximo. Meu pai, grande advogado e maçom, um exemplo que sempre me inspirou para o exercício da filantropia, do diálogo e do respeito às diferenças, da cidadania e da justiça.

Enfim, a todos, que de uma forma ou outra, contribuíram no meu processo de formação continuada até aqui. Jamais sairemos ilesos de um relacionamento, por isso, qualquer pessoa com a qual tive contato até aqui contribuiu de algum modo na minha formação humana.

## **EPÍGRAFE:**

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

## RESUMO

A temática deste ensaio dissertativo centra esforços na análise de fenômenos atuais emergidos fundamentalmente por três conceitos: Tecnologia, Expressão e Significado. Tecnologia entendida como a base conceitual para se compreender o fenômeno conhecido como TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação); Expressão compreendida como a base conceitual para se compreender o fenômeno ligado ao caminho, sentido (direção), processo histórico e sua consequência no agora; Significado como a base conceitual para se compreender o fenômeno ligado ao impacto das mudanças ocorridas, sobretudo, após a década de 1990 na educação e na sociedade. Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa do Mestrado em Educação do Unilasalle: *Formação de Professores, teorias e práticas educativas*. Visa-se discutir a elaboração de práticas educativas criativas e ávidas para a construção de conhecimentos pertinentes ao mundo do trabalho de modo co-laborativo, a emancipação do sujeito e a cidadania, aliada aos processos de capacitação e aprendizagem constante através do exercício do diálogo e do respeito às diferenças, a diversidade cultural, contribuindo crítica e construtivamente com o seu meio ambiente. O suporte teórico consiste na explicitação de um edifício de sentidos e significados baseados na nova hermenêutica em prol das práticas educativas e da construção de conhecimentos pertinentes ao processo de formação educativa, cultural, profissional e cidadã. Finalmente, a partir da concepção fenomenológica e de uma hermenêutica voltada à epistemologia, pretende-se a uma reflexão para a observação de propostas criativas de qualificação das práticas educativas no universo docente visando contribuir para a capacitação no trato da constituição do sujeito emancipado.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Práticas Educativas; Hermenêutica; Ética; Comunicação.

## **ABSTRACT**

The theme of this essay dissertative focuses efforts on the analysis of current phenomena emerged primarily by three concepts: Technology, Expression and Meaning. Technology understood as the conceptual basis for understanding the phenomenon known as ICT (Information and Communication); Expression understood as the conceptual basis for understanding the phenomenon on the road, sense (direction), the historical process and its consequence in the now; meaning as the conceptual basis for understanding the phenomenon linked to the impact of changes, especially after the 1990s in education and society. The aim is to discuss the development of creative educational practices and eager to build knowledge relevant to the world of work, the subject of emancipation and citizenship, coupled with the processes of training and constant learning through the exercise of dialogue and respect for differences, cultural diversity, contributing critically and constructively with their environment. The theoretical support is the explicitness of a building of meanings based on the new hermeneutics in favor of educational practices and the construction of knowledge relevant to the educational process educational, cultural, professional and citizen. Finally, from the design of a hermeneutic phenomenological oriented epistemology, it is intended to reflect for observing creative proposals qualification of educational practices in the universe aimed at teaching enable him to treat the subject constitution emancipated.

**Keywords:** Teacher Education, Educational Practices, Hermeneutics, Ethics, Communication.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. CIBERCULTURA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO.....	16
1.1. Cibercultura e Cidadania.....	16
1.2. O Caráter da Cibercultura.....	19
1.3. Impacto Midiático Sócio Cultural.....	21
1.4. Práticas Educativas.....	33
2. CIDADANIA COSMOPOLITA, ÉTICA INTERCULTURAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	57
2.1. Cidadania Cosmopolita e Ética Intercultural.....	57
2.2. Práticas Educativas e Globalização.....	81
3. EDUCAÇÃO, HERMENÊUTICA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	87
4. O SUJEITO CONCRETO.....	110
5. METODOLOGIA.....	121
CONCLUSÃO.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135



## INTRODUÇÃO

O presente estudo se caracteriza como um ensaio que é fruto de pesquisa bibliográfica e reflexão, elaborado para atender ao requisito parcial de conclusão do Curso de Mestrado em Educação ofertado pelo Centro Universitário La Salle e vincula-se à Linha de Pesquisa: *Formação de Professores, teorias e práticas educativas*. O estudo tem como centra na discussão sobre a importância da busca de sentido e significado nas práticas educativas como premissa fundamental na formação de professores do Ensino Médio da rede pública e privada brasileira e da Grande Porto Alegre/RS. A busca para melhores práticas educativas ávidas para a construção de conhecimentos pertinentes, sugere-se que sejam sempre desenvolvidas de modo a considerar a contextualidade do ambiente ao qual se aplique. Ou seja, em conformidade ao contexto sócio cultural local, podem-se projetar fases para um processo de formação científico, cultural, profissional e cidadão que possa ser capaz de favorecer o educando do ensino médio e EJA médio.

A pretensão central deste trabalho consiste num esforço para gerar através de provocação reflexiva contribuições visando o encontro de melhores condições e abordagens para o planejamento estratégico e qualificado por parte dos professores no que tange suas necessidades vinculadas aos conteúdos, habilidades e competências necessárias à formação dos educandos do ensino médio. E desse movimento reflexivo, pretende-se olhares mais críticos, criativos e teoricamente embasados para refletir nas práticas educativas presentes no cotidiano escolar, provendo-lhes com isso, mais eficácia no que se refere à construção de conhecimentos pertinentes à emancipação do sujeito, a qualificação para o mundo do trabalho de modo co-laborativo e a cidadania, sem descuidar da devida sintonia com o contexto sociocultural local do lugar aonde se trabalhe.

Este trabalho visa apresentar um ponto de partida para o diálogo acerca de melhores práticas educativas, que através de um senso crítico mais aguçado sejam movidas por um planejamento qualificado construído conforme os conteúdos necessários e submetidos ao contexto social do cenário a ser aplicado.

O ato de pensar o envolvimento de temas relevantes à formação do educador, tais como a Cidadania, Ciência, Ética, Afetividade, Esperança, Profissionalização

representa partes de uma premissa relevante para o contexto sócio-educativo tanto das periferias, quanto dos centros urbanos, das áreas nobres, das zonas rurais, ribeirinhas e indígenas presentes na diversidade das cidades brasileiras. Também, nas práticas educativas tais temáticas devem estar presentes quando lançadas na perspectiva de formação do educando do ensino médio e EJA médio.

As transformações no mundo, com efeito, a partir da década de 1990 favorecida enormemente pela globalização da economia e conseqüentemente pelo desenvolvimento veloz e constante das tecnologias da informação e comunicação (TIC) não contribuíram diretamente para a qualidade do envolvimento e aplicação dos conceitos de cidadania, ética, afetividade, esperança, profissionalização. Entretanto, com a intervenção do sujeito docente e do sujeito educando através do direcionamento das tecnologias de comunicação e informação para fins específicos tais como as configurações destas como ferramentas para empreendimentos educativos, abrem-se possibilidades para o aproveitamento do seu grande potencial informativo em favor da inclusão social e da formação e construção de conhecimentos pertinentes à emancipação do sujeito, a qualificação para a co-laboração e para a cidadania.

Em outras palavras, este ensaio dissertativo representa ainda a possibilidade para se pensar a carência de consistência nas relações humanas, num momento em que o neoliberalismo se apresenta como estrutura, conseqüentemente as relações interpessoais também estão envolvidas neste processo, devido ao fato deste modelo privilegiar o individualismo. Ou seja, novamente os conceitos supracitados e o fomento ao diálogo em prol das construções de conhecimentos pertinentes tendo como aliados recursos pedagógicos somados ao potencial das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para as práticas educativas podem contribuir efetivamente para mudanças consideráveis neste cenário crítico de percepção, não raro, regida por tão rico individualismo extremado.

O contexto social da globalização possui contradições e suas implicações causam impacto na educação, inflamando e dificultando o tratamento adequado da problemática sobre as possibilidades de se prover uma educação cidadã e emancipadora. Os impactos e contradições da globalização não prezam por ações sócio-educativas nem por busca de soluções para inclusão de todos que estão à margem da sociedade. Nesse sentido, práticas educativas proporcionadoras e ávidas para construções de

conhecimentos pertinentes e qualificados, contextualizados ao cenário social onde estejam sendo aplicados podem representar um ponto de contato e apoio determinante para a transformação no âmago da sociedade dispersa pelas suas camadas ou classes. Por isso, é viável se pensar ou repensar a educação visando adequá-la às necessidades e desafios presentes em cada contexto social no qual ela esteja inserida.

A própria fragmentação do conhecimento motivada pelo individualismo decorre numa grande ausência de comprometimento, majoritariamente agravada pela falta de sentido e significado propositado por esta dispersão dos saberes. Saberes fragmentados sem nenhum tratamento para relacioná-los, complementá-los que se resume no cenário presente nas relações pessoais e escolares em grande medida. Ou seja, a capacidade de discernimento do outro como sujeito singular e emancipado, próprio da alteridade, não é levada em conta a contento tornando difícil transformar os ambientes educativos em ambientes formadores de cidadãos críticos e construtores de conhecimentos pertinentes ao seu contexto em diálogo com o mundo globalizado. Em grande parte, este ensaio dissertativo pretende discutir e sugerir ações favoráveis a transformações deste cenário tantas vezes desolador.

Assim, a intencionalidade deste trabalho repousa na possibilidade de desvelamento concernente a percepção para a falência da concepção de liberdade individual ilimitada e conseqüentemente, atendo-se ao momento histórico para o surgimento de nova concepção baseada na cooperação e colaboração no contexto de uma sociedade em rede, de relações cada vez mais complexas e transformações cada vez mais velozes. Diante deste cenário inquietante gerado pelo contexto mundial formado, sobretudo, a partir da década de 1990, compreender a mudança de paradigma representa postura importante para o educador, com efeito, no que se refere ao fazer docente, às práticas educativas construtoras de conhecimentos pertinentes. Assim, abrem-se vias para a promoção de movimentos que trilhem rumo ao ato de pensar e fazer uma educação mais condizente ao contexto atual. Em outras palavras, uma educação integral e agregadora de qualidade, embasada em conhecimentos pertinentes e valores humanos amparados pela ética, pela hermenêutica fenomenológica e pela metodologia em contexto respectivamente as características de cada região brasileira e ao fazer educativo construtivista, transformador.

No cenário brasileiro atual o papel do educador não mais se refere a professar informações para ouvintes passivos, mas para muito além, exige a capacidade de mediação, direção e valor das informações (conteúdos) através de práticas ávidas a construção de conhecimentos pertinentes. Ou seja, o educador atual deve ser um orientador e mediador, apto a provocar e dialogar conduzindo os conteúdos ministrados em aula rumo à construção de conhecimentos pertinentes a cada sujeito, educando e cidadão a fim de libertá-lo para possibilidades de maior autonomia, emancipação.

Necessariamente, pensar o cotidiano escolar conforme a sua contextualidade e intencionalidade, questionando suas práticas educativas que possam vir a serem generalizadoras, impositivas, desconexas é uma das decorrências deste ensaio dissertativo. Atentar-se para o perigo de se constituir ou se manter uma escola adestradora da cognição para caminhar rumo a uma realidade de sujeitos singulares, emancipados e participantes, dotados de cidadania, senso crítico e democrático incluídos em sua culturalidade é uma das premissas das quais este trabalho se movimenta.

Visa-se então, a propositura de caminhos para a formação de educadores aptos ao trabalho em prol da constituição do sujeito emancipado, histórico, cidadão crítico, solidário, tolerante, politizado. Pensar os conteúdos, competências e habilidades na educação implicam em propor estratégias através de qualificações, titulações, pesquisas e práticas engajadas à realidade de um mundo globalizado em diálogo com as necessidades locais de cada região brasileira. Prover uma práxis construtiva, compartilhada visando o fazer contextualizado e transformador da realidade é uma possibilidade viável para a época atual.

Fundamentalmente, educação refere-se à absorção e compreensão da cultura e contexto social, que somada à história se torna a construtora do sujeito histórico e capaz de emancipar-se. Focando na aprendizagem constituída dos interesses do indivíduo podem-se obter as condições favoráveis ao fazer educativo e social, desenvolvendo práticas educativas construtoras de conhecimentos pertinentes e transformadores.

A condição de sujeito (percepção de nós mesmos), atrelada à capacidade de perceber e refletir sobre a realidade e sobre o mundo que nos proporciona meios para nos fazermos humanos e participantes da história, nos converte em atores e autores de

processos existenciais. É a educação a provedora deste sujeito, humano e histórico, com efeito, muito mais, quando possibilita práticas educativas ávidas e aptas a construções de conhecimentos pertinentes. Nesse sentido, ocorre o processo de realização do indivíduo como sujeito histórico, distinto da coletividade, mas conectado a ela e engajado ao seu contexto social de modo sempre inquieto para as transformações favoráveis a todos.

Aguçando a percepção do indivíduo para a realidade, amplia-se, necessariamente, sua capacidade para transformar e inovar colocando-o num novo cenário sensorial e a partir disso, dota-o de um status de ser inquieto inventivo com coragem e capacidade para empreender-se na busca de superação dos seus próprios limites em prol do outro e da coletividade. Esse processo de estabelecimento do sujeito histórico conduz o indivíduo à sua conversão para autor e ator senhor de si mesmo, isto é, senhor da sua vontade lançando-o com um ser social na convivência com o outro e com a coletividade.

Nesse ideário, propicia-se a chance da convivência dialógica e livre entre sujeitos humanos, históricos e sociais, ocorrendo então um ambiente favorável para a relação saudável e regida pela democracia mediada pela constituição da história e contexto social. Pois, é na relação com o outro que o âmbito social se desvela dinamizando-se em sua essencial ou vocação primeira e plena.

Mais especificamente é no contexto das relações sociais que a constituição do sujeito concreto (humano, histórico e social) acontece, imerso a história das interações as quais a coletividade, isto é, cada sujeito que a compõe é integrante, autor e ator capaz de intervir nos mais diversos endereços existenciais e presentes nos ambientes aos quais cada um se faz presentes ocupando um lugar em determinados momentos regidos por uma equação de espaço e tempo únicos.

Desse modo, este ensaio dissertativo estrutura-se em quatro capítulos e metodologia. O primeiro capítulo intitulado Educação, Hermenêutica e Construção de Conhecimento, versa sobre a pertinência para se pensar neste século uma educação de base hermenêutica fenomenológica, epistemológica e ética nas realidades locais quase sempre em contato com uma realidade implicada pelo fenômeno da globalização da economia. A realidade imersa pelo fenômeno da globalização da economia e das

tecnologias da informação e comunicação (TIC) convidam cada vez mais para as possibilidades colaborativas de construção de conhecimentos pertinentes a emancipação do sujeito, a cidadania intercultural e as qualificações devidas para uma dimensão colaborativa.

O segundo capítulo intitulado Cibercultura, Cidadania e Educação, versa sobre as relações e importância num mundo globalizado dos conceitos e práticas ligadas a cibercultura, a cidadania e à educação. Este capítulo apresenta um cenário que discute a realidade mundana da globalização da economia implicada no desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e seu impacto no processo educativo que não deve desconsiderar a realidade de cada comunidade no qual se insira, mas, também, não deve ignorar o fenômeno de uma sociedade mundial conectada em rede (Telecomunicações: TV, internet, rádio, telefonia móvel etc.), num oceano de informação de enorme potencial para o conhecimento. Disso implica que numa realidade de globalização com tendência a uniformidade ideológica, cada vez mais se torna mais imprescindível valorizar as identidades culturais e ideológicas pertinentes a cada grupo social e/ou comunidade das mais diversas regiões, por exemplo, brasileiras. Em outras palavras, a ideia de sujeito concreto refere-se à ideia da constituição de um sujeito capaz de compreender as suas raízes, a sua identidade cultural, mas sem desmerecer, ignorar ou subjugar sujeitos de identidades ou culturas diferentes. Trata-se de uma provocação para o diálogo e a busca de entendimento em prol do respeito às diferenças, a cidadania e a interculturalidade num mundo cada vez mais tecnológico e globalizado.

O terceiro capítulo intitulado Cidadania Cosmopolita, Ética Intercultural e Práticas Educativas, versa sobre a importância de se pensar os processos e práticas educativas num mundo globalizado, de modo a intermediá-los e combiná-los com conceitos e práticas de uma cidadania cosmopolita e de uma ética intercultural. Disso implica uma discussão voltada a apresentar o valor de tais conceitos e práticas supracitados para o desenvolvimento sustentável de localidades e nações de forma pacífica e possível pelo respeito às diferentes e pelo diálogo, atributo capaz de prover entendimento e a união. Em outras palavras, tais ideias podem ser favoráveis para a constituição de processos educativos formadores de sujeitos integrados com sua cultura,

mas também, capazes de contatos saudáveis com outras culturas através do diálogo, da aprendizagem compartilhada e do entendimento.

O quarto capítulo intitulado O Sujeito Concreto versa a respeito da problemática da universalização e da objetivação do conhecimento quando se despreza as singularidades de cada sujeito ou de cada grupo social. Nesse sentido, o primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre a ideia de sujeito concreto dado pelos caminhos da nova hermenêutica de base heideggeriana que desemboca na crítica para o desvelamento do ser lançado na existência. A concepção forjada por Heidegger lança-se na direção de uma proposta da inversão do cogito cartesiano, promovendo considerável resignificação nos modos de tratar o sujeito, dando vazão para se perceber a importância das singularidades de cada pessoa e de cada grupo social no que se refere aos seus fazeres educativos, cidadãos, profissionais dentre outros e também, refletindo profundamente nos modos das relações e dos diálogos. Inevitavelmente, a nova hermenêutica empreendida por Heidegger e tantos outros pensadores contemporâneos que se influenciaram por essa nova forma para se interpretar favorece maiores considerações e cuidados no que se refere aos tratos éticos sobre práticas voltadas ao respeito às diferentes, a cidadania, a interculturalidade. Disso implica que a nova hermenêutica é também uma nova forma de ética e de fazer educativo num contexto permeado pelo fenômeno da globalização da economia.

Por fim, a Metodologia apresenta a intencionalidade deste ensaio dissertativo percorrida pela hermenêutica como processo de desvelamento e base importante para a formação de sujeitos educandos e para a construção de conhecimentos pertinentes a realidade de alunos e cidadãos considerando às suas realidades mundanas. Em outras palavras, apresenta a hermenêutica como possibilidade de caminho para a constituição de processos didáticos pedagógicos resultantes de práticas educativas ávidas e aptas a conduções favoráveis ao diálogo, ao respeito às diferenças e ao entendimento entre partes dadas por grupos culturais diferentes ou por sujeitos em interação num mundo ao qual compartilham momentos.

## CAPÍTULO I

# 1 CIBERCULTURA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

### 1.1. Cibercultura e Cidadania

A internet é um fenômeno impressionante, efervescente e que expressa o desenvolvimento veloz das tecnologias da informação e comunicação (TIC). E apesar do desenvolvimento rápido das tecnologias vinculadas a cibercultura, tais vias de informação, comunicação e sociabilidades longe de representar uma resposta capaz de oferecer uma solução para as mudanças civilizatórias decorrentes do advento da globalização da economia que fomentou a ideia de uma aldeia global, constituem-se como veículos que refletem as incertezas cada vez mais presentes nos caminhos contemporâneos. “De facto, seria muito surpreendente que a Internet conseguisse mudar, através da tecnologia, o profundo desencanto político que a maioria dos cidadãos mundiais sente” (CASTELLS, 2004, p.187).

As tecnologias da informação e comunicação (TIC), não são respostas para os problemas sociais brasileiros e de diversas outras partes do mundo, mas tem potencial para tornarem-se cada vez mais veículos de informação e comunicação difusores de preceitos educativos importantes como a cidadania e solidariedade. Também, o ambiente que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) representam viabilizam a ocorrência de um cenário propício ao diálogo, ao entendimento, à troca de experiências e a interação entre pessoas de culturas similares e diferentes.

Para Pierre Lévy, “dar à inteligência coletiva um papel de comando, é escolher de novo a democracia, reatualizá-la explorando nela as potencialidades mais positivas dos novos sistemas de comunicação” (LÉVY, 2000 p. 213). As tecnologias como rádio, televisão e internet constituem-se como instrumentos de armazenamento e difusão da informação. E nestes instrumentos reside grande potencial para a construção de conhecimentos e cultura voltados a cidadania, a uma dimensão co-laborativa e a emancipação do sujeito. Essas redes de informação e comunicação podem servir de meios para o transporte de cultura e cidadania, propiciando o diálogo, a troca de experiências e o entendimento entre grupos culturais e movimentos sociais, por



exemplo. Os movimentos sociais “devem pensar localmente (de acordo com as suas próprias preocupações e identidades) e agir globalmente, ao nível que realmente importa hoje em dia” (CASTELLS, 2004 p. 173).

O ambiente que a cibercultura imprime através das tecnologias da informação e comunicação é favorável à construção de redes de cidadania composta de cidadãos críticos e atentos aos seus direitos políticos, sociais e humanos. Se bem direcionada, a internet pode representar um ambiente cívico, democrática provedor de uma educação emancipatória e favorável ao mundo do trabalho de modo co-laborativo. Veículos de informação e comunicação como a televisão e a internet, através da mediação do professor podem converter-se num ambiente de farta matéria prima para colaborar com as práticas educativas presentes no cotidiano da escola pública do Brasil. O próprio voto eletrônico já realidade no Brasil representa uma forma de difusão de cidadania através das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

O conceito de cibercultura pode ser cunhado de diversas formas e apesar dessa diversidade possível, neste trabalho, a abordagem se dará através de uma tratativa que o considera, grosso modo, um fenômeno sociocultural oriundo da inter-relação que contempla sociedade, cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica resultantes da convergência das telecomunicações com a informática, sobretudo, a partir da década de 1970. A cibercultura, segundo Pierre Lévy (1999), manifesta-se no ciberespaço e faz-se analisar este meio no qual este fenômeno ocorre.

Nesta dimensão do ciberespaço, projeta-se uma cibercultura onde inexistente uma centralidade clara e distinta, menos ainda linhas referenciais caracterizadas. O ciberespaço é uma dimensão vazia e aberta, dissociada de um conteúdo necessariamente original, particular e, simultaneamente, plenamente acessível à recepção de qualquer conteúdo. Por isso, o ciberespaço acolhe vasta diversidade de dados e informações provenientes praticamente de todos os conteúdos possíveis. O ciberespaço é um ambiente propício a assumir caráter ora de produtor ora de emissor de informações em constante ampliação devido ao surgimento de novas inserções. Informações que cruzadas constantemente ainda resultam em novas informações a todo instante. Em outras palavras, o ciberespaço, ambiente favorável a cibercultura, é um lugar em expansão acelerada repleto de redes crescentes de dados e informação que ao se

chocarem, se cruzam gerando novos “nós” que resultam num novo segmento dotado de um novo sentido (direção).

Pierre Lèvy (1999) identifica uma essência paradoxal na cibercultura através de sua própria condição disposta num cenário incapaz de significado central, imerso num contexto de um sistema caótico, de desordem e transparência labiríntica desprovido plenamente de totalidade. O ciberespaço pode ser considerado é o útero da cibercultura gerando um cenário sempre inacabado e em constante construção e reconstrução. Isto é, a cibercultura é mutante e cresce de modo acelerado e desordenado num ambiente vazio, aberto e que ao mesmo tempo, tenta contê-la ora acolhendo-a ora projetando-a desmedidamente. Desse modo, o contexto cibercultural pulsa latente, pois é oriundo da efervescência de todos os elementos do ciberespaço, numa integração que produz cada vez mais dados e informações através do cruzamento destes e da inserção de novidades. Uma simbiose agressiva, inquieta e que lança retirantes para todas as direções possíveis ou inimagináveis. O ciberespaço é um ambiente de constante produção seguida de sentidos e significados inúmeros dispostos através de uma diversidade que sempre se relaciona ora por fusões que dão novos sentidos e significados, ora por nascimentos de elementos informativos que também lançam novas possibilidades e propostas. Assim, diante da efervescência sócio-cultural da década de 1960 somado ao desenvolvimento tecnocientífico foi se compondo um cenário que já na década de 1970 se tornava propício e repleto de potencialidades numa era de buscas existenciais que imergiam num contexto novo, que logo já desembocava num crescente cenário de novas tecnologias digitais. Em outras palavras, a cibercultura se caracteriza pelo impacto das tecnologias digitais em conexão através de uma simbiose entre sociedade, cultura e as tecnologias da informação e comunicação (TIC).

A cibercultura é em grande medida a cultura contemporânea impactada pelo choque estrondoso e de proporções descomunais das consequências diretas da evolução da cultura tecnocientífica moderna. A cibercultura manifesta-se através da percepção da nossa rotina imersa a home banking, cartões inteligentes de débito e crédito, telefonia celular, urnas eletrônicas para fazer valer a democracia, imposto de renda via internet, emissoras de rádio, televisão e internet conectadas a satélites e a redes que ligam todos os continentes como se fosse uma ilha de extensão alcançável pelos nossos cinco

sentidos. Tudo isso seguramente transformou o mundo de modo profundo e irreversível. E mais, tudo isso é profundamente cibercultural.

A cibercultura é um fenômeno que compreende limites que transgridem as dimensões das certezas e determinações óbvias. Mas para muito além dos fomentos para uma concepção utópica ou distópica, vale agora não desprezar o contexto atual cometendo o equívoco de ignorar uma fenomenologia social que deflagra inúmeras potencialidades das tecnologias contemporâneas podendo beneficiar ou prejudicar a sociedade.

É prudente não incorrer em determinismos incapazes de perceber o movimento e o crescimento inconstante da cibercultura seja para apontar as benesses seja para apontar as cóleras impregnadas nas novas tecnologias, sobretudo, quando voltadas à informação, a comunicação, ao bem estar subjetivo e coletivo, isto é, a dinamicidade do modelo civilizatório atual. Em outras palavras, não basta ser favorável ou contra as novas tecnologias num cenário onde elas estão imersas de modo crescente, irreversível e implacável. A problemática é pertinente para análise rumo a busca de meios que representem contribuições sensatas para a compreensão mais apurada do modus operandi das novas tecnologias que cada vez mais interferem na cultura.

As estruturas sociais contemporâneas agregam em si as novas tecnologias e por mais pessimista ou otimista que se possa ser, trata-se de um cenário existencial inegável. Que seja para angustiar que sejam para alienar ou então, que seja para construir conhecimentos capazes de emancipar sujeitos, logo, pertinentes a cidadania, ao mundo do trabalho de modo co-laborativo e a sustentabilidade, as novas tecnologias encontra-se dispostas e disponíveis em grande medida nesse universo de possibilidades, onde cabe ao ser humano a qualidade da regência e aproveitamento dos potenciais lançados agora, na própria contemporaneidade.

## **1.2. O Caráter da Cibercultura**

A cibercultura na sua perspectiva histórica possui desdobramentos sociais, econômicos, culturais, cognitivos, ecológicos na mediação da relação do ser humano com a técnica. A história da tecnologia é muito antiga, mas a atenção aqui se volta para

a cibercultura e seu surgimento decorrente do impacto e desdobramento da tensão entre tecnologia e modernidade que culminou na proposta de dominação por meio de um projeto racionalista e iluminista que implicara a natureza, a perspectiva do eu e a perspectiva do outro. Tal perspectiva é em grande medida reforçada pela crítica de Martin Heidegger a técnica.

Martin Heidegger, filósofo alemão, fora um grande crítico da técnica e seu implacável desenvolvimento conforme demonstrado em seu trabalho intitulado *Die Frage nach der Technik* (A Questão da Técnica) de 1953. Refletiu, com efeito, sobre os perigos de conceber a técnica em favor da ganância desmedida e dos interesses do poder econômico e político das elites. Soma-se ainda a crítica de Heidegger, o risco da intencionalidade de colocar a técnica como um fim e não como um meio para realizações éticas capazes de considerar o outro, a coletividade. Dessa forma, já na década de 1950, sua visão acerca deste fenômeno já era pessimista e tinha como principal razão, a subjugação energética e material dos recursos naturais para a satisfação caprichosa e cada vez mais voraz dos ditames ambiciosos tecno-científicos empreendidos pela sede do mundo imerso numa sociedade cada vez mais refém do sistema capitalista. A cibercultura nesse contexto representa a atualização dessa subjugação com uma ambição fortemente focada na conversão do mundo em dados binários visando atender o mesmo fim, isto é, a manipulação humana visando o pleno controle da humanidade. Na perspectiva heideggeriana, conceitos de simulação e virtualização, interação e conexão, quando aplicados seriam puramente atributos de controle da humanidade e do mundo visando a sua manipulação. Por isso, pensar, por exemplo, nas possibilidades tecno-científicas da comunicação, da engenharia genética e do genoma humano seria para Heidegger não mais que a confirmação dessa empreitada para a manipulação humana e controle do mundo.

Entretanto, toda nova tecnologia provoca novas sociabilidades e dessa forma, o desenvolvimento tecno-científico não ditou irreversivelmente os caminhos da sociedade. Ou seja, a partir da década de 1960 o desenvolvimento tecno-científico empreendido anteriormente pela rádio difusão somado naquele momento pelo avanço da televisão pelo mundo culmina no surgimento de novas formas de sociabilidades (CASTELLS, 1996). Tal efervescência da vida social reflete contundente na economia, na cultura, na cognição, na ecologia, logo na mediação da relação do ser humano com a

técnica resultando conseqüentemente em novos sentidos [direção] para o desenvolvimento tecno-científico (HEIDEGGER, 1953). São novos sentidos [direção] que provocam relações transformadoras e inusitadas do ser humano com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) (CASTELLS, 1996).

Mas quando o desenvolvimento tecno-científico choca-se diretamente com a dimensão da comunicação é que cada vez mais o mundo se transforma e a cibercultura se faz presente de modo que parece irreversível (LEVY, 1994). Nesse choque de tecnologia, ciência e comunicação, o aspecto midiático torna-se muito potente e cada vez mais abrangente num contexto onde a convergência da informática com a telecomunicação torna-se fato sublimado. E dessa convergência surgem cada vez mais novas sociabilidades contextualizadas sob uma nova vida social caracterizada pela sociedade da informação (CASTELLS, 1996). Desse modo, conforme perspectiva heideggeriana se a modernidade pode caracterizar-se pela apropriação e apreensão técnica do social, a cibercultura decorre por multiplicidade de apropriações sócio midiáticas da técnica impetrada através do desenvolvimento e da ascensão da televisão, da microinformática, da internet atreladas a práticas sócios culturais atuais.

Na pertinência e irreversibilidade da cibercultura conjuga-se de um lado o pessimismo heideggeriano movido pela ideia da falência dos meta relatos através de uma visão sem futuro, de outro lado, o surgimento de novas formas de comunicação digital cada vez mais importantes para uma sociedade altamente informatizada se mostram preponderantes e crescentes em imponência e viabilidades.

### **1.3. Impacto Midiático Sócio Cultural**

O impacto midiático na sociedade e na cultura detém grande poder de influência e começa seu eco duradouro, com efeito, a partir do século XX nas décadas de 1930, 40 e 50 através do advento da rádio difusão e da televisão que se tornaram veículos de comunicação de massa e informação fundamentais em todo mundo. Com o prosseguimento do desenvolvimento tecno-científico-informacional, pouco mais tarde chegamos ao contexto da internet distendido mundialmente através de uma rede de computadores conectados, que além de se configurar como um fenômeno midiático

informacional passa a agregar em si mesmo mídias poderosas de comunicação de massa como o rádio e TV.

Ocorre que os fenômenos do desenvolvimento tecnológico implicam nos fenômenos sociais e culturais de modo íntimo. Pois, a cada nova tecnologia novas sociabilidades. Sociabilidades que surgem e passa a se relacionar com o outro através de nova tecnologia. O rádio é exemplo desse fenômeno, ao se difundir no mundo gerando novas sociabilidades tendo a comunicação de massa como intermediadora da comunicação na relação do eu com o outro e a coletividade. A TV também é exemplo de tecnologia que lança novas sociabilidades. A internet, ambiente decorrente do desenvolvimento e difusão das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), novas sociabilidades surgem através das possibilidades de comunicação, de informação e inter-relações viabilizadas pelo contato do eu com o outro e a coletividade. Dessa forma, a internet agrega em si mesma uma gama de sociabilidades surgidas na era do rádio e da TV além de outras novas sociabilidades decorrentes de fenômenos possíveis através de recursos como acesso a websites, correio eletrônico, comunicação instantânea por escrita e/ou áudio visual e redes sociais.

A expressão midiática afeta a relação espaço/tempo, representando um momento pertinente para a memória pela via da temporalidade, além de tocar a espacialidade pela veia da comunicação. Em outras palavras, o sujeito emissor e o enunciado tocam a espacialidade conseqüentemente, através de ferramentas midiáticas pertinentes à memória. Mídias como a imprensa escrita (livro, revistas e jornais), o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão e atualmente a internet são exemplos destas ferramentas, instrumentais que corroboram para memória através do manejo do sujeito seja para gerar registros (entrada de informação) seja para consumir registros (saída de informação). Tais mídias produzem ação de emitir e difundir informação que ecoa na dimensão espaço/tempo. Essa informação lançada afeta a percepção de seu respectivo público consumidor, alterando a representação espaço/tempo dos envolvidos neste processo. O próprio desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a sua conseqüente difusão midiática encurtou consideravelmente as distâncias geográficas, sobretudo, no ato de comunicar, entreter, informar, interagir e produzir conhecimento.

A sociedade da informação, sociedade conectada, em rede, pode ser considerada ubíqua. Pois, as redes de transmissão de dados e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) atualmente estão disseminadas, dispostas numa diversidade e infinidade de lugares através das transmissões via satélite e por cabamentos provendo sinais de comunicação via internet, televisão, rádio, telefonia fixa e móvel disponíveis a todo o momento. Estas possibilidades concretas tornam a sociedade da informação presentes a todo instante a todo lugar com distâncias geográficas gigantescas, mas encurtadas potencialmente através das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Dessa forma, a sociedade da informação carrega a marca da ubiquidade e da instantaneidade disposta em tempos de conectividade desmedida e generalizada.

No contexto da sociedade da informação, imersa numa economia globalizada, há uma economia dos cliques que se torna fundamental para a sobrevivência e futuro da cibercultura. O clique representa possibilidade de manifestação e liberdade para escolher por onde navegar a cada clique disposto num mundo virtual, imerso na cibercultura e difundido pelo ambiente da internet. Nesse universo sócio informacional residem dilemas que pensam quais os limites para a visualização, escuta e absorção de informação em detrimento à intervenção subjetiva através da opinião, da participação mediada pelos cliques que estão ao alcance de nossas mãos. Em outras palavras, refere-se a pensar até onde devemos interagir seja somente através da escuta e absorção de informação, seja somente através da intervenção via participação opinativa e democrática. Dispõem duas possibilidades sendo uma castradora ou construtora. Por um lado a generalização e velocidade dos cliques em tempos cada vez mais velozes podem inibir a reflexão, o discurso bem constituído e a argumentação ou, por outro lado, podem potencializar e valorar a ação imediata, instantânea, promovendo a construção de conhecimentos pertinentes e a participação ativa, democrática nos eventos virtuais surgidos dos fomentos dos movimentos sociais e manifestação popular ecoando, por exemplo, em fóruns sociais e redes sociais.

A sociedade da informação encontra-se imersa de forma WYSIWIG, ou seja, muito envolvida a uma dinâmica que remete a ideia que “o que vejo é o que tenho”. WYSIWIG é acrônimo da expressão em inglês *What You See Is What You Mean* que significa basicamente que a exibição na tela do computador deve primar pelas informações, e não pela formatação. Entende-se que a formatação seja uma função que

deva ser deixada para o computador executar. Ou seja, WYSIWIG remete ao significado “o que vejo é o que tenho”.

A sociedade da informação encontra-se sob o jugo de nova conjuntura espaço-temporal que carrega marca profunda impressa através das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Essa marca impressa pelas TICs deixou a impressão de haver embate entre tempo presente e espacialidade de lugar. Encurtou as distâncias provendo comunicação instantânea em tempo real e fomentou a sensação crescente de estarmos num mundo de processos e mudanças cada vez mais velozes. Redes mundiais transportando fluxos de dados cada vez mais volumosos e velozes numa sede crescente de informação, mas que não raro desvela uma crise social mundial movida pelo excesso dessa informação. Excesso este muito bem representado pela denúncia da impossibilidade de retenção e conversão de enorme fartura de dados em informação, quiçá em conhecimento. Essa sensação vem provendo um mal estar social apesar da inegável contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para a educação e para a construção de conhecimentos pertinentes. Desvela ainda outro fenômeno importante, ou seja, na cibercultura podemos estar num lugar, mas agindo diretamente noutros aos quais distâncias geográficas sejam enormes. Desse modo, as formas e possibilidades técnicas da cibercultura corroboram para a potencialização da envergadura de ação e comunicação no mundo. Há uma diluição da percepção no que concerne aos limites para a materialização da espacialidade de lugar e a temporalidade presente.

A cibercultura, munidas das tecnologias da informação e comunicação (TIC) expressas por técnicas de transmissão e comunicação como a televisão e, sobretudo, mais recentemente a internet, mudou o contexto e o modo como a humanidade coopera entre si. Na cibercultura surge um novo contexto colaborativo que está imerso numa nova sociedade da informação, em rede e epistemológica. Nessa sociedade, em grande medida, aprender perpassa pelo ato de apropriar-se do conhecimento que se dispõe numa realidade concreta de troca de informações democratizadas mundialmente.

Nesse contexto colaborativo, o sujeito se imerge num mundo conectado a uma rede mundial onde se relaciona numa troca de informações democratizadas que fomentam a construção de conhecimento. A televisão também, devido a sua potente abrangência após a conexão via satélite e inserção na internet passou a corroborar de



modo ainda mais determinante neste contexto colaborativo de troca de informações e construção de conhecimento. Entretanto, este cenário favorece o processo educativo, com efeito, através da figura do professor na qualidade de mediador, orientador e gestor imerso neste contexto tecnológico e colaborativo das possibilidades de construção de conhecimento levados para dentro da escola. O professor pode contribuir diretamente para que o fenômeno da construção do conhecimento empreendido por cada sujeito educando seja pertinente à cidadania, à sua emancipação e as qualificações necessárias a uma dimensão co-laborativa. Este papel do professor, sobretudo, dos engajados no contexto social atual da sociedade informacional e em rede é fundamental e cada vez mais se converte num norte vital para empreender a gestão, a mediação, a orientação do sujeito educando no processo de construção de conhecimentos pertinentes.

Considerável parcela da realidade experimentada pelo educando é apoiada através da presença mediadora e gestora do professor comprometido com seus alunos [imersos em determinado contexto regional implicado pelo contexto sócio informacional em rede mundial, potencializado, com efeito, pela TV e pela internet] com a construção de conhecimentos [pertinentes], procurando responder ao princípio da aprendizagem significativa (CASTELLS, 1999). O processo inspirado no princípio da aprendizagem significativa implica em proporcionar *a priori* ao sujeito educando o acesso a informações contextualizadas à sua realidade e relacionada aos conceitos já habitados em seu arcabouço teórico e cognitivo, que influenciam na aprendizagem e no sentido e significado da construção de novos conhecimentos pertinentes oriundos dessa dinâmica educativa.

O conhecimento, desse modo, neste fenótipo é constituído através do resultado da ação do sujeito sobre a sua realidade, seja na qualidade de educando seja na qualidade de educador. O conhecimento é constituído de forma cooperativa, numa via comunicativa, dinâmica e reflexiva através de trocas de informações entre sujeitos. O processo de aprendizagem se dá modo colaborativo numa troca de informações através de conexões presenciais e através das tecnologias da informação e comunicação – TIC. O paradigma em questão propõe práticas educativas que valoram muito o processo e ações contextualizadas e em diálogo com a realidade do sujeito educando. Compreende ainda que o resultado e o produto destas práticas serão em grande medida consequências do teor destas práticas educativas.

A cibercultura é um ambiente dotado de enorme fluxo de informação e pode representar através de todas as suas vertentes de acesso, produtos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), um meio favorável ao processo de construção de conhecimento. Tal ambiente cultural compreende um meio que facilmente pode representar um forte aliado para os modelos pedagógicos em voga seja nacionalmente seja imerso a idiossincrasias culturais das determinadas regiões onde a escola e missão educativa esteja presente. Ainda que o acesso a TV, a internet não seja uma realidade majoritária no Brasil, tais veículos e produtos de informação e comunicação, quando usados de modo qualificado podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, este texto não tem a pretensão de defender o modelo de Educação a Distância (EAD), muito menos o modelo de educação mais tradicional, de Educação Presencial (EP). Longe disso, o foco em questão é atentar para a percepção de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem presente na intencionalidade das práticas educativas recorrentes no cotidiano escolar.

Atualmente, tanto a Educação Presencial (EP) quanto a Educação a Distância (EAD) são realidades no Brasil e são dotadas de qualidades e vulnerabilidades e, ambas são pertinentes à formação de professores e alunos. Ambas as modalidades educacionais são favoráveis à construção da cidadania, a interculturalidade e ao processo de emancipação do sujeito. Na modalidade presencial, quando é possível o acesso a rádio, mídia escrita, TV e internet, por exemplo, abre-se possibilidades para se propor aos sujeitos educandos a troca de informações de modo inteligente e contextualizado a cada finalidade pedagógica na qual se constitua uma prática educativa. Os canais de TV aberta e privada, os veículos da internet como blogs, rádios, TVs digitais, revistas, e-mails, redes sociais compõe um universo de informação e cultura praticamente inesgotável e altamente proveitoso como coadjuvante no trabalho pedagógico, nos processos de ensino e aprendizagem. Com efeito, através da mediação do professor comprometido e qualificado neste processo de troca de informações, os processos de ensino e aprendizagem e construção de conhecimentos pertinentes tornam-se mais viáveis, sobretudo, no favorecimento das práticas educativas em sala de aula e além da sala de aula implicando diretamente no processo de formação dos alunos no que concerne a emancipação do sujeito, a cidadania, a interculturalidade e a um contexto não mais laborativo e sim, co-laborativo. Muito embora, na escola pública brasileira o

acesso a tecnologia da informação e comunicação (TIC) através de TVs, computadores e tablets, por exemplo, ainda seja muito precário ou quase inexistente.

E mesmo que ainda distante da realidade de muitas escolas públicas, há um espaço pedagógico que merece ser percebido e que se encontra, em potência, imerso seja na modalidade educativa presencial (EP), seja na modalidade educativa à distância (EAD). Este espaço pedagógico do ponto de vista da hermenêutica fenomenologia é constituído como uma novidade enquanto possibilidade de sentidos e descobertas para aqueles que ainda não podem percebê-lo. Tal espaço pedagógico é dinâmico e se apresenta sempre em construção, possui como características pertinentes a farta possibilidade para a aquisição de conteúdos e para o desenvolvimento de habilidades e competências, além de favorecer o respeito à velocidade de aprendizagem de cada indivíduo imerso neste universo de colaboração e troca. Um espaço pedagógico viabilizado pela cibercultura através de TVs, computadores, smartphones, tablets etc. Em outras palavras, este espaço pedagógico presente na cibercultura pode estimular e possibilitar a formação de comunidades de aprendizagem e redes de convivência virtual e presencial com intencionalidades pedagógicas voltadas para determinados processos de ensino e aprendizagem conforme cada abordagem necessária durante o desenvolvimento de conteúdos e práticas de cada disciplina munida de sua proposta curricular necessariamente integrada ao cotidiano escolar da educação básica.

O Ministério da Educação pretende informatizar as escolas rurais e quilombolas brasileiras, levando concretamente acesso a tecnologia da informação e comunicação (TIC). O MEC ampliará o atendimento do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) a 35.440 escolas do campo, localizadas em 4.112 municípios. A iniciativa faz parte das metas do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em 20 de março de 2012. As medidas previstas contemplam 50 mil estudantes que receberão computadores portáteis através do Programa Um Computador por Aluno, em 4.890 escolas de pequeno porte – de 5 a 20 matrículas. Serão distribuídos computadores interativos para 30.255 escolas e 5 mil laboratórios de informática, em 3.913 escolas, atendendo 982.827 estudantes. Objetivando o atendimento a escolas rurais e quilombolas, o Pronacampo baseia suas ações em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. No Brasil existem 76 mil escolas rurais,

com mais de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores. E entre as ações previstas no programa estão o fortalecimento da escola do campo e quilombola, que já em 2013 receberá material pedagógico adequado às especificidades da vida do campo. Por meio do programa Mais Educação, 10 mil escolas do campo passaram a oferecer educação integral (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/MEC, 2012).

Conforme a portaria nº 68, publicada no Diário Oficial da União em 9 de novembro (DOU/MP, 2012), a ampliação da participação das escolas do campo no Proinfo contempla o eixo quatro do Pronacampo, que objetiva contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, a conexão à rede mundial de computadores (internet) e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. A portaria determina que o MEC viabilize e garanta a entrega e instalação dos equipamentos nas escolas. Os gestores municipais têm até o dia 30 de novembro para manifestar, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica (Sigetec) do Ministério da Educação o interesse em receber os equipamentos e informar a infraestrutura já instalada no local. Os equipamentos serão entregues em 2013. O programa prevê ainda, oferecer cursos de licenciatura para formação de professores e cursos de aperfeiçoamento, pois na área rural, 46,8% dos professores não tem licenciatura. Serão estabelecidos 200 polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para auxiliar na formação desses professores. Também, há previsão para a oferta de 180 mil vagas pelo Pronatec Campo (parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Pronatec) para formação tecnológica de jovens e trabalhadores do campo, a construção de 3 mil novas escolas e investimentos em infraestrutura (SGTME/MEC, 2012).

Desse modo, aumentando as possibilidades para que haja professores tecnicamente qualificados nas escolas públicas brasileiras e contemplando o acesso dos alunos a cibercultura através do uso de TVs, computadores e outros equipamentos, o processo de ensino e aprendizagem pode se tornar mais eficiente e efetivo. Os processos de construção de conhecimentos pertinentes ao mundo não de modo laborativo e sim co-laborativo, a cidadania e a emancipação do sujeito dados através de práticas educativas com o uso de tecnologias mediadas por professor qualificado podem tornar-se apoio determinante na aplicação de conceitos importantes como autonomia, autoria, interação num espaço heterárquico que prima pela colaboração, pelo respeito mútuo,

pela solidariedade em atividades baseadas nos aprendizes, na identificação de perguntas contextualizadas e na providencial busca de soluções que continuaram sempre em construção e aprimoramento. Nessa dinâmica colaborativa que se encontra presente seja nas perspectivas da modalidade de educação presencial (EP) seja nas perspectivas da modalidade de educação à distância (EAD), estão presentes as suas próprias configurações de bases e fomentos para a sua efetivação.

A dinâmica técnico-social da cibercultura estabelece um arcabouço midiático poderoso que flui através dos dutos das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Essa estrutura é singular na história, com efeito, pelo fato de constituir-se como o primeiro momento onde todos os indivíduos com acesso à internet tenham a oportunidade para que sua manifestação ecoe em todo mundo via rede planetária, pela interação de entrada e saída de dados convertidos em informação em tempo real, através de múltiplas formatações e modulações perpassando por diversos vieses da escrita, do áudio e do visual. Esse fenômeno ímpar na história, da democratização da informação em proporções planetárias apregoado pela estrutura midiática oriunda da dinâmica técnico-social da cibercultura viabilizada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), produz constantemente novas sociabilidades que afetam as relações, as formas de aprendizagem, logo, contribui para transformar a relação professor/aluno, abolindo a convicção do professor como provedor de informações e do aluno como seu receptor passivo. Atualmente, o professor brasileiro que tem acesso à internet encontra-se imerso no cenário cibercultural num contexto onde a informatização e a midiaticização ganham cada vez mais importância. Este professor deve buscar cada vez mais portar-se como um mediador, um orientador e um gestor no processo de construção de conhecimento de seus alunos para provocar-lhes para a pertinência dos conteúdos (informações), habilidades e competências desenvolvidas em sala de aula e para muito além, isto é, para a vida implicada no mundo co-laborativamente, na cidadania, na emancipação do sujeito.

A rede mundial de computadores conectados, ou seja, a internet configura-se como um ambiente em franco e acelerado crescimento fortalecido pelo desenvolvimento e influência das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nesta rede, a internet, há uma diversidade de mídias que corroboram para a sua permanência, crescimento e difusão. Ou seja, jornais e revistas, rádios, TVs, livros residem e transitam pela internet

naturalmente fortalecendo cada vez mais a cibercultura, a presença da internet e o conceito de mobilidade que vem invadindo em ritmo crescente todos os dispositivos tecnológicos aos quais dispomos para nos informar e comunicar. Em outras palavras, a internet cada vez mais se torna presente e uma realidade ao alcance da maioria da população. Na mesma proporção, os equipamentos eletrônicos cada vez mais necessários ao cotidiano do cidadão vêm se convertendo em máquinas de acesso a informação e comunicação.

A estrutura técnica contemporânea se transforma em ritmo cada vez mais veloz na direção de um contexto de ubiquidade. As tecnologias da informação e comunicação (TIC), através da dimensão digital promovem com êxito o crescimento da mobilidade, conceito este já imerso no processo de desenvolvimento tecnológico. A indústria e o seu mercado consumidor estão dispostos e desejosos de dispositivos cada vez mais conectados para prover informação e comunicação em tempo real.

Desse modo, a configuração comunicacional atual, transformou-se ao ponto de apresentar uma novidade identificada pelo aspecto do excesso de informação. Um salto técnico social causou a libertação do acesso à informação do controle de minorias que detinham os veículos emissores de comunicação em massa. Se até o final da década de 1980, num contexto de guerra fria, a crise mundial se justificava em grande medida pela falta de informação devido ao limite de acesso, na década de 1990, sela-se o final da guerra fria, a queda do muro de Berlim e passa o mundo a se situar cada vez mais num estado de crise movida em grande medida pelo excesso de informação ao alcance de todos. A democratização da informação viabilizada pela configuração técnica social atual, de economia globalizada e constante desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) é recente, mas marcante, ímpar, sobretudo, por prover o fenômeno inédito na história da democratização da informação regida sob a sinfonia dos conceitos de ubiquidade e mobilidade.

Nesse contexto dinâmico, de diversidade cultural e mudanças velozes podemos perceber fortemente a cibercultura, por exemplo, através dos fenômenos voltados as comunidades aprendizagem, as redes sociais e a expansão artística através do som, da imagem e do vídeo. As comunidades de aprendizagem na internet, manifestando-se também pela modalidade de ensino a distância tem centros de aprendizagem em universidades e escolas virtuais com os mais diversos formatos e propostas. Torna-se

cada vez mais viável a proposta do ensino a distância (EAD), também, muito favorável a qualificação é adotar as possibilidades do EAD como apoio e complementação do ensino presencial. As duas vertentes são favoráveis e crescentes no Brasil. E a grande motivação refere-se ao fato de haver, na atualidade, necessidade crescente para conhecer e aprender com o custo cada vez menor. Por isso, instituições educacionais e empresas nos mais diversos seguimentos, cada vez mais, vêm se organizando para tornar o ensino on-line uma realidade. A internet é propícia a esse avanço, pois dispõe de recursos voltados a aprendizagem, a informação e à construção de conhecimento, tais como repositórios e bibliotecas digitais, blogs, sites educativos ou de formação etc.

Cada vez mais, as redes sociais se tornam presentes no cotidiano dos cidadãos. O fenômeno da comunicação e das sociabilidades e novas sociabilidades que surgem no ritmo das novas tecnologias imprimem e confirmam cada vez mais a necessidade de comunicar e conhecer. Esse fenômeno tem conduzido milhões de pessoas rumo a utilização das diversas interfaces de comunicação como Messenger, Facebook, Twitter, Skipe entre outros. Tais plataformas de comunicação tem se desenvolvido rapidamente tendo passado de textuais para a comunicação áudio visual, dotada, em tempo real de elementos de expressão artística ligados ao som, à imagem, ao vídeo acoplado sempre a uma gama muito grande e diversa de informação em constante movimento.

As redes sociais presentes na internet fazem parte da considerável gama de fenômenos de comunicação e sociabilidades decorrentes do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). São tecnologias criadas graças ao desenvolvimento tecnológico iniciado, com efeito, a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990. Com o surgimento dos computadores pessoais e na década de 1990 atrelados ao surgimento da internet vêm à tona claramente novas sociabilidades. Tais sociabilidades afetaram profundamente o contexto da sociedade contemporânea efetivamente devido ao surgimento de novas possibilidades de expressão e sociabilização por intermédio das ferramentas de comunicação mediada por computadores (CMC).

A educação é um componente fundamental de sustentação de uma sociedade. Ocupa-se da formação do cidadão autônomo lançado na existência e precisa qualifica-lo para o mundo de modo co-laborativo e não mais apenas laborativo. Nesta perspectiva a figura do educador surge e se revela como grande responsável pelo desenvolvimento. O professor é um grande responsável pelo desenvolvimento, com efeito, por representar

uma mediação fundamental entre o aluno e a possibilidade de construção de conhecimento pertinente a sua formação tanto como cidadão autônomo, como profissional qualificado a co-laborar. Em outras palavras, o papel do educador ainda é e certamente sempre será importante para o processo de formação do cidadão autônomo como também, para a qualificação deste cidadão não mais para o mundo de laboração e sim para um mundo de co-laboração.

No cenário atual, diante do enorme potencial das tecnologias da informação e comunicação (TIC), o educador pode ganhar muito no fazer educativo caso se aproprie da linguagem tecnológica e midiática. A dimensão da web proporciona um ambiente que agrega vários aspectos da comunicação que quando voltados para a educação podem representar uma grande soma, ampliando o alcance dos objetivos no que concerne, por exemplo, a educação de estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação. A TV digital, o rádio, o cinema, a literatura, o jornalismo, os jogos digitais, a música são expressões da comunicação que se encontram agregadas no ambiente da internet. E todas essas mídias, agregadas na internet podem ser convergidas para as práticas educativas, gerando certamente, grande ganho de fôlego para tratar do aprendizado e da construção de conhecimentos pertinentes. Há ainda presente no contexto da internet o fenômeno das redes sociais que também são agregadoras de todas essas mídias supracitadas, além de se interligarem eficientemente a blogs, chats, portais de conteúdo.

As novas tecnologias inevitavelmente produzem novas sociabilidades, pois exigem novos modos para se relacionar com a informação e com a interação com o outro através dos veículos de informação como a TV e a internet. E é no âmago da escola com acesso a internet e a TV, por exemplo, que as sociabilidades oriundas dos usos da tecnologia da informação e comunicação podem representar um grande atrativo para motivar alunos a atentarem-se para práticas educativas e construções de conhecimentos pertinentes a cidadania, a um contexto de mundo co-laboral e a emancipação do sujeito.

A internet é um ambiente promissor e pertinente para o trato de práticas educativas através da combinação de arte, som, imagem e vídeo – multimídia. Atualmente na web encontram-se enorme multiculturalidade musical, por exemplo. Praticamente não se compram mais CD's ou DVD's, pois a realização de downloads ou



acesso fácil a vídeos e músicas é evidente e um caminho cada vez mais elaborado, eficiente e sem volta. A imagem e o áudio visual veiculam enorme gama de informação pertinente às práticas educativas e provocadoras de interpretação, de conhecimento. A privacidade se transformou em visibilidade numa dinâmica onde quase tudo é fotografado, filmado e publicado na internet. Existem milhares de possibilidades de acesso a fotografias e vídeos digitalizados, onde através de busca e análise mediada por um professor, surgem facilmente grande gama de material apto ao trabalho na sala de aula e para além dela pertinente a construção de conhecimento voltado à cidadania, à co-laboração e a emancipação do sujeito. Motores de busca poderosos são encontrados através de portais como Google e Youtube e isso, vem transformando e facilitando o acesso a informação, além de provocarem cada vez mais novas sociabilidades (LEVY, 1994). Tais portais são ferramentas de divulgação e compartilhamento planetários para os mais diversos fins, inclusive, muito favoráveis à educação, sua disseminação e qualificação constante (CASTELLS, 1999). Nesse contexto cibercultural também merece destaque devido ao seu potencial educativo, os jogos on-line. A evolução neste campo e em tudo ligado a dinâmica multimídia tem sido de crescimento em proporções gigantescas, exponenciais. Milhares de cibernautas dedicam horas do seu dia conectados a internet ou ligados a TV como forma de lazer jogando jogos on-line ou off-line, acessando websites dos mais variados temas, redes sociais, tudo isso em contexto colaborativo e de grande potencial para o trabalho voltado a educação, por exemplo, através de práticas educativas criativas (LEVY, 1994).

#### **1.4. Práticas Educativas**

A criação de um ambiente digital (no universo das redes sociais) representa uma grande possibilidade de interação e interseção transformadora, harmônica e construtiva entre a dimensão escolar, familiar e social. Através de uma filosofia social da informação, é possível traçar conforme contextualidade local, parâmetros éticos e políticos para a implementação e aplicação das redes sociais na educação que agrega o educando, sua família, sua comunidade e a sociedade (global) a qual se inserem (LEVY, 1994).

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC apresentam enorme potencial para favorecer as práticas educativas. A dinâmica midiática e informacional das tecnologias da informação e comunicação (TIC) dispõe de inúmeros dispositivos aos quais podem ser trabalhados como intermediadores nas práticas educativas. O computador, a televisão, o rádio, o celular, o tablet representam instrumentos de informação e comunicação passíveis de direcionamento para o contexto educativo. Em outras palavras, tais dispositivos tecnológicos podem ser utilizados como auxiliares ao processo de ensino e aprendizagem (CASTELLS, 1999).

Os objetos de aprendizagem (OA) se configuram como entidade digital ou não digital altamente pertinente no que se refere ao apoio e referência para utilização ou reutilização de conteúdo imagético ou literal imerso no processo de aprendizado mediado por tecnologias. Mas, levando em consideração a diversidade de acesso a informação e comunicação através das tecnologias digitais, torna-se imperativo que os recursos educacionais baseiem-se no conceito de ubiguidade, interatividade e mobilidade. Nesse quesito devem-se encaixar também os objetos de aprendizagem (OA), pois, no processo de materialização do conteúdo, levando-se em conta as várias possibilidades para acessar informação e comunicar-se em qualquer momento e em qualquer lugar, justifica-se a necessidade da ubiguidade, interatividade e da mobilidade presentes diretamente nesse contexto. Nesse sentido, os objetos de aprendizagem (OA) devem ser desenvolvidos de modo multiplataforma, ou seja, para serem acessados através da internet, via dispositivos móveis (tablet, celular, laptop) e também pela TV digital ou rádio digital. Tudo isso visando favorecer a acessibilidade no uso de recursos educacionais motivado por práticas educativas com a intencionalidade voltada para a construção de conhecimentos pertinentes a cidadania e a emancipação do sujeito (BELLONI, 2001).

Práticas educativas na escola pública e para além de seus muros caracterizam-se como possibilidades para aquisição de saberes através da construção de conhecimentos pertinentes a cidadania, à co-laboração e à emancipação do sujeito. Entretanto, para haver aproveitamento adequado no manejo dos recursos tecnológicos de informação e comunicação voltados para a educação, é fundamental que os professores estejam qualificados ou passem por um processo de qualificação. A qualificação dos professores voltada para o manejo dos recursos da tecnologia da informação e comunicação (TIC)

nas perspectivas das práticas educativas prudentemente, devem ser contextualizadas à realidade sociocultural e regional do corpo discente. Nesse cenário, o professor qualificado se posta como mediador, orientador e gestor no processo de construção de conhecimentos pertinentes à cidadania, à co-laboração e emancipação do sujeito educando.

Prover estrutura tecnológica apenas não basta para que uma escola se beneficie do potencial educacional do mundo digital, muito menos bastaria para a concretização de práticas educativas através de processos de construção de conhecimentos pertinentes. Os recursos possibilitados pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) que apresentam tremendo potencial para a educação só podem se tornar concretos pela mediação, orientação e gestão de professores qualificados (BELLONI, 2001).

A qualificação do professor da escola pública é fundamental para que o processo de construção de conhecimentos pertinentes à cidadania, a co-laboração e a emancipação do sujeito possa se favorecer com a utilização dos recursos digitais nas suas multiplataformas (computador pessoal, tablets, celulares etc.) que viabilizam o acesso a diversos conteúdos veiculados através de e-mails, blogs, TV digital, rádio digital, redes sociais e portais dos mais diversos temas. O professor qualificado não desconsidera o cenário atual da sociedade da informação, em rede. E pode seguramente ampliar suas possibilidades para criar momentos favoráveis a produção de conhecimento pertinentes através de práticas educativas criativas que gerem efeito seja no ambiente da sala de aula como para muito além dessa jurisdição existencial.

As práticas educativas podem contemplar atividades diferenciadas, determinantes e que não raro, agregam em si mesmas a capacidade para transcender os limites da sala de aula, os muros da escola. O processo do ensino/aprendizagem envolve pessoas, neste caso, exercendo o papel de docentes e discentes que não estão imunes a diversos fatores presentes nas suas respectivas dinâmicas relacionais favoráveis a criação de oportunidades de aprendizagem, de produção de conhecimentos pertinentes. Ocorre que nessa relação de professor/aluno, cabe ao educador o papel de mediador, orientador e gestor no processo de produção de conhecimentos pertinentes à cidadania, ao mundo trabalho e a emancipação do sujeito, estimulando-o a aprender a ler o mundo, isto é, compreender a realidade a sua volta e a atualidade de modo crítico. Em outras

palavras, nesse processo é papel do educador propor, dialogar e gestar as proposições concretas de objetivos e procedimentos estratégicos visando à qualificação dos discentes através do processo de ensino/aprendizagem.

As práticas educativas caracterizadas como fio condutor e fomentador no processo de ensino/aprendizagem de temas vinculados aos objetivos de determinada disciplina que almeja prover conteúdos, habilidades e competências favoráveis a formação discente voltada à produção de conhecimentos pertinentes pode ter como grande aliado, os conteúdos digitais veiculados na internet ou na TV. Os objetos de aprendizagem que os conteúdos digitais podem representar quando direcionados e manejados para os objetivos educativos compõem, em grande medida, apoio importante para o processo de ensino e aprendizagem presentes nas práticas educativas.

A escola é um espaço de transgressão e transcendência, com efeito, no que se refere aos seus corpos discentes e docentes interconectados de modo dinâmico e intenso. E as práticas educativas nos ambientes de aprendizagem, representam pontes de acesso a possibilidades de transgredir ou transcender através dos conhecimentos constituídos em seu âmago. As práticas educativas devem estimular a criticidade e o diálogo num cenário de riscos do sujeito discente em algum momento renegar os preceitos de cidadania e alteridade estabelecidos de modo histórico social e que são importantes para a convivência em comunidade. De qualquer forma, nestes mesmos ambientes de aprendizagem oportunizados pela escola e para além de seus muros, habita a esperança para através da mediação dos educadores até mesmo através das transgressões, criarem meios de aprendizado rumo à transcendência, ou seja, rumo à possibilidade concreta para cada sujeito discente tornar-se um cidadão competente para o mundo trabalho e para a sua emancipação no ato de conduzir a si mesmo nas interações entre mundo sócio cultural e mundo digital.

Nas práticas educativas, as perguntas são fundamentais por contribuir muito para o fomento de construção de conhecimentos pertinentes. As perguntas devem ser protagonistas e não coadjuvantes no processo de produção de conhecimentos pertinentes. E o professor qualificado representa um norte importante para mediação, orientação e gestão da constituição e eleição de perguntas criativas, inteligentes e bem contextualizadas às necessidades presentes nos processos de produção de conhecimento e formação discente. O conhecimento é histórico social e as tecnologias de informação e

comunicação (TIC) devem representar recursos digitais potencializadores, organizadores e facilitadores para o armazenamento e difusão da informação e comunicação nos mais diversos setores, inclusive, a educação.

A TV aberta, nessa perspectiva de produção de conhecimentos pertinentes a cidadania, a co-laboração e a emancipação do sujeito, devido a sua audiência, ao seu alcance midiático poderia favorecer consideravelmente a população no que se refere à educação caso trilhasse no caminho de fomentar perguntas inteligentes e criativas ao invés de portar-se majoritariamente como uma provedora de respostas prontas e acabadas, padronizadas, que desprezam plenamente a criticidade e a reflexão. Coaduna com este contexto, o modelo de educação que ainda tem forte impacto na sociedade da informação e que se constituem ecos muito evidentes e ainda cheios de vida, oriundos da sociedade industrial do século XX. O modelo de educação vigente na sociedade industrial do século XX privilegiava o ensino técnico e utilitarista, visando fundamentalmente formar indivíduos mais desprovidos possíveis de senso crítico, habilitados para desempenhar funções conforme suas aptidões, que necessariamente, deveriam estas ser uteis as demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, a prática pedagógica não condiz com o cotidiano do discente tornado difícil que o aluno se identifique com o processo educativo, inviabilizando despertar sua curiosidade para as possibilidades da produção de conhecimentos pertinentes a cidadania, ao mundo do trabalho de modo co-laborativo e à emancipação do sujeito.

As práticas educativas podem ser promovidas através de ambientes de aprendizagem digital tendo claramente qual a sua proposta pedagógica atrelada a uma base hermenêutica fenomenológica. Pois, acoplado-se a realidade local à realidade do aluno presente na sala de aula, os processos pedagógicos podem se tornar mais estimulantes podendo possibilitar a oportunidade para forjar práticas educativas com mais carga de sentido e significado para o aluno. Em outras palavras, pode-se fomentar a busca de sentidos e significados através da construção de conhecimentos pertinentes oriundos das informações coletadas seja pela via digital seja pela via presencial, mediada pelo professor. Através de perguntas inteligentes, criativas e estimulantes, isto é, que condizem com o contexto do aluno e provoca-o rumo ao desejo de encontrar caminhos e soluções a contento para os problemas propostos, pode-se gerar em

contrapartida ambientes de aprendizagem digital não apenas nos limites dos muros da escola, mas para muito além deste lugar.

Na dinâmica de contextos colaborativos tão presentes nos processos culturais da sociedade da informação, em rede, os alunos comumente tecem pontos de encontros para comunicação. Tais pontos de encontro tanto digitais quanto presenciais, conforme mediação e provocação de um professor qualificado, não raro, convergem-se em ambientes de aprendizagem. Nas rodas de conversa no pátio da escola, num shopping center, numa caminhada, durante uma refeição, via e-mail, blog, redes sociais, skipe, MSN, celular, conforme direção proposta em sala de aula, parte dos momentos dos alunos dedicados ao contato presencial e digital podem tornar-se ambientes de aprendizagens favoráveis à construção de conhecimentos pertinentes a cidadania e a emancipação do sujeito (BELLONI, 2001).

Ambientes de aprendizagem, simplesmente, se constituem como um momento ao qual o sujeito esteja imerso a oportunidades de aprendizagem. Ou seja, não se refere a determinado lugar, um espaço físico caracterizado como escola, por exemplo. A abordagem proposta aqui para a caracterização de ambientes de aprendizagem refere-se ao conjunto composto por sujeitos, objetos e recursos capazes de interagir no processo de aprendizagem e construção de conhecimentos pertinentes. Também, aborda-se aqui o ambiente de aprendizagem escolar, caracterizado como um espaço físico ou digital que componha uma organização prévia onde ocorram práticas educativas (BELLONI, 2001). É certo que no ambiente de aprendizagem escolar o professor tem papel fundamental na qualidade de mediador, orientador e gestor para construção de conhecimentos. Mas, também em grande medida, o professor pode influenciar práticas favoráveis à construção de conhecimentos pertinentes e à aprendizagem em ambientes de aprendizagem nos mais diversos espaços físicos e digitais.

Conforme caráter deste trabalho, a atenção aqui se volta para o ambiente de aprendizagem escolar. Este tipo de ambiente é arquitetado previamente visando à ocorrência de práticas educativas. Também, neste ambiente, conforme mediação, orientação e gestão de um professor qualificado, tornam-se possível a realização de práticas educativas que provoquem no corpo discente o desejo e a sensibilização necessária para perceber oportunidades de aprendizagem em diversos ambientes de aprendizagem para muito além dos muros da escola. Nas práticas educativas realizadas

no ambiente de aprendizagem escolar, conforme identidade e postura constituída pelo sujeito educando, este poderá tornar-se capaz de perceber o mundo com mais propriedade, sobretudo, no que se refere à representação dotada de diversos ambientes de aprendizagem para muito além da escola, repleto de oportunidades para aprender e construir conhecimentos pertinentes à cidadania, ao mundo do trabalho de modo colaborativo e a emancipação do sujeito. Em outras palavras, no ambiente de aprendizagem escolar, o professor exerce papel fundamental tanto para preparação, organização e sistematização dos elementos pertinentes ao processo de aprendizagem, quanto para a mediação e direcionamento ou orientação do corpo discente para a finalidade de aprender e construir conhecimentos de modo colaborativo e individual. Em outras palavras, um ambiente de aprendizagem escolar constitui-se necessariamente como um lugar previamente elaborado visando à ocorrência de oportunidades de aprendizagem intermediadas de modo único conforme construção sócio cultural de professores e alunos, influenciado pelos ditames de intervenções estabelecidas entre os sujeitos presentes associados às demais fontes informacionais, materiais e simbólicas ao alcance da envergadura sensorial e dispostos no ambiente.

Podemos caracterizar os ambientes de aprendizagem reconhecendo fenômenos que impactam no processo de aprendizagem e a partir disso propor alguns critérios visando uma sistematização do saber e a fomentação no que concerne a emancipação (emancipação refere-se a prover autonomia) do aprendiz, neste caso, o sujeito discente (BELLONI, 1998). Tal sistematização é importante, com efeito, quando se refere ao processo de aprendizagem pertinente ao ambiente de aprendizagem escolar, pois possibilita a validação do desenvolvimento e agregação de conhecimentos pertinentes por parte do sujeito discente através de avaliações e certificações, contratos que formalizam o papel e a conquista de cada sujeito participante na dinâmica do contexto escolar.

A equação para a caracterização de um ambiente de aprendizagem pode ser disposta conforme a proporção e equilíbrio entre o grau de sistematização e o grau de autonomia. Quanto maior o grau de sistematização, menor o grau de autonomia do sujeito aprendiz e, conseqüentemente, maior o grau de formalidade do processo de aprendizagem. Esse fator de equalização determina o nível de controle que a organização do ambiente de aprendizagem somada aos sujeitos envolvidos no processo

impacta nas interpretações e interações do sujeito aprendiz ao se relacionar com diversos objetos de aprendizagem além dos estímulos provenientes do contato com o outro. Desse modo, ao contrário, para ambientes não formais o grau de sistematização é suprimido em detrimento do grau de autonomia que se torna mais evidente e marcante.

No ambiente formal de aprendizagem, o professor tem papel determinante, fundamental (BELLONI, 1998). O professor neste tipo de ambiente tem o papel de mediador, orientador e gestor para a construção de conhecimentos pertinentes a cidadania, ao mundo do trabalho co-laborativamente e a emancipação do sujeito. Por isso, o professor é fundamental para a organização do ambiente atuando diretamente no planejamento e na preparação concernente às avaliações e certificações pertinentes ao processo. O grau de formalização deste ambiente de aprendizagem no que se refere a sua viabilidade se dá em grande medida através da contribuição do processo que participa diretamente a integração contratual e interação entre os sujeitos envolvidos.

É no ambiente formal de aprendizagem que o sujeito aprendiz caracteriza-se através do papel de aluno. Mas o fenômeno da aprendizagem vai para muito além dos muros da escola, podendo ocorrer em ambientes de aprendizagem não formais. Este tipo de ambiente situa-se fora do espaço escolar e é onde o sujeito aprendiz geralmente encontra-se destituído do papel de aluno, sem ter que se submeter ao crivo de avaliações. De qualquer forma, na organização de um ambiente de aprendizagem, o professor tem a oportunidade de transitar entre os aspectos de cunho formal e não formal. Essa possibilidade pode estar ligada ao modo como as práticas educativas são conduzidas e conforme constituição, os elementos fomentadores para a construção de conhecimentos pertinentes gerados na escola poderão se manifestar também, nos ambientes de aprendizagem não formais, constituídos em diversos espaços e momentos no decorrer da vida do sujeito aprendiz. Através da observação, do diálogo, da interação com outros sujeitos e objetos, livre da pressão de ser avaliado, o sujeito aprendiz estará constantemente envolvido também em ambientes de aprendizagem não formais.

A caracterização de um ambiente de aprendizagem depende diretamente da forma e teor das práticas educativas construídas e realizadas em seu âmbito. Nessa perspectiva, um ambiente de aprendizagem escolar decorre necessariamente de projeção e estruturação *a priori* e de intencionalidade que se manifesta nas práticas educativas de modo dinâmico e socialmente constituído. Dinâmico devido ao constante



movimento de construção colaborativa e compartilhada decorrente dos sujeitos participantes destes ambientes. Socialmente construído devido às sociabilidades constituídas que permitem ou proporcionam diferentes representações que professores e alunos podem formar acerca de um mesmo ambiente ao qual participam.

O professor é ponto vital, muito importante para o processo de aprendizagem e construção de conhecimentos pertinentes à cidadania, ao mundo do trabalho de modo co-laborativo e à emancipação do sujeito. E seu papel nesta dinâmica e processo pode ir para além dos muros da escola, uma vez que sua intervenção através de práticas educativas criativas e contextualizadas ao mundo do aluno, sujeito aprendiz, podem levá-lo a prosseguir no processo de construção de conhecimentos pertinentes motivado por seu próprio desejo, mesmo quando estiver participando de ambientes de aprendizagem não formais.

O potencial das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas práticas educativas pode potencializar a envergadura e duração dos elementos educativos constituídos na escola. Através da internet, por exemplo, o professor pode criar ambientes de aprendizagem (blogs, redes sociais, produção de vídeos, documentários etc.) capazes de levar o aluno, sujeito aprendiz, movido por seu próprio desejo, a acessá-los dentro e fora da escola, provocando à imersão dele em processos de aprendizagem [provocadores de construção de conhecimentos pertinentes à cidadania, ao mundo do trabalho de modo co-laborativo e a emancipação do sujeito] de modo recorrente tanto em ambientes formais constituídos no espaço escolar quanto em ambientes não formais para muito além dos muros da escola (BELLONI, 2001).

BELLONI (1998), ao discutir a questão da tecnologia e formação de professores, afirma que:

(...) a escola moderna, formadora do cidadão emancipado e autônomo, nascia sob o signo da palavra impressa que tinha uma conotação democrática e subversiva. A escola da pós-modernidade terá que formar o cidadão capaz de 'ler e escrever' em todas as novas linguagens do universo informacional em que está imerso (1998: 146-7).

Podemos e devemos sempre nos reinventar conforme perspectivas e paradigmas surgidos na época em que nos situamos como sujeitos – na atualidade. Num mundo

cada vez mais veloz, cada vez mais mergulhado no paradigma tecnológico midiático parece ser uma proposta muito pertinente englobar na dinâmica do docente o trabalho de produção de sentido que, necessariamente, deverá também perpassar pela profissionalização (BELLONI, 1998).

Pensar em produção de sentido e profissionalização docente envolve possibilidades de fomento voltadas diretamente as competências e habilidades ligadas à interpretação, capacidade de leitura e diálogo representados como diretrizes para práticas educativas. No ambiente de trabalho do docente residem circunstâncias perspicazes quando este profissional é capaz de encontrar sentido para suas práticas educativas consonantes com desejos e buscas dos alunos e também, relacionadas com o contexto da informação e comunicação sempre presente na atualidade, no mundo tecnológico. Ao olhar atentamente para o cenário da sala de aula, ao interpretá-lo percebe-se outro ponto importante caracterizado como uma dimensão organizacional. É através de uma postura de profissionalização, relacionada a dimensão organizacional e tecnológica da informação e comunicação, é que reside a busca para se encontrar um claro sentido para as práticas educativas.

É preciso desenvolver a capacidade de leitura e isso envolve necessariamente, a nova hermenêutica que tem seu início a partir da concepção ontológica heideggeriana, passando pela hermenêutica filosófica de *Hans-Georg Gadamer*, aportando na hermenêutica reflexiva de *Paul Ricoeur* e na hermenêutica crítica e social de Habermas. É preciso também, desenvolver a capacidade de diálogo e isso envolve necessariamente, embasamento epistemológico moderno e pós-moderno (contemporâneo) partindo da concepção fenomenológica de *Edmund Husserl* e da concepção epistemológica de *Bertrand Russell* somada à apropriação da linguagem tecnológica tão presente no cotidiano e cultura dos nativos digitais.

O desenvolvimento dessa habilidade de leitura não se refere apenas à dimensão textual. A proposta pretende para além deste ambiente, englobando também, a dimensão que nos rodeia imersa aos fenômenos intimamente presentes no ambiente da sala de aula, da escola, da família e da sociedade em rede. Leitura atrela-se necessariamente ao ato de interpretar, e ao se executar busca-se sentido, que neste caso repousa primeiro na subjetividade compreensiva para em seguida ir de encontro a certa alteridade, lugar onde o outro se situa. É nesse contato da subjetividade do educador com o conjunto de

subjetividades presentes na sala de aula que coletivamente, dar-se um sentido cabível, ético e capaz de contribuir para a construção de conhecimentos pertinentes.

Nesta perspectiva, o educador de hoje figura como um mediador, orientador e gestor para o fomento da construção de conhecimentos pertinentes. Ele se situa entre seus educandos através do diálogo e media, conforme perspectiva da sua disciplina, a vasta gama de informações e conhecimentos colhidos e construídos na era digital em contexto a sociedade em rede. Nessa cultura tecnológica e mutante, apressada, mais que nunca, a crise do método se descortinou trazendo à tona a necessidade de se contextualizar e dar sentido aos projetos da existência.

Demo coloca que:

“(…) modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social, que a dialética histórica apresenta na sucessão de fases, onde uma gera a outra. (...) 'ser moderno' é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo. Faz parte da realidade, hoje, dose crescente de presença da tecnologia que precisa ser compreendida e comandada. Ignorar isto é anti-moderno, não porque ser anti-tecnológico, mas porque é irreal” (1993:21).

A cibercultura imprime novas possibilidades num momento histórico atual e efervescente do qual decorre diversos fenômenos virtuais envolvidos num crescimento exponencial que afeta diretamente a parcela social com poder de acesso a era da informação através da conexão pela rede mundial de computadores e pela TV aberta. Disso, decorre o fenômeno da democratização da informação que de modo veloz e crescente acomete o Brasil e o mundo. Conforme dados divulgados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) através do relatório TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) Domicílios 2011, já atingimos mais de 45% de residências com PC (computador pessoal), dentre este patamar, quase 40% das residências dispõe de CC (computador conectado). Em comparação aos números de 2010, houve um crescimento de 10% em relação ao número de PC (computador pessoal) e 11% em relação aos CC (computador conectado [a internet]). Tais dados reforçam a importância de perceber como as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC tornam-se cada vez mais acessíveis a população brasileira, passando a fazer parte do seu cotidiano. Nesta perspectiva, torna-se cada vez mais favorável a investidora na qualificação de professores no que concerne o competente manejo da informática, das mídias digitais e

da internet como plataformas potencializadoras da educação. A cibercultura, dessa forma, configura-se como um fenômeno favorável a práticas educativas criativas e viáveis a construção de conhecimentos pertinentes a cidadania, a co-laboração e à emancipação do sujeito. Tal contexto fenomenológico pode estar presente tanto nos ambientes formais de educação, geralmente recorrente aos limites dos muros das escolas quanto nos ambientes informais onde podem ocorrer processos de aprendizagem e construção de conhecimentos pertinentes à formação humana no cunho da cidadania, do mundo do trabalho de modo co-laborativo e da emancipação do sujeito.

A proporção de domicílios que possuem equipamentos TIC conforme o relatório TIC Domicílios e Usuários 2011 – Total Brasil da CEFIC.br – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação aponta que no Brasil 98% dos domicílios tem acesso a TV aberta, sendo 99% nas áreas urbanas e 95% nas áreas rurais. Para acesso a telefonia celular, o mesmo relatório aponta 87% de usuários, sendo 91% na área urbana e 69% na área rural. O Ministério das Comunicações, através de seu Programa Nacional de Banda Larga estima que ainda em 2012 se atinja a marca de 50% de domicílios com CC (computador conectado [a internet]). A meta deste ministério é conectar 40 milhões de domicílios brasileiros à conexão de banda larga em 2013 ou no mais tardar 2014. Um dos caminhos para se atingir essa meta, conforme o ministro das Comunicações, Paulo Bernardo é a desoneração dos serviços de telecomunicações prestados nas áreas rurais a partir da faixa de 450 MHz que poderá contribuir decisivamente para acelerar ainda mais o processo. A desoneração foi inserida em emenda pelo senador Romero Jucá (PMDB/RR) na MP 563/2012 que, entre outras coisas, cria o Regime Especial de Tributação do PNBL (REPNBL-Redes).

Especificamente, o Programa Nacional de Banda Larga foi criado pelo Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010 e tem como objetivo expandir a infraestrutura e os serviços de telecomunicações, promovendo o acesso pela população e buscando as melhores condições de preço, cobertura e qualidade. A meta é proporcionar o acesso à banda larga a 40 milhões de domicílios brasileiros até 2014 à velocidade de no mínimo 1 Mbps. O Programa é constituído de uma série de ações, em diversas dimensões, organizadas da seguinte forma: Outorga de espectro para banda larga; Desoneração tributária para estímulo ao investimento em redes – REPNBL; Ampliação do acesso à banda larga - terminais e serviços; Revisão do marco legal de implantação de

infraestrutura de telecomunicações; Satélite geoestacionário de defesa e comunicações estratégicas; Saídas internacionais de dados - anel sulamericano e cabos submarinos; Telebras - implantação da rede de transporte (backhaul e backbone); Termos de compromisso de expansão da banda larga; Política de atração de conteúdos para o Brasil - data centers.

A outorga de espectro para banda larga refere-se à licitação de responsabilidade da Anatel em 2012 das faixas de frequência de 2,5 GHz e de 450 MHz. A faixa de frequência de 2,5 GHz possibilitará a oferta de banda larga móvel de alta velocidade (4G). A faixa de 450 MHz será voltada para ampliação do atendimento de áreas rurais por serviços de telefonia e de internet banda larga. A desoneração tributária para estímulo ao investimento em redes – REPNBL destina-se a projetos de implantação, ampliação ou modernização de redes de telecomunicações que suportam acesso a internet banda larga, suspendendo o recolhimento de PIS/Cofins e IPI para os casos de aquisição de equipamentos nacionais e de PIS/Cofins para contratação das obras de implantação das redes, inclusive materiais de construção. A ampliação do acesso à banda larga - terminais e serviços trata-se de um incentivo à universalização da banda larga por meio da redução das alíquotas de PIS/Cofins para terminais de acesso. Além disso, como o benefício está condicionado a requisitos de fabricação nacional, a medida também traz impactos positivos para o desenvolvimento de tecnologia nacional, para a balança comercial brasileira e contribui para a desestruturação do mercado cinza (refere-se ao mercado de equipamentos, principalmente computadores, com componentes piratas ou contrabandeados). A revisão do marco legal de implantação de infraestrutura de telecomunicações visa sanar os problemas que o Brasil tem enfrentado para a instalação de infraestrutura de telecomunicações. Ou seja, é necessário criar um ambiente regulatório favorável à implantação da infraestrutura. O Ministério trabalha na construção de dois instrumentos, especificamente: (i) Lei Geral de Instalação de Infraestrutura de Telecomunicações (especialmente antenas) e (ii) Decreto de Implantação Conjunta de Infraestrutura e Direito de Passagem. O satélite geoestacionário de defesa e comunicações estratégicas é um projeto para o lançamento até o final de 2014 de satélite geoestacionário brasileiro, compartilhado entre Telebrás e Ministério da Defesa, que cobrirá todo o território nacional e possibilitará o atendimento de banda larga dos 1.283 municípios que não serão alcançados pela rede de transporte terrestre da Telebrás. As saídas internacionais de dados - anel sulamericano e cabos

submarinos visam à implantação de um anel ótico sul-americano através de um projeto inovador que nasceu no âmbito do Conselho de Infraestrutura da UNASUL, com a intenção de promover benefícios econômicos e integração cultural dos países membros. Espera-se a redução significativa dos custos das conexões IP entre os países e o incremento do tráfego de dados. A implantação de cabos submarinos para Estados Unidos, Europa e África pela Telebrás tem o objetivo de reduzir custos do tráfego internacional e melhorar significativamente a segurança da interconexão internacional do país, pela ampliação da quantidade de saídas. A construção será realizada em parceria da Telebrás com a iniciativa privada. A Telebras - implantação da rede de transporte (backhaul e backbone) foi reativada pelo decreto de criação do PNBL com o objetivo de se criar uma rede de telecomunicações nacional de alta capacidade neutra de mais de 30.000 km de fibras óticas. Essa rede será responsável por levar capacidade de escoamento de tráfego de baixo custo a provedores locais, com o compromisso de oferta ao consumidor final de 1 Mbps a 35 reais mensais. Os termos de compromisso de expansão da banda larga apregoado pelo Ministério das Comunicações, a Anatel e empresas de telefonia (CTBC, Oi, Sercomtel e Telefônica) refere-se a assinatura de termos de compromisso para oferecer conexões de 1 Mbps por R\$ 35,00 ao mês. Além disso, foram estabelecidos preços e condições para oferta de capacidade no atacado a pequenos provedores e a prefeituras. A política de atração de conteúdos para o Brasil - data centers visa explorar de modo sustentável o grande potencial do Brasil para ser um pólo de conteúdos digitais em nível mundial nos próximos anos. A política de criação de cabos submarinos pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do país.

O portal de periódicos da CAPES acolhe inúmeras pesquisas versando acerca da importância da mudança de paradigma voltado para a utilização de modo cada vez mais efetivo das TICs no contexto educativo. Há movimentos cada vez mais significativos no sentido da utilização crescente, freqüente e favorável das tecnologias da educação e comunicação (TIC) no contexto educativo seja pelo viés docente seja pelo viés discente, seja para proporcionar formação continuada seja para contribuir – através de práticas educativas criativas – na construção de conhecimentos pertinentes a cidadania, a colaboração e à emancipação do sujeito. O projeto Salto para o Futuro, um programa de formação de professores da TV Escola, canal educativo da Secretaria de Educação à Distância/MEC representa uma evidenciação da aceitação cada vez mais frequente do

paradigma que coloca as TIC a serviço dos preceitos educativos e do desenvolvimento humano.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação do prof. Dr. Marco Antônio F. da Costa, Simone Franco de São Tiago, elaborou e apresentou no ano de 2010 uma monografia para obtenção do certificado de especialista em Divulgação da Ciência, da Tecnologia e da Saúde. A monografia foi apresentada ao Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fundação Oswaldo Cruz / Universidade Federal do Rio de Janeiro com o título O Salto para o Futuro como Difusor de Ciências na Formação de Professores. O trabalho realizou uma análise do projeto Salto para o Futuro, programa de formação de professores da TV Escola, canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Governo Federal. A respectiva monografia visa contextualizar tal programa de formação de professores ao discurso da divulgação científica, tecendo uma reflexão acerca de sua concepção, missão e princípio filosófico norteador assim como uma descrição de seu formato e linguagem e dinâmica. Desta forma, a pesquisa constituiu-se numa análise descritiva, com abordagem qualitativa, baseada em fonte documental e bibliográfica. Tal procedimento possibilitou concluir que o programa contribui para um considerável fortalecimento do caráter formativo/educativo que deve permear as ações nas quais se propõem a uma efetiva comunicação dos conhecimentos produzidos pela ciência, onde a prioridade deve estar na formação e não apenas na informação. Pois, o processo informativo é importa, mas não basta para se produzir conhecimento e transformações. Faz-se necessário no contexto educativo o processo formativo, pois, este sim, conduz o educando ao caminho imerso a hermenêutica e à epistemologia, através da construção de conhecimentos e da interpretação que proporcionam produção de sentidos e significados favoráveis à cidadania, a co-laboração e a emancipação do sujeito.

Conforme conclusões da monografia em questão, o programa Salto para o Futuro da TV Escola veiculado no canal educativo da Secretaria de Educação à Distância/MEC insere-se ao contexto da divulgação científica representando claramente um comunicador e difusor dos conhecimentos produzidos pela ciência para o público alvo específico que consiste em professores de ensino médio, graduação, além daqueles que se encontra em processo de formação continuada. A pesquisa apresenta o programa Salto para o Futuro como um recurso oriundo das TIC, veiculado pela TV Escola,

dotado de grande importância para o fomento e contribuição em prol da qualificação das informações e debates da ciência relacionada ao seu impacto na sociedade, de modo participativo e crítico, tendo como público alvo, professores representantes dos diversos campos do conhecimento pertinentes a formação discente. Esse a acesso a informações e debates relevantes para a realidade social atual, contribui diretamente com a construção de conhecimentos pertinentes a cidadania, a co-laboração e a emancipação do sujeito. Também, serve de recurso de coleta de informações para compor práticas educativas criativas e mais qualificadas.

O programa Salto para o Futuro da TV Escola, através de seu formato e dinâmica prove diálogo efetivo entre universidades, cientistas, professores e outros segmentos da sociedade. Esse programa permite que seu público se torne protagonistas importantes na disseminação das informações das ciências, viabilizando uma postura crítica em detrimento à finalidade e valor do conhecimento nos processos decisórios. Em outras palavras representa e provoca uma autêntica rede de disseminação e produção de conhecimentos coletivos. Outro ponto relevante deste programa é que o seu formato prioriza a formação ao invés de apenas disseminar informação apenas, sobretudo, por investir no viés das experiências vivenciais em seus processos de formação aos quais os sujeitos telespectadores poderão adquirir a capacidade para se apropriarem de considerável parcela de infinidade de informações produzidas na modernidade, atribuindo-lhe sentido e significado para, consecutivamente, transformá-las conforme inquietude e necessidades de cada contexto e sujeito.

Outro aspecto muito importante deste programa intitulado Salto para o Futuro da TV Escola refere-se ao esforço e contribuição para desmistificação da ciência e do cientista evidenciado nos próprios discursos dos pesquisadores, nos textos que compõe seu escopo, como também, na intencionalidade das próprias séries ou episódios produzidos. Visa proporcionar, desse modo, considerável aproximação entre ciência e humanidade, além do fomento e norteio no que concerne a qualificação continuada de professores.

A revista Conjectura da Universidade de Caxias do Sul, voltada à publicação de trabalhos ligados às áreas da Filosofia e Educação trouxe em agosto de 2010 um ensaio intitulado Inovações educacionais versus cultura: as implicações dos paradigmas de formação docente e da incorporação do uso pedagógico das TICs aos processos



escolares. Este trabalho foi de autoria da professora Lucília Regina de Souza Machado Coordenadora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA – Belo Horizonte/MG em parceria com Luciene Aparecida da Silva, mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA – Belo Horizonte/MG.

O ensaio em questão aborda as tensões emergentes do antagonismo entre a demanda pelo fomento à disseminação das inovações educacionais e a cultura escolar majoritariamente vigente. Diante da efervescente discussão de conceitos e modelos de disseminação das inovações educacionais, centram-se neste ensaio a focalização de falhas presentes nos paradigmas de formação docente associados a implicações na conformação da cultura escolar vigente. A incorporação do uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aos processos educacionais escolares é tratada neste ensaio (intitulado como Inovações educacionais versus cultura: as implicações dos paradigmas de formação docente e da incorporação do uso pedagógico das TICs aos processos escolares) como estratégia favorável, promissora à indução da cultura de trabalho docente colaborativo. Tece uma argumentação importante sobre o fato de estarmos presentes num milênio caracterizado por crises que assolam, com efeito, as populações globais (sociedade em rede, da informação e do conhecimento), o mundo do trabalho dotado do ativo do trabalho colaborativo passa a compor de modo cada vez mais evidente o cenário atual tornando-se instantaneamente uma necessidade, um desafio e uma possibilidade de superação da transitoriedade das soluções até então propostas e aplicadas ao enfrentamento das demandas urgentes.

Diante dos desafios presentes no contexto contemporâneo imerso a realidade da profusão de redes sociais e digitais, o manejo e mediação das TICs mostram-se com forte caráter pertinente ao recurso estratégico voltado aos mais diversos campos do desenvolvimento humano, sobretudo, para o campo educacional escolar e sua necessária conformação a cultura do trabalho colaborativo. O ensaio reflete sobre a promoção necessária de ações que viabilizem e provenha sustentabilidade as proposta e práticas curriculares e pedagógicas compatíveis com a perspectiva de conformação da cultura de trabalho colaborativo docente mediado pelas TICs como um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro para o século XXI. Desafio este, de considerável

proporção, mas de enfrentamento necessário por ser fundamental para o desenvolvimento do país.

O ensaio tece reflexão favorável a demonstração da importância da necessidade da resignificação e da contextualização da escola no que concerne a inserção das TICs e do trabalho colaborativo docente. Conclui desse modo, que a efetivação de ações aptas a viabilizar com maior qualificação, capazes de prover sustentabilidade às propostas e práticas curriculares e pedagógicas compatíveis com a perspectiva de conformação da cultura de trabalho colaborativo docente manejado e mediado pelas TICs, decorre de mudança de postura, resignificação e qualificação continuada, por parte dos profissionais da educação. Nesse sentido, a incorporação do uso pedagógico das TICs nas práticas educativas e nos processos educativos formais deve, necessariamente, constituir em pauta latente e sempre presente nas discussões e decisões de cada instituição de ensino. Tais questões voltadas ao uso das TICs nas práticas e processos educativos devem figurar sempre como ponto estratégico do norte organizador as propostas e práticas curriculares no contexto institucional escolar.

Assim, em outras palavras, este ensaio aponta para a importância da adoção de um posicionamento voltado ao trabalho colaborativo e capaz de englobar o paradigma das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no contexto educativo. A adoção de tal posicionamento sugere predisposição do educador para resignificar não sendo indiferente a questão e valor das TICs para as práticas e processos educativos, fazendo com que a problematização se desdobre através da própria prática no contexto escolar, da sala de aula e para além dela. Também, de grande importância é a construção gradativa do currículo escolar alicerçada na perspectiva da produtividade e do desenvolvimento do potencial criativo de educadores e educandos, trabalhando de modo colaborativo.

Desse modo, o diálogo e a discussão coletiva em torno da concepção de avaliação da aprendizagem escolar também figura como elemento importante e inadiável. Pois, possibilita conhecer a construção de um currículo orientado pela multiplicidade e diferenças, como vias de acesso a expansão do potencial criativo e inovador, que exige e requer do professor, do aluno e dos demais agentes educativos, resignificação, mudança de olhar e de posturas, com efeito, no que concerne a

subjetividade e a multiplicidade de modalidades e de ritmos de aprendizagem, aspectos estes, intimamente ligados à avaliação da aprendizagem escolar.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a professora Dra. Margarete Axt é coordenadora de um grupo de pesquisa de grande relevância, situado na linha de pesquisa Ambientes Informatizados e Ensino a Distância. Intitulada CIVITAS/LELIC – Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação o trabalho científico, desde 2002, refere-se a uma pesquisa e desenvolvimento de objetos de aprendizagem e simulação em ambiente virtual, para interação dialógica e autoria coletiva na educação básica. Uma experimentação de novas tecnologias de interação e formação na educação básica estendida à formação continuada em serviços aportados por tecnologias digitais. Também, prove experimentação de metodologias para formação de redes de aprendizagem e autoria na formação continuada em serviço. Disso decorrem vários subprojetos em desenvolvimento atualmente no Laboratório de estudos em Linguagem, Interação e Cognição: a) CARTOLA (financiamento SEAD/UFRGS, 2 bolsas IC); b) IOCS (financiamento FAPEMA, 2 bolsas IC, 1 bolsa AT e uma bolsa DO); c) CIVITAS (financiamento PROEXT 2004/SESu/MEC Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas -, custeio, livro e pagamento de serviços a 3 especialistas); d) CIVITAS SITE (ambiente EAD e fotografia) (financiamento, 1 bolsa PIBIC/CNPq e uma bolsa BIC/PROPESQ); e) CIVITAS II, metodologia de formação e ilhas tecnológicas (Edital UNIVERSAL/CNPq (capital e custeio).

Dentro do contexto do projeto CIVITAS, por exemplo, há um trabalho desenvolvido apresenta um protótipo de jogo colaborativo chamado CITTÀ para construção de cidades virtuais. O protótipo usa recursos Java para comunicação via rede de computadores e OpenGL no desenvolvimento dos recursos gráficos. Sua arquitetura é baseada na estrutura cliente/servidor onde se encontra um software (cliente) instalado na máquina na qual o aluno acessa o jogo e um conjunto de recursos instalados em um servidor que controla os acessos e as inferências dos jogadores, bem como a comunicação entre os jogadores e a comunicação do jogo com os jogadores. Embora seja um protótipo de jogo digital educacional, o professor tem papel fundamental através da mediação que é realizada presencialmente durante a ação dos alunos no software, observando e atuando conforme as relações e contratos sociais feitos pelos

alunos no ambiente do jogo. Essa função do professor vem de encontro a proposta do projeto CIVITAS de desenvolver um modo alternativo para intervir na pedagogia voltada a educação básica, mais especificamente, das séries iniciais (entre 8 e 10 anos), em particular, terceiras séries do Ensino Fundamental.

Através da implementação do protótipo supracitado, o projeto tem avançado em prol de avaliar os efeitos do uso do jogo CITTÀ nas formas de construir conhecimento, de imaginar, criar e cooperar, bem como possibilitando identificar novos modos de subjetivação emergentes dos acoplamentos decorrentes da interação entre tecnologias digitais e subjetividade. Os resultados tem sido objetos que relatam as avaliações qualitativas e quantitativas da implementação do jogo, aplicado inicialmente em turmas de 3ª série do ensino fundamental das escolas parceiras do projeto. Os resultados da experiência serão apresentados às prefeituras responsáveis pelas escolas e, com base nesses resultados, pretende-se realizar um estudo para avaliar as possibilidades de ampliação e de generalização do jogo CITTÀ e do projeto CIVITAS para outros contextos educativos.

Outra pesquisa do programa de pós-graduação em informação na educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pertinente à argumentação presente neste trabalho refere-se ao projeto coordenado pela professora Dra. Léa da Cruz Fagundes, desenvolvido desde 2003 em parceria com a Prefeitura de Porto Alegre e financiando pelo BNDES. Intitulado ECSIC - Escola Conectividade e Sociedade da Informação, dentro da linha de pesquisa Ciência Cognitiva Aplicada, tem duração de 20 meses e pretende disseminar os modelos/protótipos de inovação curricular desenvolvidos e testados pelo Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, em função das necessidades de transformação do modelo de Escola da Sociedade Industrial para um novo modelo: o da Escola que vai formar o cidadão da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento. Sub-Projeto: REDIN-EAD Desenvolver em parceria com AEB/Escola e TV Escola/SEED/MEC recursos pedagógicos digitais interativos e metodologias inovadoras para apoiar as aprendizagens de estudantes do ensino básico da rede público de ensino, com as seguintes características: Interdisciplinares; integrar diferentes mídias; possibilitar interação pela Internet entre seus diversos usuários para apoiar aprendizagem cooperativa; estimular autoria; preservar como Software Livre; permitir a utilização por usuário ainda não conectados a

Internet através de Cds e DVDs; possibilitar o uso com os equipamentos do Projeto Notebook de U\$ 100. Subprojeto: AMADIS Objetivos Gerais Desenvolver um ambiente interativo que suporte a pedagogia de projetos e que sustentado por pesquisa de campo: · identifique requisitos e especifique ferramentas de TI para apoiar a construção de conceitos; · gere mais conhecimento sobre o funcionamento da cognição humana e processos de aprender; · ofereça subsídios a programações avançadas · apresente arquitetura flexível para se adaptar a diferentes situações de aprendizagem, para ser customizável e para agregar novas ferramentas; · implemente funcionalidades que apoiem a construção cooperativa do conhecimento, facilidades de recuperação de informação e acompanhamento do processo.

Um entre diversos artigos que relatam a experiência de Interação entre professores, alunos e tecnologias digitais realizada numa Escola Pública contida dentro do Projeto “Escola, Conectividade e Sociedade da Informação e do Conhecimento” sob coordenação do Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, intitulado “Tecnologias da Informação e Comunicação na Aprendizagem: análise de uma experiência” tem por finalidade apresentar os dados que foram explorados e coletados usando o software de tratamento estatístico qualitativo CHIC e a interpretação de seus resultados apoiados em trabalhos desenvolvidos pelo LEC/UFRGS, fundamentados na epistemologia genética. Tal análise destes resultados apontou para duas tendências, sendo uma caracterizada pela prática pedagógica baseada na transmissão de informações e outra, baseada no interacionismo.

O artigo supracitado tem como autores a professora da Faculdade de Educação da UFRGS, a Dra. Rosane de Aragon Nevado; o professor do Colégio Aplicação da UFRGS, Eduardo Britto Velho; a professora da Faculdade de Educação da UFRGS, a Ma. Luciane Corte Real e a Mestrando em Educação pela UFRGS, Bianca Mazzuco. O trabalho apresenta resultados iniciais que atestaram a introdução de novas práticas pedagógicas na escola em todos os níveis de ensino, ainda que convivendo com práticas tradicionais baseadas na transmissão de conhecimento. Considerando os dados relativos à análise no início e final do ano de 2003, foi possível evidenciar um movimento de deslocamentos de práticas mediante a presença e aumento do número de eventos que, mesmo mantendo características típicas da tendência 1 (práticas pedagógicas centradas na transmissão de conhecimento), passaram a apresentar flexibilizações e aberturas em

direção a práticas construtivas. Esses eventos, nos quais coexistem epistemologias diferenciadas foram considerados como indicadores de uma disposição à inovação desde que tenham ocorrido progressos nesse processo com uma evolução relativa a uma tomada de consciência mais efetiva por parte do professor. Também, as análises parciais apontam algumas condições facilitadoras ou restritoras de inovações na escola. Essas condições facilitadoras referem-se a: (i) flexibilização da gestão dos tempos e espaços da escola; (ii) melhoria das condições de infra-estrutura das conexões e acesso a ambientes de aprendizagem predispostos a interação e a autoria; (iii) a aplicação de novos modelos de formação de professores e monitores que possibilitem a experimentação e reflexão sobre as práticas.

O Projeto ECSIC – Escola, Conectividade e Sociedade da Informação e do Conhecimento estuda e experimenta as condições e os recursos que tornem possível as mudanças na Escola pública da periferia urbana para promover a inclusão digital do alunado numa sociedade em rede. Desenvolve-se através do convênio entre a UFRGS, a Prefeitura de Porto Alegre e o BNDES em conformidade a linha programática voltada a atenção integral ao adolescente e ao jovem. O projeto tem como meta disseminar na Rede Municipal de Ensino os protótipos desenvolvidos no LEC/UFRGS para apropriação das novas tecnologias digitais, seus impactos e as mudanças decorrentes das transformações na dinâmica da sociedade da informação e conhecimento, conectada em rede. As informações específicas do projeto ECSIC foram extraídas do artigo assinado pela professora Dra. Léa Fagundes, convidada do Instituto de Psicologia e coordenadora de pesquisa do Laboratório de Estudos Cognitivos; pela professora Dra. Rosane A. Nevado, adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS e chefe substituta do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação; pelo professor Dr. Marcus Vinícius Basso, adjunto do Instituto de Matemática da UFRGS e vice-diretor do CINTED.

Os resultados do Projeto ECSIC em sua primeira etapa disponibiliza na internet considerável acervo de dados para análise. O procedimento inicial constitui-se em definir categorias de indicadores de indicadores relacionados aos seus próprios propósitos. Num primeiro levantamento foi alinhavado objetivos, metas, ações, recursos e resultados alcançados. Através deste procedimento foi possível comparar quantitativamente os resultados esperados no início do ECSIC com os conquistados

nesta primeira fase. Visa prosseguir através do processamento de análises qualitativas capazes de explicar o comportamento dos indicadores e a consistência das relações estabelecidas. As condições para análise pautam-se por questões como verificar quais as condições que interferem no crescimento de 217% relativo ao cadastro de professores no webmail e de 150% relativo ao cadastro de alunos; o uso das conexões possíveis se expressa num percentual de 89% e 71% respectivamente; a ausência de inovações, especificamente quanto à produção textual apresenta um decréscimo de 95% e a presença de inovações apresenta um crescimento de 100%, pois todos os alunos produziram e publicaram individualmente ou em grupos de textos. Ainda, serão investigadas questões vinculadas a melhoria da qualidade da produção para complementar o entendimento do impacto desses novos usos. Afinal, se esses primeiros 5000 alunos publicaram 29.616 páginas na internet com suas produções em diferentes níveis, os fatores podem ser tratados de forma que se perceba que o trabalho colaborativo ultrapasse os 80% alcançados e os projetos desenvolvidos visando a solução dos problemas propostos. Os recursos tecnológicos desenvolvidos pelas equipes evidenciam uma produção que se mantém entre 100 e 400%.

O valor dos resultados até o momento, conforme o artigo supracitado reside na produção de mais conhecimento acerca das condições necessárias, suas facilidades, adequações, restrições, obstáculos a serem ultrapassados. Por fim, há ainda a vantagem do armazenamento em meio magnético, flexível e de fácil utilização dos dados intrinsecamente complexos que podem, através desses recursos, serem continuamente estudados e rearranjados em diferentes tratamentos lógico-matemáticos, podendo desse modo, serem analisadas quantas vezes se fizer necessário, servindo ao replanejamento e readequação. Essa é a premissa que pretende se manter latente no decorrer do Projeto ECSIC.

Assim, é favorável pensar a cibercultura na atualidade como um ambiente propício a difusão de cidadania, cultura e educação. O Brasil apesar da carência de acesso tecnológico de informação em boa parte do seu território vem realizando esforços no intuito de conquistar uma realidade onde seja possível contemplar com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) toda a sua extensão. Cada vez mais, no contexto mundial atual, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) vêm representando um instrumento de empoderamento para que cada indivíduo ao qual

tenha esse tipo de acesso a informação possa exigir seus direitos e compreender seus deveres perante a comunidade em que vive e também, perante a sociedade mundial. Também, se cidadania significa o conjunto de direitos e deveres pelo qual o cidadão, o indivíduo está sujeito no seu relacionamento com a sociedade em que vive, por outro lado, no século XXI num contexto de globalização, cada vez mais se torna devido atrelar a esse conceito e prática uma visão cosmopolita. Pois, autores como Manuel Castell e Pierre Levy defendem a ideia cada vez mais frequente de uma sociedade conectada em rede, da informação e do conhecimento na condição de englobadora de diversas sociedades locais. Dessa integração entre sociedades locais, torna-se pertinente pensar numa cidadania cosmopolita capaz de incluir diferentes culturas e provocar a interação saudável entre diferentes grupos socioculturais.



## CAPÍTULO II

### **2 CIDADANIA COSMOPOLITA, ÉTICA INTERCULTURAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

#### **2.1 Cidadania Cosmopolita e Ética Intercultural**

As práticas educativas embebidas em preceitos pedagógicos críticos baseados numa aceção hermenêutica fenomenológica, encontra no discurso gadameriano e habermasiano a possibilidade para a constituição de discursos pedagógicos críticos sob a forma de uma relação provocativa que lança a dimensão subjetiva rumo ao estabelecimento do embate consigo mesmo, com o outro e com o mundo ou contexto social no qual esteja inserido. Em outras palavras, tais tecidos discursivos hermenêuticos fenomenológicos remetem ao norteamento ou à provocação para práticas educativas que podem traduzir-se através de enunciados (mundo discursivo) ou ações comunicativas (mundo da ação) favoráveis para situar ou posicionar sujeitos educandos em determinados modos de ser e existir, contextualizados com um mundo particulares e necessariamente carregado de princípios e valores presentes em estilos de vida imersos em representações do mundo social.

Podemos considerar uma diversidade de estilos de vida e existência, mas sempre terão uma base cultural vinculada a princípios, valores, crenças embebidos num contexto social, numa representação do mundo social. Dentre tantas possibilidades podem ocorrer estilos de vida e existência capazes de se apresentar agressivos no que tange o outro por razões etnocêntricas, por exemplo, assim como há estilos de vida e existência que, ao contrário, podem parecer passivos demais ou então, dotados de maior capacidade de entendimento ou de tolerância e acolhida no que se refere às diferenças. É possível convir que há de fato diversos estilos de vida e existência mas, necessariamente, estarão sempre conectados a alguma busca que contempla certos princípios e valores oriundos de determinada cultura da qual provenha o sujeito ou na qual este esteja envolvido, imerso.

A hermenêutica pode representar uma base importante na mediação das relações, trocas, diálogos e construções pedagógicas e discursivas visando, com efeito, as práticas

educativas que favoreçam a cidadania e a aprendizagem entre sujeitos educandos sejam eles de uma mesma cultura e contexto social seja estes de culturas diferentes e lugares distintos. O pensamento gadameriano concebeu uma proposta hermenêutica fenomenológica e crítica que elegeu como objeto de análise a dimensão existencial mundada ou coletiva e também a partir do sujeito que interpreta. O pensamento habermasiano bebe na fonte da escola hermenêutica fenomenológica e crítica que Gadamer construiu, mas a partir disso, concebe uma hermenêutica também fenomenológica e crítica, mas que elege como objeto de análise as dimensões sociais e antropológicas presentes ou postas em determinado contexto histórico social.

Habermas pensa através do prisma de uma filosofia hermenêutica crítica e social conectada intimamente no âmbito das ciências sociais através de uma sociologia crítica e de antropologia histórico-social. Nesta perspectiva, defende a emancipação do sujeito através de um processo racional de formação sentidos e de consenso, produto de uma ação comunicativa que propõe pensar o mundo, em cada lugar devido levando-se sempre em conta o contexto histórico social. Através de um processo racional que representa o mundo pelo viés da ação conectado a um viés do discurso visa percorrer um caminho para favorecer o diálogo em prol da validação de verdades que possam servir como pontos de contato e entendimento e mediação entre sujeitos de uma mesma cultura ou de culturas diferentes.

Construir práticas educativas a partir da perspectiva habermaziana abre caminho para a construção de conhecimentos em contexto com o mundo globalizado e pertinentes a co-laboração, a cidadania cosmopolita e emancipação do sujeito. Desse modo, tais práticas educativas possíveis a partir do processo racional de formação do consenso proposto por Habermas integra-se ao exercício de uma ética intercultural ao favorecer, com efeito, a mediação dialogada de sujeitos educandos que disponham contatarem-se através de uma interação em grupo, por exemplo, norteadas por um professor do ensino médio regular conforme o contexto atual da educação brasileira e as necessidades da sua disciplina em conexão com a realidade desse grupo de alunos.

Tais práticas educativas baseadas no processo racional de formação do consenso podem ser efetivadas através de debates em sala de aula que se processe pelo caminho dessa metodologia habermaziana. Isso pode favorecer esclarecimento da identidade de cada aluno presente no grupo, por exemplo, através da possibilidade de melhor

compreensão do seu contexto histórico social, sua cultura e qual lugar se situa no mundo. Dessa forma, por exemplo, um aluno gaúcho pode compreender melhor a sua cultura, seu contexto social e quais diferenças e pontos de contato e aproximação quando em contato com um aluno ou grupo de alunos mineiros, indígenas, europeus e assim por diante. Através do processo racional de formação de consenso dado através de uma prática educativa de debate de um tema pertinente aos objetivos de determinada disciplina escolar e da sua relação com a realidade dos alunos envolvidos torna-se possível conceber e considerar algumas verdades, produtos da interação do grupo e do consenso entre eles. Tais verdades subjetivas podem ser conduzidas à dimensão da objetividade como objeto de ciência e representam pontos de contato para possibilitar diálogo e entendimento entre partes envolvidas.

O processo racional de formação de consenso, em Habermas, sempre parte da realidade mundada dos sujeitos envolvidos e vai rumo ao discurso constituído através da interação, do diálogo visando o entendimento e o encontro de verdades que possam ser comuns. Numa dinâmica habermaziana, estruturalmente, o processo racional de formação de consenso parte do mundo da ação em direção ao mundo discursivo sempre visando a validação de pontos de contatos que representem consenso entre as partes envolvidas. Trata-se de um exercício para a aplicação do conceito de igualdade não pela via da supressão das diferenças, mas sim, ao contrário, pelo caminho ético da tolerância e do devido respeito às diferenças.

Explicitamente, o processo racional de formação de consenso proposto por Habermas parte do mundo da ação distribuído em quatro etapas interligadas. A primeira etapa refere-se à constituição de conhecimentos objetivos extraídos da experiência dos sujeitos envolvidos no grupo de discussão; a segunda etapa se dá pela busca de construções de afirmações que sejam adequadas ou coerentes do ponto de vista da lógica, do sentido ou compreensão do grupo; a terceira etapa se refere a construção de questionamentos, indagações que sirvam como fomentos ou justificativas razoáveis para o empreendimento de uma busca em conjunto visando a constituição de respostas cabíveis; a quarta etapa a tessituras de afirmações problema ou desafiadoras que possam se contrapor às afirmações adequadas ou coerentes. Concluída o caminho presente da parte que diz respeito ao mundo da ação, passa-se para a parte ou dimensão que concerne ao mundo discursivo. No mundo discursivo, novamente há uma distribuição

dada em quatro etapas tendo como resultado final uma validação possível, um ponto de entendimento e contato que possa favorecer o diálogo e o exercício da prática da igualdade e da união, da cidadania cosmopolita, por exemplo. A primeira etapa do mundo discursivo, a identificação ou escolha de entes linguísticos como guias para a clareza da comunicação entre as partes; a segunda etapa desta parte refere-se a criação de hipóteses com pretensão para a validade, para o consenso do grupo; a terceira etapa desta parte refere-se ao exercício de argumentação ou articulação de ideias e posicionamentos oriundos de cada sujeito que compõe o grupo de modo participativo; a quarta etapa visa o reconhecimento de pontos de contato ou verdades subjetivas que possam representar consenso dado através de um resultado válido, ou seja, através da construção de uma resposta que represente um conhecimento capaz de integrar a realidade de cada componente ou sujeito participante do grupo.

Assim, integrando esse processo hermenêutico habermasiano a práticas educativas voltadas ao ensino médio, através de debates mediados ou orientados por um professor, alunos podem ter a oportunidade para conhecerem com mais propriedade não somente as suas próprias identidades, produtos da sua cultura como também identidades diferentes produto de culturas diferentes. Num contexto social globalizado e conectado através das telecomunicações, há diversas temáticas como sustentabilidade, cidadania, tolerância racial ou de gênero presentes no contexto dos educandos do ensino médio brasileiro que também perpassam contextualidades de educandos de outras partes do mundo, por exemplo, de contexto europeu, indígena, asiático e assim por diante. O processo hermenêutico habermasiano como pano de fundo de práticas educativas pode proporcionar a alunos de determinado lugar e condição social a se conhecerem melhor, conhecerem melhor as suas realidades locais como também, contribuir para a percepção da realidade de alunos de outros contextos sociais e geográficos.

A ética intercultural não desconsidera a cultura presente em pessoas em diálogo e, portanto, proporciona a mediação entre representações mudandas provindas de uma mesma cultura ou de culturas distintas, podendo contribuir decisivamente para a integração, para o encontro de pontos de contatos e descobertas capazes de favorecer o entendimento, o exercício da cidadania e a interculturalidade. Em outras palavras, uma ética intercultural é um caminho de descobertas e construção de sentidos, logo, pode possuir providencialmente uma base de cunho hermenêutico fenomenológico muito bem

vindo seja através da vertente gadameriana seja através da vertente habermaziana. Neste trabalho, centra-se na concepção habermaziana devido, com efeito, a sua ênfase na dimensão social de mundo sem desprezar a dimensão existencial de mundo.

O sujeito habermasiano nesse sentido, refere-se a conquista de melhores condições de integração social entre pessoas que convivam numa comunidade ou que venham a se interagir. A constituição desse sujeito habermasiano formado através da aplicação da metodologia entendida como processo racional de formação de consenso representa um atributo epistemológico viável para se conceber práticas educativas voltadas a educandos do ensino médio brasileiro que sejam aptas a fomentar a construção de conhecimentos pertinentes a cidadania, a co-laboração e à emancipação do sujeito levando-se em conta as necessidades presentes no contexto atual de um mundo globalizado e de transformações cada vez mais velozes. Esse sujeito habermaziado, em outras palavras, significa o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de condicionar o educando do ensino médio brasileiro para conceber melhores condições nos tratos voltados às dinâmicas atuais tão filiadas aos preceitos de cidadania e de interculturalidade.

A cidadania é um conceito fundamental para a formação do sujeito habermasiano e pode integrar-se a dimensão do educando brasileiro do ensino médio na atualidade. Deve estar intrínseca ao fenômeno epistemológico voltado as práticas educativas presentes no aparato dos educandários das cidades. Apesar da diversidade cultural e seu tremendo valor, devido a globalização e ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) o funcionamento e conceito estrutural das cidades cada vez mais se torna uniformizado deixando evidente a importância da emancipação do sujeito como cidadão para que possa conviver de forma saudável nas comunidades presentes nas cidades e imersas a sociedade planetária, uma sociedade cada vez mais conectada em rede e envolta ao fenômeno da informação e do conhecimento. Esse projeto de pessoa voltada a emancipação do sujeito encontra grande amparo na constituição do sujeito habermasiano que busca descobrir e qualificar sentidos e/ou conhecimentos dirigidos às dimensões subjetiva e objetiva (consenso, coletividade), e também à mediação do eu e do outro. Tal constituição subjetivada pode ser integrada à realidade do educando do ensino médio brasileiro, por exemplo, no que se refere aos desafios surgidos a partir do mundo globalizado.

Nesse sentido, a cidadania ligada a problemática do advento da globalização associado ao franco desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) implica numa cidadania cosmopolita, necessariamente, devido ao impacto do acesso a informação. Se antes, até a década de 1970 as telecomunicações eram limitadas e reféns de uma carência de transmissões capazes de favorecer largamente o acesso a informação, a partir da década de 1980 caminhando numa globalização da economia, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) tornaram acessível a informação através de veículos de massa como a televisão e o rádio com alcance potencializado devido as transmissões via satélite. Somado a isso, o advento da internet a partir da década de 1990 tomou proporções mundiais num sentido de expansão constante em todo o planeta. Nessa perspectiva, a informação cada vez mais se torna acessível fomentando uma crise devido ao excesso de informações disponíveis.

A interculturalidade para se pensar diante dos desafios mundados da atualidade os conceitos de ética e de cidadania tornam-se cada vez mais necessário. Nesse sentido, o conceito de interculturalidade dirigido aqui, refere-se a ocorrências de relações ou trocas entre pessoas de culturas diferentes. Este conceito vem à tona de modo altamente devido quando duas ou mais pessoas provindas de culturas distintas estabelecem algum tipo de interação de forma horizontal e sinérgica. Entretanto, o conceito de interculturalidade implica numa condição igualdade através do respeito às diferenças, isto é, significa uma condição onde nenhum dos grupos representantes de uma cultura se coloque como superior a outro grupo. Pois quando um grupo de determinada cultura se coloca como superiores a outro grupo com o qual entram em contato, não se trata de interculturalidade sob os preceitos de uma ética e uma cidadania, mas sim, se refere a uma forma de etnocentrismo. Ou seja, colocar uma etnia sempre no centro das diretrizes e direito de povos alheios privando-lhes de sua liberdade e impondo-lhe uma condição que em nada lhes dizem respeito. Dessa forma, qualquer tipo de relações com preceitos de interculturalidade implica em ética e cidadania através do respeito a diversidade, das diferenças, muito embora, tais trocas dificilmente estarão isentas de conflitos e dificuldades passíveis de solução sempre mediante respeito, diálogo em busca de um consenso.

Segundo Gilberto Ferreira da Silva (2003) em seu artigo intitulado A Interculturalidade no Cotidiano Educativo de Professores de Ensino Médio:

É um desafio global pensar a perspectiva da interculturalidade na constituição de um projeto educativo no campo da realidade multicultural das sociedades contemporâneas, especialmente da realidade brasileira e do Estado do Rio Grande do Sul. As pesquisas nessa área ainda focalizam temas específicos e particulares, tomando, em grande parte, uma única expressão cultural como referência para proceder a análise. Dentro desse universo situam-se os estudos sobre as relações raciais (negros), os estudos sobre as questões indígenas, os grupos de imigrantes internos e externos, assim como algumas pesquisas sobre as populações nômades (ciganos, comunidades indígenas latino-americanas etc.) (p. 14).

Dessa forma, pensar a constituição de um projeto educativo voltado à realidade brasileira e do Estado do Rio Grande do Sul, implica em imergi-lo necessariamente a perspectiva da interculturalidade. Pois, tanto no Brasil como no Rio Grande do Sul é usual que haja comunidades de negros, indígenas, ciganos, europeus, latino-americanos convivendo, interagindo, inclusivo, nas escolas pública e privadas de ensino médio. Temos no Brasil atualmente segundo dados atuais do IBGE há 140 povos indígenas, além de uma diversidade de comunidades de povos negros, latino-americanos, norte americanos, ciganos, europeus convivendo, interagindo, trocando e se misturando gerando um povo ricamente mestiço numa cenário intercultural de riquezas e possibilidades de construções de conhecimentos imensuráveis e inesgotáveis.

A interculturalidade implica em se reconhecer um contexto onde se passa a considerar a diversidade cultura como objeto de trabalho em prol da consolidação da cidadania e de uma educação intercultural. Segundo SILVA (2003) "O trabalho com a diferença passa pelo reconhecimento da diversidade, em um primeiro momento, seguido por um segundo momento em que desse reconhecimento se potencializa a diferença como um elemento enriquecedor para o cotidiano das práticas na escola."

Numa dinâmica de globalização, num cenário brasileiro e gaúcho imerso numa realidade intercultural, justifica-se a tessitura de uma cidadania cosmopolita. Tal fenotopia de cidadania refere-se a um movimento ativo no sentido da formação de um ambiente propício e de frequentemente propício ao encontro e trocas entre diversas pessoas e grupos de base culturais diferentes constituindo-se em agentes de mudança, transformações dadas através de interação dinâmica e promissora garantida pela presença constante da ética e da cidadania, modos de respeito que abrem as portas para

o diálogo e a resolução de conflitos de modo pacífico. Compete pensar que devido a globalização e ao advento de uma sociedade em rede, conectada e vivendo cada vez mais numa dinâmica de troca através de um turbilhão de informações num contexto cibercultural, a interculturalidade implique na cidadania através de uma dinâmica social de grandes cidades imersas no contexto da globalização.

A cidadania cosmopolita se constitui como um modo de ver e constituir o mundo, levando-se em conta a diversidade de identidades culturais em interação em de forma ética e intercultural e presentes nos cenários típicos das engenharias e infraestruturas das cidades cada vez mais uniformizadas devido ao peso das imposições da glogalização. Logo, a cidadania cosmopolita refere-se a um novo modo para conceber a subjetividade, que ocorre numa dinâmica ética que se lança na direção da alteridade através da percepção ou discernimento cada vez mais frequente do outro e/ou de si mesmo. A cidadania cosmopolita desenrola-se numa base intercultural compondo-se como um meio participativo de convivência e tolerância em fase às diferenças através do diálogo e do respeito mútuo. Tal fenótipo de cidadania implica num novo modo para se conceber processos de subjetivação, de existência, do mundo social.

Nesse ínterim, de uma cidadania cosmopolita, a conexão entre subjetividade e alteridade é importante e determinante para que a condição de troca, de interação sadia entre grupos de diferentes orientações culturais. Ninguém sai ileso de um relacionamento. Relacionar implica em perceber o mundo do outro e ser afetado por ele. Nesse sentido, aquilo que o outro é quando em contato conosco nos afeta e assim como aquilo que nós somos quando em contato com o outro também o afeta. Relacionar implica em trocar através do contato humano de alguma forma e isso provoca processos de transformações irreversíveis em nossa subjetividade que decorre quase sempre das diferenças oriundas das subjetividades que se tocam. E é através das possibilidades presentes na interculturalidade um caminho para o favorecimento do diálogo em busca do entendimento entre partes envolvidas visando um consenso, por exemplo, através da proposta habermasiana de sua metodologia voltada ao diálogo denominada de processo racional de formação de consenso.

Desse modo, a ideia de concepção de um sujeito habermasiano pode implicar necessariamente num processo de diálogo entre pessoas ou grupos culturais distintos visando o entendimento através da constituição racional de uma verdade consensual.



Em outras palavras, esse sujeito habermasiano transborda a dinâmica da individualidade através da constituição de uma subjetividade que provoca ou lança um sujeito em direção ao outro num caminho de alteridade e interconexão através de posturas subjetivas ou culturais distintas. E é mediante a articulação da hermenêutica habermasiana intermediada pelo processo racional de formação de consenso lançado no cotidiano das práticas educativas, por exemplo, presentes no contexto escolar que a constituição de um sujeito habermasiano pode vir à tona. Tal sujeito visa revelar caminhos para que os processos estabelecidos entre os educandos e mediados ou orientados pelo professor favoreçam trocas, diálogos, busca de entendimentos capazes de fazerem surgir uma formação racional ou pontos de contato consensuais e aptos a jamais desconsiderarem as diferenças de modo a torna-las riquezas viáveis para a ampliação dos mundos subjetivos que estejam envolvidos nestas práticas educativas na direção de um norte intercultural. Em outras palavras, o processo de formação racional de consenso quando presente na intencionalidade de práticas educativas pode provocar nos educandos a devida inquietude para repensar a própria condição e essência da sua própria subjetividade em contato com o outro, num processo de alteridade e espírito intercultural.

Segundo Adela Cortina, o diálogo é certamente “(...) um caminho que compromete em sua totalidade as pessoas que estão envolvidas porque, neste contexto, deixam de ser meros expectadores para converterem-se em protagonistas de uma tarefa compartilhada, ou seja, a busca compartilhada do verdadeiro e do justo [ou seja, algo muito próximo do consenso habermasiano ou a verdade habermasiana], e a resolução justa dos conflitos que vão surgindo ao longo da vida.” (CORTINA, 1997, p. 247).

O exercício do diálogo e da troca através da interação que perpassa pelo respeito às diferenças relaciona-se direta e intimamente com a intencionalidade de uma cidadania cosmopolita imersa necessariamente numa dimensão de interculturalidade. Tal intencionalidade presente na acepção de uma cidadania cosmopolita remete à busca para que todos os seres humanos tenham os seus direitos econômicos, sociais e culturais garantidos no limiar da sociedade civil organizada e global. Nessa perspectiva, o fenômeno da cidadania e da interculturalidade implicam numa cidadania cosmopolita, ao qual se dá numa dinâmica propícia à formação de um hiato constituído pelo respeito às diferenças e pelo diálogo num ambiente de confluência e interação entre pessoas de

diversas culturas e agentes de transformação. O encontro de sujeitos, promotores de diversidades culturais movidos através do ímpeto de desejos e necessidades humanas associadas as suas origens que engendra o fenômeno da cidadania cosmopolita faz surgir movimentos de mudanças e esperança em prol da consideração e interação respeitosa entre as diversas comunidades de vertentes culturais distintas presentes e convivendo no Brasil e no Rio Grande do Sul, o lugar a partir de onde se constitui essa reflexão. Essa semente de interculturalidade sob a presença de um povo mestiço pode ser mais bem compreendida através de uma ética da interculturalidade aberta ao diálogo num prisma de possibilidades que se voltam à construção de conhecimento através de práticas educativas com elos fieis aos preceitos voltados para uma cidadania cosmopolita, de forma a considerar a diversidade cultural como um produto de promoção e progresso sustentável e devido aos diversos grupos culturais em interação, por exemplo, no território brasileiro.

A cidadania cosmopolita não se caracteriza tão somente como uma junção da diversidade cultural, ou melhor, como um ambiente de encontro efervescente de distintas identidades culturais. Para muito além desta redução, a cidadania cosmopolita agrega em si mesma certa premissa de uma postura determinada como abertura para a novidade no que concerne ao modo de representar o mundo. É, em outras palavras, um novo modo de enxergar e compor o contexto mundano, ou seja, a subjetividade e a existência. Desse modo, imprime-se um novo contexto social, político e epistemológico que se abre para uma nova realidade dotada da presença de uma sociedade em rede, da informação e do conhecimento. Na atualidade, numa dinâmica relacional compostas por sujeitos construtores constantes dos seus próprios edifícios existenciais repletos de tijolos de sentidos e significados convivendo num contexto colaborativo de troca franca (comunicação) de informação e produção de conhecimentos. Tal troca e produção colaborativa pode provocar mudanças nas subjetividades de cada pessoa ou educando que venha a participar, por exemplo, de um grupo onde haja práticas discursivas dadas pela intermediação do processo de formação racional de consenso, numa perspectiva que trilha para a cidadania cosmopolita e para a alteridade.

Vale ressaltar que a cidadania cosmopolita possui significado que vai muito além do que uma caracterização de um ambiente receptor passivo da acolhida de identidades culturais distintas. Amiúde, a cidadania cosmopolita agrega em seu

fundamento um modo de representar o mundo envolto à constituição de uma subjetividade implicada num contexto colaborativo num patamar de presença ética em prol da alteridade. Ou seja, uma outridade que implica na relação do sujeito com o outro e vice versa. Essa novidade no que concerne ao modo de representar o mundo impacta de forma a compor um contexto novo, colaborativo, implicado através da cibercultura, num momento histórico propício representado pelo advento da globalização da economia e consequentemente acompanhado pelo ritmo do acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Novos modos de subjetivação, novos modos de sociabilidades, novos modos de existência, novos tipos de sociedades são consequências diretas das convergências históricas e sociais decorrentes, sobretudo, a partir da década de 1970 e potencializado na década de 1990.

A alteridade, conceito e prática significada como a capacidade de discernimento do outro e de sua condição de sujeito em igualdade pelo respeito as diferenças, logo, implica no saber colocar-se no lugar do outro para possibilitar a chance da escuta, do diálogo e do entendimento de ambas as partes, por exemplo, em prol da cidadania, da aprendizagem e do respeito dado numa convivência produtora e saudável. A igualdade provocada pela prática da alteridade implica numa condição contrária a suplantação das diferenças. Pois, igualdade no contexto de uma ética que se abre para a alteridade reflete numa condição de igualdade através do respeito às diferenças viabilizado pelo diálogo e pela troca de diferentes pessoas ou grupos de bases culturais distintas convivendo pacificamente, através, principalmente da capacidade de compreender o seu próprio mundo de modo mais qualificado e o mundo do outro.

Ninguém consegue sair ileso de um relacionamento, pois, aquilo que o outro é, quando em contato humano, afeta aquilo que o sujeito com o qual ele convive é, promovendo transformações que imprimem diferenças que agregam a novidade vinda do outro, da sua representação de mundo quando se comunicam. Nisso implica uma ética para a prática da alteridade que também, remete fundamentalmente, à subjetividade. Dessa forma, a abertura (*dasein* heideggeriano) inevitável para o outro implica em viver uma experiência que nos conduz para a percepção de que não somos individualidade no que concerne uma identidade fixa, mas sim, comprova que estamos em constante construção através de um processo permanente de subjetivação, consequência em grande medida do contato com o outro, via esta sempre de mão dupla.

A constituição do sujeito, necessariamente implica para além da individualidade. Lança-o inevitavelmente numa dinâmica de comunicação envolta a um conjunto de princípios e valores similares. Isso decorre de um movimento de transgredir e transcender o invólucro da individualidade rumo a dimensão do outro promovendo uma intersubjetividade através da comunicação de sujeitos. Nessa articulação transata e dinâmica entre subjetividade e intersubjetividade situam-se, em grande medida, as possibilidades sensatas para a significação e resignificação da ideia de sujeito e sujeito emancipado na atualidade.

O cenário atual, de economia globalizada provoca mudanças cada vez mais velozes que afetam a sociedade em rede imersa num contexto de explosivo acesso a informação numa dinâmica de uma ciberculturalidade difundida através do franco desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Nessa perspectiva, as tratativas para se perceber as sociabilidades através das práticas sociais resultam dos transbordamentos que a caminhada e o encontro dos pontos de contatos habermasianos provocam na medida do ritmo e direção das construções dadas no decorrer das práticas educativas, por exemplo, no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as tecnologias digitais vêm imprimindo novas socialibilidades, por criarem ambientes que mesmo virtuais propiciam o processo de formação racional de consenso. Ressalta-se ainda que a cada nova forma ou plataforma tecnológica de informação e comunicação criadas, novas sociabilidades surgem decorrentes dessa interação humana. Por exemplo, a comunicação e relação mediada por smartphones, tablets e computadores e televisão, através da conexão via satélite (telecomunicações) e via internet no uso das redes sociais, correios eletrônicos, chats, blogs, programas de TV dentre tantas outras possibilidades provocam novas formas de interação e relação do sujeito com o outro nessa via de mão dupla. Tais práticas sociais são frutos de ocorrências cada vez mais frequentes nas comunidades através das envergaduras da sociedade civil organizada localmente, regionalmente, nacionalmente ou globalmente. E é nesse caldeirão social de tremenda efervescência que habita e coabita a representação e articulação de uma nova cidadania, implicada no intento da invenção e da reinvenção através de novas formas e posturas de vida, possibilidades existenciais diante do jugo dos paradigmas que imprimem novos modos de exclusão dentro de uma globalização econômica neoliberal.

No calor da aceção de conceitos e práticas importantes para o teor desta reflexão, vale ressaltar alguns detalhamentos. Nesse viés, a cultura consiste num envolvimento epistemológico e fenomenológico com a totalidade daquilo relacionado, mas que transcende os limites da dimensão biológica, que envolve necessariamente o aspecto das inteligências emocionais que implicam nos modos de representar, sentir, pensar e agir. Assim, valores estéticos, éticos, religiosos, políticos encontram-se envoltos no caráter dos viços da cultura. Essa amálgama implica nas formas de se relacionar dos sujeitos, na dose de cidadania e alteridade que cada um carrega e pratica na capacidade de discernimento de si próprio e do outro. Afeta a antropologia da forma de comer, de se relacionar para a procriação ou para o prazer, de se relacionar para a escuta do íntimo ou do outro, para o diálogo, para a amizade ET Cetera. Isto é, a cultura implica na dinâmica comportamental resultante do Ser nos seus múltiplos aspectos, mas, sobretudo, no ser biológico e no ser cultural. Em outras palavras, se a cultura não estivesse intimamente ligada à existência dos seres humanos não poderíamos manter vivos, sequer justificar fenômenos importantes e ritualísticos como a culinária, a moda tão presente nas formas de vestir e portar-se, a religião, a música etc.

A interculturalidade, por sua vez, conceito e prática importante, refere-se em grande medida à intensidade e envergadura das interações entre grupos culturais dados de um modo recíproco. Ou seja, refere-se à qualidade e a quantidade do teor do contato, da interação entre culturas advindas de lugares diferentes. Dessa forma, a interculturalidade diz-se das possibilidades concretas de favorecimento oriundo do convívio e integração civilizada através de relação baseada no enriquecimento mútuo e respeito às diferenças, isto é, o respeito a diversidade. A interculturalidade refere-se ainda à tendência para mover-se pelo princípio do profundo respeito pelas outras culturas, indo além, necessariamente da cegueira limítrofe do relativismo cultural, quando, por exemplo, visa-se a imposição de uma padronização para proporcionar as condições para o encontro de diferentes culturas. Desse modo, a perspectiva da interculturalidade adotada prima pela promoção do diálogo entre as culturas, logo, provocando a construção de uma ética intercultural dialogada. Através desse pano de fundo, deseja proporcionar modos para compreender a complexidade e multiplicidade proveniente das relações entre diferentes culturas, seja no âmbito da subjetividade seja no âmbito da coletividade.

Por outro lado, pode-se perceber o desafio ainda atual para se implementar a alteridade entre os educandos no cotidiano da escola. Na escola existe uma dificuldade no que concerne a viabilização integral da mediação da alteridade entre os educandos evidenciada através das pesquisas realizadas por Gilberto Ferreira da Silva (2002) através de seu trabalho com a rede pública de ensino de Porto Alegre/RS. Na pesquisa, SILVA constatou que na visão dos alunos, a escola é apontada como um campo de enfrentamentos ou manifestações discriminatórias de maior amplitude do que as ruas do bairro onde residem. É possível perceber ainda nessa pesquisa supracitada que usualmente, o corpo docente e os educandos vivenciam esse micro universo de relações plurais e discriminatórias praticamente de modo passivo, ou seja, sem nenhum impulso voltado para a busca do diálogo e do entendimento em prol da alteridade num âmbito maior e que toque na dimensão dos mecanismos que causam os processos de dialéticas que parecem justificar a exclusão e a sua assimilação ou aceitação passiva.

A perspectiva da interculturalidade tratada aqui, dessa forma, pode colaborar diretamente para a necessária busca de respostas para os problemas globais dispostos nas diversas regiões brasileiras dadas através de contextos sociais, econômicos, culturais, políticos, ecológicos, religiosos ainda dotados de uma dialética da exclusão e da assimilação. Essa ética intercultural dialogada que a interculturalidade pode prover, pode ser determinante por considerar importante a busca de formas eficazes de mediação e compartilhamento entre povos de diferentes culturas visando meios concretos para possibilitar o enriquecimento mútuo e sustentável de todos os envolvidos. Dessa forma, através do diálogo o interculturalismo pode contribuir sobremaneira para a constituição de convivências saudáveis num mundo pluralista, fomentando o respeito e a defesa da humanidade em harmonia ao conjunto e equilíbrio da vida planetária.

Segundo SILVA (2004) no artigo intitulado Sociedade Multicultural: educação, identidades e culturas: o multiculturalismo busca uma combinação da diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão massiva dos bens culturais. É desta combinação que parece vir uma possível forma de resistência à dissociação entre economia e cultura vinculada no interior do processo de globalização (p. 291) Desse modo, o multiculturalismo tem como princípio, a intencionalidade para além dos limites da tolerância numa condição de existência de diferentes culturas visando uma

coexistência harmoniosa através do respeito às diferenças. Em outras palavras, o conceito de multiculturalismo mesmo sendo recente e não havendo um consenso tende a duas vertentes mais comumente utilizadas. Uma aponta para a ideia de que todas as culturas contidas numa mesma nação detêm o direito de existirem mesmo não havendo um ponto de contato claro entre elas. Outra tendência consiste em considerar o multiculturalismo como uma diversidade cultural numa condição de coexistência presente numa mesma nação onde seja possível discernir um ponto de contato claro e comum que sustente a união entre grupos de culturas distintas numa sociedade comum.

Habermas, na década de 1990 se ocupou de pesquisas envolvendo a análise dos fundamentos da democracia contemporânea e suas implicações nos direitos humanos num mundo imerso num contexto de globalização e multiculturalismo. Segundo Habermas, “sob as condições das sociedades complexas, somente é possível uma democracia concebida a partir da teoria da comunicação [vencionada, necessariamente, para o diálogo e para o entendimento através da constituição de consenso e da diluição ou resolução de conflitos]” (HABERMAS, 1997, p. 87). Habermas, em sua teoria da ação comunicativa tilha no sentido do reconhecimento da necessidade da busca de novas formas de cidadania para além do conceito e prática restritos a ideologia do Estado-nação. Afinal, o “elemento cosmopolita tem de ser reavivado e desenvolvido hoje no sentido de um multiculturalismo” (HABERMAS, 1994. p. 118).

O Multiculturalismo, dessa forma representa um norte importante para o teor deste trabalho remetendo ao sentido (origem e/ou direção) e significado (valor e/ou importância) ligado a existência de muitas culturas numa localidade comum, constituída como cidade ou país sem que uma delas domine ou se imponha sobre a outra, podendo estas estar até separadas geograficamente ou terem suas origens muito distantes. Nas ciências sociais, convencionou-se nomear esse fenômeno de mosaico cultural. Todavia, países como Brasil, Estados Unidos, Canadá e Austrália são bons modelos de multiculturalismo devido à sua diversidade e/ou adoção de uma política multiculturalista. Entretanto, há inúmeros países de vocação nacionalista, provendo políticas de monoculturalismo mesmo num contexto de mundo embebido pela ciberculturalidade, imerso numa conexão em rede multicultural, sócia econômica e cultural. A sociedade da informação e do conhecimento é um caminho sem volta, e apesar da resistência de integração a este contexto por parte de diversos países europeus,

asiáticos e parcelas da África, o multiculturalismo e os preceitos de democracia e cidadania cosmopolita vem tomando cada vez mais corpo e invadindo a utopia social até mesmo de países como Egito que a pouco mais de uma década seria improvável considerar. O Egito é um bom exemplo da contribuição do poderio de organização e articulação das massas através das redes sociais viabilizadas pelas vias de tremendo alcance das tecnologias da informação e comunicação (TIC). O último ditador do Egito, o presidente Hosni Mubarak e toda sua equipe poucos meses antes de sua queda não acreditavam que a internet pudesse contribuir para sua queda do poder. Mas para surpresa do presidente, de sua equipe e certamente de muitos pelo mundo, as redes sociais foram determinantes para que o povo pudesse se organizar e articular a derrubada de Mubarak que durante mais de 3 décadas governou o Egito com mão de ferro. A utopia que moveu o povo do Egito foi baseada no desejo de democracia e também, mesmo que de modo implícito, cidadania cosmopolita. E o próprio fato em si, evidencia a considerável contribuição das redes sociais via internet para esta efetivação ímpar e tão marcante na história do Egito de luta por democracia e cidadania.

Vale ressaltar, que antigas reivindicações e recentes conquistas estão no âmago do multiculturalismo e também, presente na dinâmica da multiculturalidade. Negros, índios, mulheres, homossexuais *ET Cetera* integram a gama de grupos aos quais ainda tem suas vontades e direitos difundidos de modo minoritário. Nesse sentido, estas minorias compostas por negros, índios, mulheres, homossexuais *ET Cetera* fazem parte do conjunto de força vital que abastece de combustível o motor móvel chamado multiculturalidade.

O multiculturalismo pode centrar-se na tese da aplicação do conceito de igualdade através do respeito às diferenças visando através do contato entre diversas culturas, estabelecer relações de diálogo pretendendo equacionar as diferenças e não anulá-las, provendo respeito e saudável convivência num ambiente altamente favorável a troca, a construções compartilhadas e interculturalidade. Em outras palavras, o multiculturalismo pode providencialmente basear-se na concepção de que as culturas minoritárias sofrem discriminação e merecem apoio num movimento de resignificação de valores provendo condições para que estas se tornem respeitadas e reconhecidas publicamente. Nesse sentido, tal apoio mostra-se presente até mesmo na intencionalidade do seu próprio processo e na prática da lei vigente apregoada pela



constituição federal. O amparo e proteção da lei são fundamentais para a promoção e efetivação da multiculturalidade no contexto social. Também, representa uma oposição muito importante contra qualquer forma de etnocentrismo. Desse modo, o multiculturalismo promove oposição a homogeneidade cultural, sobretudo, em condições onde uma cultura visa se sobrepor a outras, ou então, quando visa instituir-se como única e legítima possibilidade cultural.

Atrela-se intimamente à dinâmica deste movimento ético intercultural e multicultural o conceito de cidadania. Tal conceito implica em grande medida na capacidade do sujeito para discernir os seus direitos e os seus deveres perante o Estado democrático de direito e a sociedade ao qual se insere. Nesse interim inclui também os direitos políticos que permitem ao sujeito participação e intervenção direta ou indireta nas movimentações do Estado, ou seja, na sua administração e formação do corpo de governo. O direito ao voto direto, o direito a participação em concursos para o provimento de cargos públicos são partes da gama de direitos que implicam em deveres ao cidadão e que estão acessíveis ao sujeito que participa de um contexto social democrático sob a flâmula de um Estado.

Promove-se atualmente diante da dinâmica da globalização econômica, de modo inevitável, a necessidade de um contexto colaborativo. Tal fenômeno da globalização imprimiu uma realidade onde coadunam simultaneamente uma sociedade conectada em rede, uma sociedade da informação e uma sociedade do conhecimento. São três possibilidades factíveis e acessíveis, as quais, a sociedade planetária cada vez tem menos chance para escapar. Nisso, justifica-se a axiologia da cibercultura somada a presença cada vez mais ampla e forte das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ideário e práticas existenciais, para a vida, da sociedade planetária.

Adela Cortina (1997) em seu texto “Cuidados del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía”, reflete sobre o valor do diálogo compreendido como busca cooperativa para a descoberta e compartilhamentos de valores comuns a ambas as partes as quais se intercambiam. Nisso implica o valor do diálogo para o exercício da cidadania, sobretudo, quando se faz necessário o entendimento e a colaboração de diferentes etnias e culturas convivendo na mesma cidade, dividindo ambientes e aspirações comuns em prol da sobrevivência e do desenvolvimento sustentável, por exemplo. O diálogo representa a possibilidade para que sujeitos dotados de ipseidade e, cada vez menos

raro, imersos numa dinâmica de interculturalidade e multiculturalidade se envolvam, se entendam e se unam em prol de tarefas compartilhadas das quais, necessariamente, exigem trabalhos colaborativos fomentados cada vez mais pelo fenômeno da globalização econômica.

A axiologia do diálogo implica na abertura para o fato de que o outro possa ter razão ao se expressar determinada identidade ou posição, podendo, a outra parte envolvida analisar a argumentação que lhe chega para tecer uma via de entendimento e colaboração em prol de ideias cada vez mais comuns para o exercício da dignidade humana e da cidadania. Disso surge a possibilidade para o desenvolvimento da capacidade para se compreender o outro e entender-se na vida cada vez mais necessária com ele. Nesse extrato de caldo intercultural e multicultural, surge um mosaico constituído de várias culturas que cada vez mais tem que conviver num cenário comum, onde as distâncias tornam-se cada vez menores, compondo uma sociedade planetária disposta num contexto social conectado em rede, voltada para a informação e o conhecimento.

Desse modo, o diálogo provoca o desenvolvimento da capacidade para escutar, provoca consequentemente, a capacidade para praticar a alteridade. Estes fenômenos combinam razão e sensibilidade potencializando ainda mais as possibilidades para o entendimento entre partes dotadas de bases culturais diferentes, mas cada vez mais em contato, ou melhor, conectadas. A prática do diálogo implica necessariamente no exercício da escuta e da alteridade lançando sujeitos rumo a uma dinâmica que convoca razão e sensibilidade a se postarem a serviço da convivência sadia, pacífica e composta de cidadania embebida na interculturalidade e na multiculturalidade.

Essa combinação de razão e sensibilidade que o diálogo contribui para despertar pode promover o entendimento de sujeitos por mais diferenças que estes possam carregar. A razão, de modo isolado, para que permita um entendimento entre partes necessita de argumentação articulada e capaz de convencer ou persuadir através de uma boa interlocução. Entretanto, razão combinada a sensibilidade, implica num ganho considerável no que concerne as possibilidades de entendimento, pois, para além dos limites presentes nos idiomas e nas culturas o fenômeno do sentir, da emoção é universal. Por exemplo, a música flamenca, oriunda da Espanha, mais especificamente, Andaluzia pode conquistar brasileiros, alemães ou povos dos mais diversos lugares e

contextos. Mesmo que estes povos não consigam se entender pela razão presente em seus idiomas, poderão se entender pela emoção despertada através dos canais da sensibilidade humana que a arte e a afetividade podem provocar. Razão e sensibilidade combinados podem facilmente abrir vias para o entendimento com o outro. Por isso, a arte nesse sentido é um grande canal de contato. Ainda aproveitando o contexto andaluz, a poesia de Federico García Lorca comoveu e comove o mundo na sua capacidade de sensibilidade pessoas das mais diferentes etnias. Esse poder para o entendimento com o outro parece estar intimamente presente nas diversas possibilidades de manifestação e expressão que a arte dispõe. Com a música brasileira como o Choro, o Samba e a Bossa Nova dentre outros gêneros não é diferente. Trata-se de uma expressão artístico musical que comprovadamente tocou e toca o mundo sensibilizando pessoas dos mais diversos lugares e culturas. Autores como Érico Veríssimo, Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade através de romances e poesias contribuíram para o entendimento entre as mais diversas culturas.

Pensar o valor do diálogo para o entendimento com o outro, necessariamente implica numa ética voltada diretamente ao fenômeno epistemológico da construção de conhecimentos pertinentes, neste caso, realizados de modo colaborativo pela via da troca e contato de subjetividades convivendo num ambiente repleto de substrato intercultural e multicultural. Essa ética dialogada provoca um movimento de alteridade e solidariedade, sobretudo, por conduzir sujeitos a ultrapassarem as fronteiras dos seus grupos étnicos e dos seus países. Conforme concepção de Adela Cortina (1997), a solidariedade ultrapassa fronteiras alcançando todos os seres humanos atuais e as gerações futuras e disso surge a percepção para três novos valores: a paz, o desenvolvimento dos povos menos favorecidos e o respeito ao meio ambiente. Essa tríade é de suma importância para a época atual e implica intimamente em solidariedade e numa ética intercultural.

A ética intercultural refere-se à aplicação do conceito de igualdade como promoção para o respeito às diferenças e a união, jamais como submissão e imposição de um padrão pelo qual as mais diferentes culturas devem se encaixar renegando assim, suas identidades, valores e costumes. Boaventura de Souza Santos apresenta um imperativo cultural como atributo muito pertinente a uma ética para a interculturalidade ao propor que pessoas ou sociedades exerçam o seu direito a igualdade em momentos

onde a diferença seja motivo para inferiorizá-los e, em contrapartida, exerçam o seu direito a diferença em momentos onde a igualdade possa tolher ou descaracterizar a identidade e a dignidade humana. Tal ética dialogada e intercultural move-se fundamentalmente através da coexistência de culturas e do respeito às diferenças. Dessa forma, devido ao fenômeno da globalização representa o palco para todas as culturas expressarem sem discriminação as suas diferenças, exercendo assim, no sentido mais puro e nobre o princípio da igualdade.

O cenário mundial atual, num contexto de globalização, cada vez mais abre espaço para uma dinâmica existencial onde deva prevalecer uma realidade pluriestatal que não signifique nem de longe uma uniformização ou padronização de muitas culturas, muito menos, a insolvência das diferenças, das etnias, da história de grupos sociais. Nesse sentido, a cidadania cosmopolita, uma educação interétnica e uma ética intercultural despontam cada vez mais como atributos fundamentais para o século XXI. Uma cidadania cosmopolita, necessariamente tem caráter intercultural e por isso, agrega em si mesma o respeito às diferenças, a prática do diálogo e da escuta, os princípios da razão e da sensibilidade no que tange a capacidade para prover entendimentos, colaboração e união. Mas, em contrapartida, a necessidade cada vez mais frequente voltada a uma cidadania cosmopolita esbarra em grandes desafios no que concerne sua efetivação e integração.

Tradicionalmente, os cidadãos de determinada organização cultural constroem sua identidade através de sua comunidade e suas raízes constituídas em grande medida através da percepção daquilo que os diferencia daqueles não pertencentes ao seu grupo social (CORTINA, 1997). Dessa forma, fazer parte de uma organização cultural, de uma comunidade pode se dar através da tensão entre inclusão e exclusão. Nisso justifica-se a valia para se prover uma educação interétnica somada a aplicação de esforços permeadas por uma ética intercultural e por práticas educativas para conceber uma cidadania cosmopolita.

A concepção tradicionalista para imposição de uma tendência a uniformidade cultural, à supressão das diferenças tomou forte corpo devido às ideias oriundas do universalismo moral defendido pelo estoicismo, doutrina que sobreviveu por todo o período da Grécia Antiga perpassando pelo Império Romano, incluindo a fase do imperador Marco Aurélio até o encerramento de todas as escolas filosóficas em 529 por

ordem do imperador Justiniano I. O estoicismo foi proveniente da escola de filosofia helenística fundada em Atenas pelas mãos de Zenão de Cítio no início do século III a. C. Apesar de seu encerramento em 529, o estoicismo manteve seus ecos ideológicos influenciando em grande medida o cristianismo que prosseguiu o plantio e cultivo da semente que sempre pretendeu o universalismo e que perpetuou na história, mantendo presença latente no âmago da humanidade. Semente esta que cresceu envolvida nas estruturas da formação humana produzindo seus frutos que nutriram as tradições herdadas do universalismo ético manifestado através de culturas religiosas dominantes e concepções políticas como liberalismo e socialismo.

Kant, filósofo alemão defendia a ideia de que a humanidade teria o destino de conceber uma cidadania cosmopolita constituída através de uma república dotada de uma ética universal. Emmanuel Levinas (1906 – 1995), filósofo francês nascido numa família judaica na Lituânia concebeu uma obra pelo caminho da ética, altamente favorável ao reconhecimento e trato do outro e, conseqüentemente, da interculturalidade. O pensamento levinasiado é pertinente como fundamento para uma ética intercultural. Influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl e pelas obras de Martin Heidegger e Franz Rosenzweig, o pensamento levinasiano se principia pela ideia de uma Ética e não da Ontologia. Para Emmanuel Levinas, em sua obra intitulada *Entre nós - Ensaios sobre a alteridade*, a filosofia primeira não consiste em se pensar o Ser, mas sim, o outro. Dessa forma, Levinas traça seu pensamento pelo caminho da alteridade, do discernimento do outro abrindo caminhos para a construção compartilhada, para o diálogo, para a escuta e, por conseguinte, para o respeito às diferenças.

O pensamento levinasiano carrega consigo tremenda inquietação proveniente de um século no qual ele mesmo vivera marcado pela tristeza de ter sido vítima e ter presenciado o fato da dominação do homem sobre outro homem. Segundo Levinas, em trinta anos no século XX conheceram-se duas guerras mundiais, além de tantos outros absurdos como totalitarismos tanto de direita quanto de esquerda, regimes como hitlerismo e stalinismo e genocídios como de Auschwitz e do Camboja. Um século de muitas barbáries, movido por razões políticas desassociadas de toda e qualquer ética possível.

Na representação levinasiana, o pensamento ocidental desde a filosofia grega preserva um discurso de dominação sempre presente na matriz de seu desenvolvimento.

Dessa forma, na antiguidade e na Idade Média, o discurso leviansiano sugere-se que o Ser tenha sido deslocado para fora do eixo dominante das formas de representação de mundo. Depois, na época moderna, o Ser fora substituído pelo eu e assim transcorreu até hoje mas mantendo o mesmo princípio unificador e totalizador, altamente excludente da diversidade compreendida como capacidade para se abrir, discernir e respeitar o Outro. Levinas compõe uma obra caracterizada como um hino de alerta para a emergência ética que denuncia a necessidade de se resignificar os sentidos da filosofia, primando-se por uma nova direção tendo como pressuposto e ponto de partida o eu lançado rumo ao Outro. A outridade é um caminho apontado por Levinas como forma de resgate e esperança e representa um caminho para a construção e fortalecimento dos conceitos e práticas para a cidadania cosmopolita e para uma ética intercultural.

Levinas reage à filosofia ocidental e estabelece constante diálogo durante toda a construção de sua obra com pensadores da tradição como Platão, Descartes, Hegel, Kant, Bergson, Husserl, Heidegger e Franz Rosenzweig. Nesse movimento de diálogo com a filosofia ocidental, Levinas sobre forte influência da fenomenologia de Edmund Husserl e das obras de Heidegger e Franz Rosenzweig. Dessa forma o pensamento de Levinas inicia colocando a Ética e não a Ontologia como a Filosofia primeira, ao propor que a instância primeira reside no Outro e não no Ser. Nisso implica que é diante da tensão do eu com o Outro que o sujeito se descobre responsável por suas escolhas e capaz de conquistar sua própria emancipação e cidadania. Levinas se envolve profundamente com as obras de Husserl e Heidegger, dos quais fora aluno e tradutor para o francês e é através destas influências dotada de ideias tipicamente da filosofia ocidental contemporânea que o filósofo da alteridade tenta superá-los durante toda a construção do seu pensamento, fenômeno este perceptível na obra *Entre nós – Ensaaios sobre a alteridade*.

Husserl está muito presente na obra levinasiana e Heidegger, mesmo tendo sido associado ao nazismo, fato que representou uma profunda ferida em sua obra, é reconhecido por Levinas como um pensador fundamental para a filosofia contemporânea, sobretudo, por *Sein und Zeit (Ser e Tempo)* de 1927. Através de René Descartes Levinas descobriu a ideia do infinito que fora peça chave na orientação

metafísica para a construção de sua ética, mas foi com Franz Rosenzweig que compartilhou em grande medida a intimidade de suas ideias e aspirações.

A ética levinasiana move-se pela alteridade que conduz ao reconhecimento do outro como sujeito promotor do respeito a diversidade cultural. Ética esta, muito favorável para representar o alicerce no trato para uma ética intercultural. O outro é o eixo central da ética em Levinas, por isso, necessariamente, tem a alteridade como o seu fundamento. Nessa construção abre-se um leque para a diversidade cultural passível de ser pensada a partir de uma visão cosmopolita e apta a valorizar a diferença pela via do respeito, do diálogo, da escuta atenta ao outro.

Pensar uma ética intercultural implica em repensar a concepção da ideia de cultura nacional oriunda, necessariamente, das bases utópicas do iluminismo europeu. O modo tradicional e de cunho iluminista propunha que o universal deveria se manifestar pelos meandros presentes na nação. Esse ideal nacionalista numa época distinta de agora, fora amplamente fortalecido, por exemplo, pela devida luta anticolonialista. Dessa forma, os fortes preceitos históricos de liberdade, igualdade e democracia serviram de combustível para o motor móvel de tantas nações. Afinal, para que os países colonizados conquistassem a liberdade, a igualdade e a democracia tiveram que tornarem-se independentes rompendo laços com seus exploradores através da intencionalidade de cercarem-se por muros ideológicos, armamentista e excludentes de outras culturas. Época de um contexto de mundo muito diferente do atual.

Diante do fenômeno da globalização, imputa-se uma atualidade onde conceitos e práticas voltadas à liberdade, a igualdade e a democracia revelam-se sob a luz de outras bases, agora, intimamente conectadas aos ditames das relações sociais cada vez mais presentes numa dinâmica da diversidade com caráter dotado de velozes mudanças e nas quais, a concepção cosmopolita é cada vez mais necessária e fundamentalmente movida pelo ritmo de certa urgência presente num fenótipo de imediatismo. Desse modo, as relações sociais na dinâmica da globalização desprendem-se cada vez mais do controle das nações. Nesta sociedade conectada em rede, da informação e do conhecimento comunicando intensamente através das tecnologias da informação e comunicação (TIC), cada vez mais o sujeito tem voz ativa, podendo a qualquer momento torna-se ouvido pelo mundo todo seja mediante um bom evento seja mediante a ridicularização. A privacidade se reduz e a exposição midiática cresce em ritmo exponencial. Um vídeo

postado numa rede social como Youtube ou Facebook, por exemplo, quebra a privacidade, pode expor uma pessoa a ponto de convertê-la numa celebridade momentânea, pode torná-la um herói visto e admirado no mundo todo ou pode torná-la um vilão abominado pela grande massa.

O desenvolvimento tecnológico e científico fomentado pela globalização da economia reduziu as distâncias geográficas, reduziu as distâncias entre culturas e estimulou a constituição de um novo cenário altamente favorável à visão cosmopolita e a ética intercultural. Diferenças culturais estão cada vez mais em contato direto abrindo espaço para a construção compartilhada de uma cidadania cosmopolita pela via do diálogo, do respeito às diferenças aportada numa ética intercultural. Os territórios e formações nacionais cada vez mais se constituem por uma diversidade impesada até fins da década de 1960.

O cenário atual de globalização tende a encerrar a história do universalismo que implicaram nos limites da razão instrumental tão difundida. Ainda, corrobora para a quebra do paradigma que sustentou o etnocentrismo, conforme Theodor Adorno, filósofo da escola de Frankfurt, um etnocentrismo caracterizado como arrogante. Pois, o etnocentrismo é a própria imposição de uma cultura sob as demais por supervalorização. Refere-se a uma tendência de subjugar culturas alheias ou, julgar culturas distintas com os padrões, fundamentos e valores da sua própria cultura. A formação de uma cidadania cosmopolita é fundamental para a expurgação dos preconceitos voltados a intolerância e ao etnocentrismo. Adela Cortina (1997) reflete sobre o desafio atual para se conceber um universal voltado para a interculturalidade e coloca o valor dessa premissa para o bem estar social. A visão cosmopolita faz parte do caminho para a superação das intolerâncias e do etnocentrismo. Significa compreender que as origens de cada cultura provem de um processo histórico de construção de sentidos e significados atrelados à adaptação ao meio ambiente do qual o sujeito participa, interagindo através de intervenções que sem o devido cuidado facilmente tornam-se ações degradantes.

Vale ressaltar que no mundo globalizado, a construção de uma cidadania cosmopolita representa a esperança para que a humanidade se converta numa comunidade planetária erguida sobre o pilar de uma universalidade baseada numa ética intercultural, de respeito às diferenças somado à coexistência e retroalimentação das culturas. E nessa múltipla dicotomia o mais importante não consiste necessariamente no



substrato das relações interpessoais que diante do aparato tecnológico atual e em franco desenvolvimento, torna-se cada vez mais viabilizado. Consiste sim, na conquista para a criação de uma causa comum que mova toda comunidade em prol de um ideal promotor de busca conjunta dosada de outridade para a realização de um projeto existencial de laços comuns capazes de reconhecer que só se contempla devido a diferenças comungadas para inícios, meios e fins compartilhados. Em outras palavras, uma cidadania cosmopolita em sintonizada a uma ética intercultural contribui para a geração de uma identidade cívica global para além das diferenças culturais e nacionais, mas sem nutrir a intolerância tendo o respeito à diversidade como referencial primeiro.

## **2.2 . Práticas Educativas e Globalização**

O desenvolvimento de uma identidade comum não surge instantaneamente, mas sim, historicamente conforme construção dada através de uma caminhada comunitária movida pelos ideais surgidos em cada época. Nesse sentido, a constituição da identidade nacional, por exemplo, fora forjada em longa trajetória que percorreu da Idade Média até a Revolução Francesa, levando aproximadamente 500 anos até a sua efetivação. Atualmente, no contexto da globalização as transformações em todos os sentidos ocorrem de modo muito mais veloz, podendo provocar a efetivação de uma nova identidade cívica, inclusiva, não separatista baseada numa cidadania cosmopolita e numa ética intercultural num tempo muito mais breve do que a extensão de cinco séculos.

Nesse contexto de globalização e transformações cada vez mais velozes, a consideração dos preceitos de multiculturalismo e interculturalidade pelo firmamento de uma cidadania cosmopolita torna-se elemento de grande valia para o bem estar social e a dignidade humana. E a educação através do seu cotidiano escolar e práticas educativas que levem em conta a interculturalidade e o processo de formação racional de consenso ou pontos de contato para o entendimento, por exemplo, entre grupos de culturas distintas pode representar um atributo fundamental no processo de desenvolvimento voltado a construção de conhecimentos pertinentes para a qualificação em questões tão pontuais como a prática da alteridade, do diálogo, do respeito às diferenças. Implica que a educação precisa ser pensada pelo prisma de matrizes interétnicas somada a uma ética

intercultural para, a partir desses pressupostos se construírem práticas educativas criativas, promotoras e construtoras de conhecimentos pertinentes à emancipação do sujeito, a co-laboração e a cidadania de vocação cosmopolita. A emancipação do sujeito, neste caso por intermédio da constituição de práticas educativas nas quais esteja presente o sujeito habermasiano integra-se ao desenvolvimento crítico e voltado necessidades de qualificação para o mundo do trabalho de modo co-laborativo e para cidadania num mundo globalizado e permeado pelo multiculturalismo. Isso perpassa necessariamente por uma visão cosmopolita e por uma ética intercultural.

A constituição de práticas educativas criativas que se baseiam em preceitos interétnicos e cosmopolitas pode ser favorável às necessidades do mundo globalizado. Kant já apontava para a necessidade de um plano de educação de cunho cosmopolita, apontando que se tratava de um princípio ético. Em seu pequeno texto dedicado ao cosmopolitismo (Ideia de uma história universal sob o ponto de vista cosmopolita), Kant afirma que os acontecimentos históricos tanto em seus aspectos positivos como negativos serão vistos sempre pelo ponto de vista cosmopolita, por aquilo que traz de benefício a todos. Dessa forma, a educação na concepção de Kant deve preparar pessoas para saber servir e servir-se dos outros de modo prudente e cívico. Isso reflete a imagem de um bom cidadão, pois significa ainda saber se comportar com maestria a nível público e privado. Mas pensar uma formação moral implica em ir além desse patamar, representando uma via para o discernimento entre fins a serem alcançados que sejam caracterizados bons tanto para o buscador quanto para o outro. Então, nesse caso, é moralmente educado para Kant quem leva em conta nos seus fazeres fins cabíveis e dignos a qualquer ser humano, implicando na ideia de uma comunidade universal movida pelo respeito às diferenças.

O cenário educativo brasileiro e do Rio Grande do Sul, não pode desconsiderar a globalização e as implicações que isso gera no cotidiano das escolas. Dessa forma, pensar as práticas educativas implica em considerar a realidade do grupo de alunos ao qual o professor, por exemplo, do ensino médio esteja trabalhando, somando-se a isso, o cuidado para não desconsiderar os preceitos para uma ética intercultural aliada a presença de uma cidadania cosmopolita.

Adela Cortina (1999) inspira-se em Kant para apontar que o cidadão do mundo deve mover-se como cidadão moral, com efeito, porque atualmente uma comunidade

para ser considerada justa é imprescindível incluir os estrangeiros além de prover atenção à satisfação dos seus nativos. A concepção kantiana propõe que se deve aprender a resolver conflitos com justiça. Reforça ainda que não basta aprender a conviver, pois para, além disso, é necessário aprender a conviver com justiça. Desse modo, Adela Cortina (1999) aponta que fundamentalmente, para ser um bom cidadão oriundo de qualquer comunidade política é vital estar engajado na concepção ética que se apoia na referência de ter como eixo os cidadãos do mundo. Em outras palavras, é preciso universalizar o conceito e prática da cidadania social sem jamais desconsiderar a diversidade cultural e o respeito a estas diferenças. Tais preceitos na sociedade global, ou seja, conectada em rede, voltada a informação e ao conhecimento, implicam numa repulsa ou horror a exclusão de qualquer espécie, sobretudo, econômica. Exclusão econômica esta que pode não raro privar pessoas das condições mínimas para exercerem os direitos humanos.

As práticas educativas sob o prisma de uma matriz educacional interétnica aponta para possibilidades de trabalhos interconectados a etnociência. Os modos e posicionamentos para a construção e para o fazer da ciência estão relacionados ao caráter de eixo étnico no qual se insere. A constituição para representação de mundo decorre de um processo de leitura do mundo baseada em cada etnia. Dessa forma, cada etnia constrói a sua etnociência baseada em seu processo de leitura do mundo. E isso implica, necessariamente, no processo de construção de conhecimento e na forma de se arranjar o arcabouço lógico para dar sentido e significados às leituras dispostas em cada contexto. A etnociência convida a resignificação e, conseqüentemente a redescoberta da ciência e da ciência de outras etnias. Proporciona outras formas de olhar a ciência para além da nossa concepção científica provinda da cultura ocidental.

Etnia é um termo de origem grega que significa povo. Trata-se de um termo utilizado para denominar um determinado grupo que possui afinidades de idioma e cultura, independente do país em que estejam; refere-se ao conjunto ou sistema de conhecimentos e cognições provenientes de determinada cultura. Pensar a educação integrada ao propósito de constituição de uma cidadania cosmopolita e uma ética intercultural perpassa por práticas educativas ligadas a matrizes étnicas. Na edição especial da Revista Scientific American, Huylebrouck (2008) afirma que a humanidade sempre foi capaz de pensar numericamente.

Na década de 1950, o arqueólogo belga Jean de Heinzelin organizou escavações no Congo, próximo a fronteira com Uganda, numa região vulcânica. Nestas escavações, próximas a um sítio do vilarejo de Ishango foi localizado um osso petrificado de aproximadamente 10 cm de comprimento, ornado de um cristal de quartzo numa extremidade, com três séries de entalhes agrupados. O osso achado em Ishango possui marcas que denotam um significado considerável para a matemática. Tal osso revela que havia sido utilizado por uma mulher como uma espécie de calendário a mais de 20.000 anos. Caracteristicamente, trata-se de um calendário de seis meses baseados em ciclos da lua para acompanhar o ciclo menstrual. Esta descoberta é de suma importância por revelar que a capacidade humana para pensar numericamente era fato muito antes de existir uma língua escrita, logo, muito antes de haver história da forma que conhecemos hoje. Dessa forma, muito antes da invenção dos números escritos, muito antes de haver registros e conceitos já formulados sobre a significância do número, muito antes da sintaxe e da semântica, seres humanos já faziam marcas em ossos ou pedaços de madeira para registrar eventos significativos. O hábito de registrar eventos, momentos com as mais diversas finalidades nos acompanha até hoje, mas devido aos incontáveis avanços tecnológicos e científicos, fazemos nossas marcas de modo mais elaborado em papéis ou digitalmente.

A palavra etnomatemática é resultado da junção dos termos *techné*, *mátena* e *etno*. A etnomatemática, produto das críticas sociais a respeito do ensino tradicional de matemática, surgiu na década de 1970. E teve como motivação principal a análise das práticas educativas concernentes a matemática em seus diferentes contextos culturais. Com o decorrer da caminhada enquanto ramo do conhecimento, o conceito de etnomatemática passou a designar as diferenças culturais nas diferentes formas de conceber conhecimentos matematizáveis. A etnomatemática também pode ser compreendida como um programa interdisciplinar que envolve as ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociologia e da difusão.

O professor Ubiratan D'Ambrósio, teórico da educação matemática e um dos pioneiros dos estudos de etnomatemática, laureado em 2001 pela Comissão Internacional de História da Matemática com o Prêmio Kenneth O. May por contribuições à história da matemática e ganhador em 2005 da medalha Felix Klein devido as suas contribuições no campo da educação matemática, homenagem prestada

pela Comissão Internancional de Instrução Matemática, explica que “o Programa Etnomatemática tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (techné ou 'ticas') de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (mátema) a realidade natural e sociocultural (etno) na qual ele, homem, está inserido.” (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 99-120).

Para o contexto das práticas educativas possibilitadoras de construção de conhecimentos pertinentes a emancipação do sujeito, a co-laboração e a constituição de uma cidadania cosmopolita associada a uma ética intercultural, a perspectiva etnomatemática pode contribuir. As práticas educativas ligadas a abordagem etnomatemática proporciona contornos e estratégias aptas a adequar-se especificamente a cada grupo ao qual se destina, favorecendo cada grupo a compreender melhor e respeitar as diferenças oriundas de diversas culturas. Por exemplo, o programa etnomatemático revela que a matemática vivenciada por determinada cultura, necessariamente, tende a ser diferente de outras culturas. Mais especificamente, significa dizer que a matemática vivenciada em turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) é diferente da matemática da matemática vivenciada em turmas de Ensino Médio Regular. Nesse sentido, a matemática e geometria desenvolvida em determinada cultura indígena é distinta da matemática desenvolvida em determinada cultura urbana. Enfim, o desenvolvimento da matemática é peculiar às funções de cada contexto cultural e social no qual esteja inserido.

Pensar as práticas educativas pelo paradigma de uma educação interétnica, é pertinente à construção de conhecimentos pertinentes a uma cidadania cosmopolita e a uma ética intercultural. Conceitos e práticas voltados a etnociência, mais especificamente através de programas como etnomatemática e etnolinguística, por exemplo, dá possibilidades para integração e compreensão de diferenças culturais, proporcionando melhores condições para o respeito às diferenças, para o diálogo. A etnolinguística promove o estudo da linguagem das sociedades dotadas ou não de escrita. Lida com as relações entre língua, cultura e sociedade, mais especificamente, as relações entre as estruturas linguísticas e as sociais.

A educação interétnica e as práticas educativas voltadas a este paradigma visam o reconhecimento de valores da pessoa integrada a determinado grupo étnico e em

conexão com o mundo globalizado. Cada pessoa de determinado grupo étnico é portadora de valores comuns, fundamentais, compostos da mesma estrutura ontológica e existencial presente em todos os integrantes dos quais compartilham a mesma cultura. Ser pensante, sensorial, intuitivo, semiótico gerador de sentidos e de significados que intervém no mundo construindo adornos, diversos produtos, computadores conforme ambições e necessidades de cada grupo étnico ou sociedade planetária. Em outras palavras, a educação interétnica inspira-se pela fenomenologia de Husserl e por isso, atenta-se a essência do Ser humano e em contrapartida, atenta-se também ao outro conforme proposta da ética levinasiana. Visa-se com isso, corroborar para a extinção do etnocentrismo provendo a fluidez da comunicação intercultural, além do respeito as diferenças, a multiculturalidade em diálogo e em constante transformação.

Enfim, pensar uma educação interétnica e práticas educativas integradas a ética intercultural e a uma cidadania cosmopolita implica em apoiar devidamente a uma hermenêutica fenomenológica e crítica integrada ao contexto histórico social. E essa base hermenêutica é constituída no século XX através da base do pensamento gadameriano em detrimento a influência e norte dado por Habermas. Gadamer, dessa forma, forja uma hermenêutica crítica centrada em analisar a dimensão existencial dispersa numa fenomenologia de sentidos. Habermas, por sua vez, aproveita de toda a base construída por Gadamer e evidenciada na sua obra Verdade e Método, mas conduz o centro da sua análise para a dimensão social e antropológica, tecendo um processo hermenêutico ideal para se pensar a mediação ou interação de grupos étnicos de modo a se alcançar consensos que jamais excluam as diferenças, longe disso, que sejam capazes de favorecer o diálogo e o entendimento rumo a busca de uma construção de sentidos capaz de considerar diferentes culturas através de um cenário propício para darem as mãos tornando possível um convívio saudável e produtor para todas as partes envolvidas.

## CAPÍTULO III

### **3 EDUCAÇÃO, HERMENÊUTICA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

O presente capítulo visa explicar considerações a respeito do processo de construção de conhecimento permeado pela função da hermenêutica no desenvolvimento do conhecimento humano. A argumentação estará em conexão com o pensamento de Hans-Georg Gadamer, centrado especificamente em Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica e no diálogo deste pensamento com a concepção habermaziana de comunicação e compreensão. No decorrer do capítulo também haverá remissões pertinentes a autores importantes para a hermenêutica contemporânea como Schleiermacher, Dilthey e Heidegger dentre outros, baseando-se em dados da Introdução à Hermenêutica Filosófica, de Jean Grondin.

O fenômeno hermenêutico não consistia somente numa questão de doutrina metodológica voltada as ciências do espírito, com efeito, estava engajada ao fenômeno da compreensão e interpretação, também, concomitante, a busca do modo correto ou mais adequado para se viabilizar o entendimento, a construção do sentido (direção, história) e significado (valor, importância). No viés histórico, a hermenêutica transcorre as dimensões da teologia e da filosofia desde a antiguidade até a atualidade. No viés axiológico, a hermenêutica desempenha considerável grau de importância ou valia para a interpretação textual e para o esclarecimento desde a antiguidade até a atualidade.

A palavra hermenêutica prove da nomenclatura Hermes, uma entidade da mitologia grega caracterizada como um deus alado que se tornou o mensageiro dos deuses do Olímpio, com efeito, de Zeus. Hermes detinha a capacidade da interpretação das mensagens dos deuses, habilidade estratégica e fundamental para a relação entre deuses e seres humanos. Por isso, tornou-se o grande mediador dos ditames e interesses dos deuses no que concernia a humanidade. Hermes interpretava e transmitia as mensagens dos seus para os seres humanos e também, comunicava aos deuses as reações e movimentos ocorridos na Terra. Dessa forma, Hermes era também o deus da eloquência. É nesse contexto mitológico e necessariamente pagão que reside o surgimento e a inspiração para a hermenêutica. Apoiar-se nessa origem a definição do sentido (direção) e significado (valor) do conceito e prática da hermenêutica tão

fundamental para a igreja no que concerne a sua própria sustentação e ideologia também, vital para a interpretação e compreensão dos textos sagrados coletados e organizados na bíblia. A hermenêutica, grosso modo, também fora, desde o início um pilar fundamental para a construção do pensamento filosófico e jurídico durante toda a história. A hermenêutica acompanha das inúmeras transformações consequentemente devido ao decorrer da história continuou sendo utilizada e ainda hoje, representar um pilar de esclarecimento importante para os mais diversos ramos do saber, para a ciência.

Tecnicamente, a hermenêutica carrega o fenótipo de ciência e arte da interpretação. O caráter científico da hermenêutica deve-se a existência de sistematização ordenada através de normas e um processo metodológico. O caráter artístico deve-se a plasticidade e dinâmica de comunicação que o método hermenêutico proporciona.

“Aprender é mudar posturas” (Platão). Historicamente, em Platão (427 a.C.) já há indícios da utilização da hermenêutica como arte da interpretação e compreensão, além da legítima preocupação com o conhecimento presente, por exemplo, em seu diálogo O Teeteto, consagrado pela definição clássica do conhecimento (*alethes doxa meta logrou*). Trata-se de uma obra fundamental para a base dos estudos da natureza da episteme e, certamente, representa um dos mais instigantes diálogos de Platão. O diálogo tem grande valor epistemológico, com efeito, quando Sócrates lança no debate o questionamento sobre a questão do aprender para tornar-se mais sábio acerca daquilo que se aprendeu. Disso surge explicitamente a preocupação acerca do desafio da precisão terminológica, de sentido e/ou possibilidade de definição do conhecimento.

A hermenêutica desde a antiguidade se desenvolveu ligada as vertentes teológica e filosófica. Cada uma destas vertentes se desenvolveu conforme suas idiossincrasias. No viés teológico a hermenêutica se desenvolveu fortemente como ferramenta de defesa da representação reformista da Bíblia. No viés filosófico, a hermenêutica se desenvolveu como caminho de elucidação e redescoberta da literatura clássica visando, com efeito, revelar o sentido original dos textos.

Ocorre que a palavra hermenêutica precisamente com a forma e tratativas ainda atuais, surge no século XVII com grande ênfase na conotação de ciência e arte de interpretação. Nesse sentido, a hermenêutica assume o caráter de doutrina que visava



apresentar as regras para uma interpretação coerente e competente. Dessa forma, a intencionalidade da hermenêutica liga-se desde então numa natureza técnico-normativa ocupando-se à função de viabilizar ao campo das ciências interpretativas, referenciais metodológicos de contenção e/ou prevenção da arbitrariedade na dinâmica de interpretação de textos. Disso passa a decorrer desde a Renascença, explicitamente, uma ruptura ou separação resultante em setores ideológicos com tendência emancipatória dentro do campo da hermenêutica gerando uma hermenêutica teológica de vocação sacra, uma hermenêutica filosófica de vocação pagã, profana e uma hermenêutica jurídica de vocação cívica.

A hermenêutica na modernidade se afastou das amarras e reduções dogmáticas para se emancipar visando encontrar condições para alcançar de forma clara e distinta um significado preciso capaz de propiciar uma unidade histórica de compreensão da concepção da matriz grega e da compreensão da matriz cristã que representam bases fundamentais para se compreender o próprio desenvolvimento do ocidente. A partir dos processos para se trabalhar a hermenêutica não somente através de uma abordagem gramatical, mas também, através de uma abordagem histórica, tendência esta claramente presente, por exemplo, nos procedimentos de trabalho de Wilhelm Dilthey na obra *Die Entstehung der Hermeneutik* (1900) provoca-se a extinção da diferença entre a interpretação dos escritos sagrados e profanos levando, necessariamente, a perda do sentido de sustentação da dualidade hermenêutica tão recorrente até a primeira metade do século XIX. Disso resulta o surgimento de uma nova hermenêutica caracterizada como arte da interpretação coerente para qualquer fonte escrita. O aspecto artístico da hermenêutica lança-a na constituição de caminho para interpretação de palavras, leis, textos, signos, cultura e de diversas formas de comunicação e/ou interação humana e, necessariamente, implica-a como um ramo da filosofia com a finalidade de favorecer a compreensão humana.

A importância da composição de uma compreensão e de uma interpretação na hermenêutica torna-se preocupação central a partir do pensamento de Friedrich Schleiermacher. Dilthey fora fortemente influenciado por esta tendência, pelo pensamento de Schleiermacher. Essa tendência fora caracterizada como método de interpretação e compreensão e a partir de Gadamer, passa a ser trabalhada como uma filosofia focada na linguagem tratada como matriz para universalização e princípio de

conversação representado como fundamento para o fenômeno da compreensão através da comunicação e da expressão. Disso, objetiva-se a constituição de condições para determinar de modo claro e distinto o sentido (direção) das ciências do espírito atrelado a envergadura (abrangência) e significado (valor, importância) da linguagem humana.

Tanto Dilthey quanto Schleiermacher fizeram parte do Romantismo Alemão, da escola hermenêutica romântica. Tal escola de pensamento dava ênfase no intérprete como um ser em movimento, pulsante, logo, vivo e situado em seu contexto histórico sempre dotado de capacidade para a compreensão e interpretação do cenário cultural e histórico ao qual o texto se encontra imerso. Disso ocorre que através dessa capacidade de emancipação no que concerne a arte de compreender e interpretar evitando ter como base os juízos de valores constituídos a priori, baseia-se no texto e na sua análise como possibilidade para gerar sentido (direção, história) e significado (valor, importância). Esse procedimento tenta evitar o dualismo cartesiano ou o conhecimento (a priori) teórico prévio, dando vazão a compreensão do sujeito associado a descrição e a análise histórico social extraída do texto visando assim, melhor compreensão das obras, autores e seus respectivos conceitos.

Por isso, trata-se aqui de uma abordagem oriunda da nova hermenêutica, uma hermenêutica filosófica que aponta sua origem no pensamento de Martin Heidegger e posteriormente, desenvolve-se através do pensamento de Hans-Georg Gadamer. Nesse interim que inicia em Heidegger e perpassa a obra de Gadamer, a hermenêutica passa a exercer um papel crítico não se limitando mais a apenas uma teoria ou método de compreensão e interpretação do texto. A criticidade vem a tona e visa reconhecer o verdadeiro sentido (direção) das ciências do espírito aclopada a verdadeira envergadura e significado (valor) da linguagem como ímpeto de comunicação, como qualidade de fala e escrita.

A hermenêutica caracterizada como doutrina de dotes fartos para a compreensão e para a interpretação percorre e desenvolve-se especificamente através de dois caminhos evidentes, interligados mas fazedores de esforços para tornarem-se independentes. Um caminho refere-se aos meandros teológicos e o outro caminho refere-se a uma filosofia de cunho filológico. Tanto a dimensão teológica quanto a filológica visavam desvelar os textos em seu sentido mais original. Na modernidade, a essa tendência da hermenêutica de se caracterizar como arte da interpretação começa a

se perder devido à vazão e difusão do modelo das ciências da natureza que possui como matriz o método indutivo o qual embasa os domínios da ciência experimental, necessariamente, a constituição de conjuntos de conhecimentos e/ou práticas sistematizados.

Wilhelm Dilthey trabalha a hermenêutica como fundamento para a concepção histórica do mundo, isto é, insere nela o caráter da contextualidade, da existência (vida), do historicismo. Essa tendência presente no pensamento de Dilthey e fortemente influenciado por Schleiermacher pretendo o encontro de uma hermenêutica universal na qual seu principal papel seja extinguir divergências provindas de entendimento promovidos pelas possibilidades da subjetividade isoladamente, em outras palavras, pretendia dirimir possíveis mal entendidos no que concerne a interpretação e à compreensão do texto. Visava-se com isso um diálogo que alcançasse condições para prover uma compreensão que servisse como princípio para o entendimento.

A hermenêutica na modernidade quebra a barreira dos dogmas e busca tecer uma concepção universal ao se abrir para a percepção das escrituras sagradas como fontes históricas devendo se submeter a uma interpretação não apenas de caráter gramatical mas também de caráter necessariamente histórico. Disso resulta a tendência que extingue as diferenças de método para a interpretação de textos sagrados e profanos, surgindo a concepção de uma hermenêutica universal. Entretanto, vale ressaltar que a hermenêutica não apresentava ainda claramente um processo metodológico na Antiguidade e na Idade Média, sobretudo, durante o domínio da patrística, manifestando desse modo não mais do algumas regras dispersas.

Uma teoria da hermenêutica ou uma hermenêutica sistematizada surge explicitamente com o protestantismo. Em Lutero se inicia uma tendência de conceber a hermenêutica como arte da interpretação e a partir disso inicia-se uma revitalização da exegese das escrituras. Dessa forma, o princípio do sola scriptura e a liberdade de avaliação da Escritura postulados pela Reforma deram origem à teoria hermenêutica de Matthias Flacius Illyricus (1520 – 1575) explicitada em sua obra *Clavis Scripturae Sacrae*, de 1567 que visava oferecer caminhos para a decifração das passagens obscuras da Bíblia. Tal obra visa oferecer um caminho universal para o entendimento, a compreensão através da tentativa de superação das dificuldades que a interpretação das Escrituras representavam, sobretudo, centrado nos aspectos gramaticais ou linguísticos.

As dificuldades na interpretação das Escrituras segundo Flacius deviam-se, com efeito, a ambiguidade própria da linguagem, agravada pela formação gramatical precária do leitor ou intérprete. Para Flacius, dominar a dimensão gramatical seria pré-requisito para se alcançar uma universalização da interpretação acompanhada da devida compreensão das Escrituras. Desse modo, o valor da interpretação aporta nos conhecimentos gramaticais e linguísticos, evidenciando pela primeira vez uma sistematização ou teoria hermenêutica.

Entretanto, na modernidade com a retomada dos estudos dos clássicos gregos e latinos e as transformações econômicas e sociais, os interesses e juízos de valor acerca das fontes de conhecimento transcendem o limite das Escrituras e a hermenêutica universaliza-se ganhando presença determinante nas dimensões filosófica, científica religiosa e jurídica. O impacto dessas mudanças lança um momento histórico propício para o surgimento de um instrumento intelectual capaz de servir como referência e guia para o trato do saber. Em outras palavras, na modernidade devido ao impacto das mudanças ocorre o estímulo para o surgimento uma nova doutrina metodológica para as ciências. No decorrer do eco de tais mudanças que em 1620 vem a tona o *Novum Organum* de Francis Bacon e em 1637 o *Discours de la Méthode* de René Descartes. Ambas as obras adquiriram o status de novos guias ou propedêuticas para as ciências e para a filosofia.

Devido ao movimento metodológico a partir dos séculos XVI e XVII ocorrido nas ciências, na filosofia e na teologia, e fomentado pelo impacto do *Novum Organum* e pelo *Discurso do Método* dá ainda mais fôlego a tendência de tratar a hermenêutica como arte universal da interpretação. Georg Friedrich Meier (1718 – 1777), tece uma hermenêutica semiótica como arte da interpretação não se limitando mais a apenas a dimensão da escrita, pois passa a incluir também os sinais. Dessa forma, decorre uma hermenêutica semiótica como arte da interpretação na qual o caráter de observância visa significados passíveis de reconhecimento através das possibilidades escritas e de seus sinais. Tal arte da interpretação e da compreensão então, possui um caráter de ciência dotada de regras voltadas a observação dos dados de um discurso visando o conhecimento preciso do sentido do mesmo de modo a compreendê-lo claramente para expressá-lo na direção do outro visando um entendimento entre as partes com a intencionalidade voltada a dirimir qualquer mal entendido.

Em 1654, Johann Conrad Dannhauer (1603 – 1666) forja uma hermenêutica oriunda da busca por uma metodologia das ciências desassociada da escolástica com caráter voltado a ciência universal. Através da obra intitulada *Hermenêutica sacra sive methodus exponendarum sacrum litterarum*, Dannhauer é o primeiro a utilizar a palavra hermenêutica no título de um livro. Tal obra, representa uma importante semente para a constituição de uma hermenêutica universal. Outra importante contribuição para a concretização do status da hermenêutica como teoria geral da interpretação e compreensão, além das obras supracitadas de Meier e Dannhauer, consistiu também na obra de Johan Martin Chladenius (1710-1759) intitulada de *Introdução para a correta interpretação de discursos e escritos racionais* (1742). Tal obra busca desvincular a hermenêutica da lógica situando-a como um pilar do saber humano, organizada em duas grandes categorias: Geral e Específica. A categoria Geral voltava-se as tratativas para a interpretação de qualquer obra escrita. A categoria Específica se voltava ao trato das leis, das histórias, profecias, poesias dentre outros gêneros literários.

A perspectiva voltada para uma hermenêutica universal prosseguiu adentrando-se nos séculos XIX e XX através do pensamento de autores importantes como Schleiermacher, Dilthey, Heidegger e desembocando em Gadamer, o qual contribuiu muito através da inserção de novas conotações e processos críticos à hermenêutica. Por intermédio da leitura de Jean Grondin em sua *Introdução à Hermenêutica Filosófica*, percebe-se que Schleiermacher, para compor uma hermenêutica como arte da compreensão aporta-se na concepção presente nos pensamentos do filólogo Georg Anton Friedrich Ast (1778 – 1841) e de Friedrich Schlegel (1772 – 1829).

Ast, em sua obra intitulada *Linhas básicas da Gramática, Hermenêutica e Crítica*, de 1808 defende a concepção da necessidade da reconquista da unidade da ideia ou do espírito expresso na Antiguidade e no transcorrer da história. Tal proposta hermenêutica propõe a compreensão da Antiguidade do modo mais literal possível, levando-se em conta a contextualidade e a presente de todos os elementos implicados nessa questão seja de modo explícito seja implícito. Em outras palavras, tal concepção pretende situar-se em bases suficientes para a compreensão e para o conhecimento, identificando no particular o espírito da totalidade, compreendendo o particular através do Todo. Schlegel, através do clássico modelo comprovado da Antiguidade, defendia uma função universal da teoria hermenêutica na qualidade de nova teoria metodológica

para a filologia. Mas, é no pensamento do teólogo protestante Friedrich Schleiermacher (1768-1834) que a hermenêutica enquanto doutrina da arte para o entendimento teve condições ideais para florescer por inteiro.

Schleiermacher provoca uma virada na história da hermenêutica ao conceber que compreensão significa o entendimento do sujeito com o outro, ou então, de uns com os outros e associado a isso, defende que compreensão é entendimento ou somente ocorre através do entendimento. Na concepção deste teólogo protestante, os problemas da compreensão são problemas da interpretação. Dessa forma, a interpretação e a compreensão estão intimamente ligadas se interpretando numa via de mão dupla percorrendo todos os caminhos possíveis para as palavras interiores e para as palavras exteriores.

A hermenêutica de Scheiermacher, literalmente uma hermenêutica da compreensão se caracteriza também como uma hermenêutica dedicada a evitar ou dirimir mal entendidos que representam nesta perspectiva grandes inviabilizadores para o processo da compreensão. Essa hermenêutica exclui qualquer possibilidade de origem dogmática e se constitui como um método dotado de regras gramaticais e psicológicas de interpretação para a compreensão. Entretanto, a hermenêutica de Scheiermacher inova mesmo ao inserir a função psicológica no processo de interpretação e compreensão através da supressão de mal entendidos através da comunicação ou do contato entre um e outro visando o entendimento, logo, a compreensão. Em outras palavras significa que a compreensão devida neste caso vai além da literalidade das palavras e o seu sentido objetivo, pois leva em conta também a contextualidade e a individualidade de quem expressa, isto é, do autor. Nesse sentido, ler um texto significa dialogar com o autor numa busca para captar a sua mais fiel intencionalidade para compreender a sua ideia através da interpretação de suas obras visando o entendimento. Desse modo, leva-se assim Scheiermacher a principal finalidade da hermenêutica. Vale ressaltar ainda, que a interpretação psicológica presente na hermenêutica de Scheiermacher representou ponto culminante, uma referência para a formação das teorias posteriores surgidas a partir do século XIX, com efeito, no pensamento de Wilhelm Dilthey (1833-1911).

Dilthey, concebe um processo hermenêutico tendo como ponto de partida o fenômeno da compreensão no qual coaduna com o pensamento de Scheiermacher mas,

busca distinguir as relações do mundo espiritual das relações causais do contexto da natureza. Através do que Dilthey chama de fatos da consciência ou experiência interior, ele busca construir uma fundamentação filosófica para as ciências do espírito. Dilthey é movido pela crença de que é possível situar na experiência interior as bases objetivas para validar as ciências do espírito. A hermenêutica de Dilthey apoia-se na fenomenologia husserliana para sustentar o argumento de que toda realidade se encontra nas bases que regem e condicionam a consciência. Ou seja, o princípio da fenomenalidade presente concebido na fenomenologia do matemático e filósofo Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859 – 1938) afirma que toda realidade encontra-se regida sob os condicionamentos da consciência. Trilhando por esse caminho Dilthey não só compreende o mundo histórico como um texto ávido para ser interpretado como também empreende uma tentativa para justificar epistemologicamente as ciências do espírito.

O movimento da hermenêutica que adentra o século XX por um lado indica o pensamento de Dilthey que direciona a hermenêutica pelos meadros da constituição de uma metodologia universal das ciências do espírito, por outro lado, expressa-se o pensamento de Martin Heidegger (1889 – 1976) que rompe com essa tendência direcionando a hermenêutica pelo caminho da faticidade humana. Em meio a estas duas tendências hermenêuticas tão presentes no século XX, Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002), considerado um dos maiores expoentes da hermenêutica filosófica propõe uma hermenêutica voltada para a consciência da descrição fenomenológica combinada ao alcance do panorama histórico na forma de representação comunicativa (linguagem) capaz de tratar o sentido e a compreensão da verdade no horizonte de uma hermenêutica filosófica para além dos limites e das reduções de uma metodologia científica.

Conforme concepção gadameriana, a hermenêutica para Dilthey significava um instrumento e uma via universal para a consciência histórica da qual não há nenhuma possibilidade de outro conhecimento da verdade senão compreender a expressão. Seria captar na expressão a vida na qual cada expressão ou enunciado nasce sob o prisma da intencionalidade do ímpeto que visa resgatar e reviver a compreensão voltada para a auto-reflexão voltada ao conhecimento da expressão. Para Gadamer (1997), a tendência de Dilthey para conceber a hermenêutica como mais do que um instrumento, entendendo-a como um caminho universal para a consciência histórica no qual esgota

qualquer outra possibilidade senão o conhecimento da verdade voltado a compreensão da expressão, move-se em grande medida devido a preocupação com a fundamentação das ciências do espírito. A expressão ou enunciado manifesta-se da auto-reflexão, de um aconselhamento de si mesmo voltado ao reencontro da compreensão que habita nas ciências do espírito que conduz o manifestado para o interior. Em outras palavras, as ciências do espírito provoca a auto-reflexão que leva ao conhecimento na expressão.

GRONDIN (1999) aponta para o impacto da hermenêutica de Dilthey ao lançar a tendência de investigação do processo da palavra interior para todas as ciências do espírito pretendem compreender. Nesse sentido, Dilthey pretende esclarecer o caminho para conceber o conhecimento individual através de regras universalmente válidas proporcionando credibilidade e segurança para a compreensão em detrimento ao ceticismo histórico e a inconstância e incerteza proveniente da subjetividade. Com isso, Dilthey pretendia propor e manter uma compreensão clássica e normativa da hermenêutica.

Historicamente, mesmo que perceptível os esforços estabelecidos, no século XIX não se alcança uma concepção explicitamente sistemática da hermenêutica. Mas, no decorrer dos tempos, no século XX, a filosofia hermenêutica norteadas por Dilthey adota como proposta a dirigir-se para o encontro de uma metodologia dotada de caráter universal. Para tal intento, essa tendência hermenêutica adota um afastamento da prática de uma metodologia pretensamente dirigida e tendenciosa ainda tão comum no século XIX.

Influenciado pela tendência da filosofia hermenêutica de Dilthey e pela fenomenologia de Husserl, Heidegger compõe a sua ontologia da existência, da vida real, sem ilusões e sem esperança de futuro determinado. Em outras palavras, de cunho ontologia heideggeriana centra-se no presente como a realidade agora que significa reflexo ou resultado das consequências das escolhas do passado. Enquanto que a perspectiva de futuro ou esperança nada mais seria do que as consequências das escolhas praticadas agora. Nesse sentido, a ontologia da vida real de Heidegger coloca a hermenêutica definitivamente como o pilar de base universal da filosofia.

Dessa forma, no pensamento de Heidegger a hermenêutica é lançada para o núcleo do movimento filosófico fomentada pela busca de superação das aporias do



historicismo atrelado ao esforço para uma resignificação das ciências do espírito. Na concepção heideggeriana a compreensão e a interpretação emergem conforme a situação existencial que a fomenta ou a provoca. E essa provocação ou fomentação é em termos heideggerianos, uma pré-compreensão e à materia prima para o exercício de dar sentido, ou seja, interpretar. A hermenêutica heideggeriana é uma hermenêutica filosófica existencial da faticidade, isto é, um processo que busca compreender e interpretar a partir dos fatos da existência oriundos do ser-aí humano (Dasein), lançado em seu contexto mundano, a existência. Em outras palavras, o ser-aí humano, o Dasein representa a pré-estrutura ou matéria prima que oferece condições para a concepção de uma estrutura de significados capazes de proporcionar compreensão e interpretação. O Dasein é caracterizado pela interpretação que lhe é comum e situa-se a priori da locução ou do enunciado.

Heidegger formula um conceito para viabilizar a compreensão e o traduz através da máxima “entender-se sobre algo”. Tal máxima significa entender ou compreender um contexto ou coisa quer dizer estar em condições de interpretar, logo, se relacionar. Essa forma de compreender é caracterizada por Heidegger como uma compreensão existencial na qual nos percebemos situados a existência, à vida, ao mundo. Tradicionalmente, a hermenêutica concebia a interpretação como via de condução à compreensão. Desse modo, a interpretação necessariamente situava-se a priori da compreensão insinuando-se um consequência do outro. Heidegger com sua filosofia hermenêutica existencial, quebra essa tradição ao propor uma inversão nesse caminho e/ou relação de busca e concepção de sentido, logo, uma via de cunho teleológico.

Nesse sentido, a primazia do conhecer é deslocada para a compreensão, enquanto a interpretação passa a representar o modo como se formatará o compreender. Conforme perspectiva heideggeriana a propositura para uma interpretação compreensiva dá-se da seguinte forma:

Toda interpretação correta tem que proteger-se contra a arbitrariedade da ocorrência de ‘felizes idéias’ e contra a limitação dos hábitos imperceptíveis do pensar, e orientar sua vista ‘às coisas elas mesmas’ [...] Pois o que importa é manter a vista atenta à coisa, através de todos os desvios a que se vê constantemente submetido o intérprete em virtude das idéias que lhe ocorrem. Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do

todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e não perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente tem ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido. Deixar-se determinar pela própria coisa é a tarefa primeira, constante e última do interprete. (Heidegger apud Gadamer, 1997, p.402)

Gadamer, em *Verdade e Método* (1960) concebe uma hermenêutica filosófica embebida nos meandros dos caminhos traçados outrora por Husserl, Dilthey e Heidegger. O paradigma gadameriano se favorece da proposta fenomenológica husserliana que centra na descrição da realidade tendo como princípio a interpretação ou representação do sujeito num esforço para situar o dado ou fenômeno primeiro da experiência, levando-se em conta a contextualidade da situação concreta e vivida. Combina também, a envergadura e acolhimento da perspectiva histórica diltheyana onde segundo essa proposta está o lugar do filosofar e ainda, leva em conta a abordagem heideggeriana que inclui as convicções husserliana e diltheyana supracitadas lançadas num caminho no qual a interpretação torna-se a forma como a compreensão é concebida tendo como resultante um conhecimento factível, concreto e existencial a partir do ser humano lançado no mundo.

Gadamer em *Verdade e Método* (1960), em outras palavras, apresenta um caminho de análise e questionamento das ciências do espírito partindo do pressuposto de que o fenômeno da devida interpretação e da compreensão encontra-se disposto para além da envergadura da ciência e a priori situado na experiência do ser humano lançado no mundo. A plataforma analítica gadameriana nesse sentido dispõe-se em três fases específicas e caracterizadas através da experiência da arte, da compreensão no patamar das ciências históricas do espírito e da manifestação do fenômeno da linguagem no âmbito da experiência existencial do ser humano lançado no mundo.

Gadamer trabalha na mediação entre metodologia científica e a experiência mundana do ser humano lançado na existência. Nesse viés, a hermenêutica gadameriana busca identificar o fenômeno da experiência da verdade manifestado e para além dos limites metodológicos através do questionamento e da análise do seu próprio caráter. A hermenêutica gadameriana se traduz ainda pelo empenho para caracterizar a verdade

que habita nas ciências do espírito mas que transborda alcançando necessariamente muito além desse controle metodológico, intermediado pelo contexto da experiência mundana do ser humano lançado na existência. Na concepção gadameriana, ao abordar a compreensão como objeto de reflexão quer-se quebrar os limites doutrinários do modo de compreender da tradição filológica e teológica. Com isso, Gadamer pretende um modo claro para o entendimento através da compreensão elaborada num caminho acessível a todos ou a cada sujeito ao qual venha a se envolver num determinado processo de construção de conhecimento.

Gadamer ao empreender sua busca por uma teorização da hermenêutica favorece-se da ontologia e/ou universalização do Ser já presente no círculo hermenêutico por julgar fundamental que cada sujeito não se torne entregue somente ao seu modo único e singular de compreender. Longe disso, Gadamer pretende evitar que qualquer sujeito se torne refém totalmente das suas próprias opiniões a priori ignorando a opinião do texto ou de outro sujeito. Dialogar com o texto é permitir que a intencionalidade do autor se manifeste em nós, e isso, para a concepção hermenêutica gadameriana é fundamental. É sob a luz do empenho para prover uma compreensão coletiva (universal) e equacioná-la com a alteridade do texto que Gadamer busca distinguir a verdadeira compreensão, um caminho capaz de tornar seguro e acessível o processo do conhecimento da pseudocompreensão que conduz fatalmente aos equívocos e ao fracasso. Provocado pela estética e axiologia próprias da vibração da beleza peculiar da filosofia hermenêutica gadameriana, intencionalmente este filósofo parece querer denunciar que o ser humano (sujeito) lançado nas conjecturas e qualidades do verbo torna-se, tão somente, universal. Mas, é ao se expressar na medida única dele mesmo seja como falante seja como escritor ou como for que seja ainda é no ato de manifestar-se que ele se torna singular; sujeito único do início a eternidade e simultaneamente dotado de capacidade para a alteridade na relação textual ou causal entre sujeitos. A hermenêutica em Gadamer trata de mediar significativamente a dimensão do sujeito e a dimensão do método tecendo um caminho para o diálogo e construção de conhecimento inequívoco que possa ser caracterizado como o desafio da verdade. Segundo o próprio filósofo:

o fato de uma conversação estar sempre presente em toda parte onde algo chega à fala, seja sobre quê e com quem for, quer se trate de outra pessoa ou de alguma coisa, de uma palavra, ou de um sinal de fogo – é isso que perfaz a

universalidade da experiência hermenêutica. Somente na conversação, no encontro com pessoas que pensam diferentemente, podendo habitar em nós mesmos, podemos esperar chegar além da limitação de nossos eventuais horizontes. (1997, p. 207).

Toda possibilidade de interpretação e toda possibilidade de compreensão estarão conectadas necessariamente a determinadas perguntas que sempre clamarão por um desfecho, uma orientação traduzida por uma direção. Desse modo, a formação da compreensão e a constituição do conhecimento sempre decorrem de um fenômeno a priori, ou seja, uma conversação surgida antes de que um outro sujeito seja incluído no contexto. Pensar essa inclusão de um sujeito no contexto de uma conversação surgida a priori é reconhecer que essa interferência modificará a perspectiva ou caráter do fenômeno conforme o modo próprio e peculiar de dar sentido, de interpretar, de compreender para conceber o conhecimento que cada ser humano carrega em si mesmo. Na mesma proporção, o texto só realiza uma conversação com o seu leitor, ou torna-se falante conforme a medida e o teor das perguntas que o próprio sujeito que o interpela realiza quando o lê. E é esse o momento em que vem a tona o fenômeno da compreensão na qualidade de concretude histórica efetual, isto é, que se refere a identificação dos produtos de interpretação oriundos de determinada época, resultantes da dialética decorrente da relação entre pergunta e resposta. Essa dialética resultante dessa equação entre pergunta e resposta é, em outras palavras, a manifestação da compreensão como forma de conversação.

A dialética entre pergunta e resposta implica numa hermenêutica que vai na direção de uma alteridade, uma vez que leva o sujeito que inquiri a ter que se colocar no lugar do outro quando este se empenha para conceber uma compreensão como resultante da conversação, do contato com o texto ou com outro sujeito. Esse aspecto voltado a alteridade está presente na concepção hermenêutica gadameriana que ao incorporar o fenômeno da interpretação e da compreensão, o faz necessariamente por intermédio de uma condição que já existe a priori ao contato com o sujeito que se inclui em dado momento na dinâmica da constituição de sentido e construção de conhecimento através da compreensão. Essa alteridade presente nessa hermenêutica através da lida com o outro, dá-se, com efeito, pela indagação e conversação quando do contato com o texto ou com outro sujeito.

Outro aspecto fundamental da hermenêutica gadameriana refere-se ao problema da aplicação. A aplicação é uma questão determinante nesse movimento hermenêutico e encontra-se essencialmente presente dentro da duração da dinâmica da compreensão e da interpretação. Essa questão da aplicação implica na crítica e na identidade, pontos determinantes da filosofia hermenêutica de Gadamer, pois coloca o intérprete não como um mero repetidor daquilo que o interlocutor manifesta, mas atribui-lhe o dever de procurar dar vazão à sua própria interpretação ou opinião fazendo valer a troca, o diálogo e a alteridade em prol de uma interpretação compartilhada e coletiva. O texto nessa perspectiva deve superar a si mesmo, sempre no instante de cada possibilidade concreta de sentido, pois para Gadamer aplicar é também um modo de compreensão.

Gadamer leva para o centro da filosofia o problema da linguagem ao ressaltar a importância da pergunta e da resposta para a formação do sentido, onde há implicado o fomento para o despertar da escuta. Em outras palavras, a linguagem é instrumento fundamental na relação hermenêutica gadameriana, isto é, o processo hermenêutico nesse caso está intimamente ligado através de uma relação de dependência entre compreensão e conversação.

A hermenêutica em Gadamer supera as barreiras da hermenêutica tradicional ao dirigir-se para a condição de uma hermenêutica que passa a ser um aspecto universal da filosofia. Esse movimento provoca a constituição de uma filosofia que não se limita ao nicho metodológico das ciências do espírito. Assim, Gadamer ensina que a compreensão vai além da problemática metodológica, estando também disposta na existência pelo viés da experiência mundada do ser humano presente na base da faticidade humana. Essa hermenêutica expressa ainda que a linguagem na perspectiva da dimensão da conversação implica numa ocorrência que representa sempre mais do que o sentido concebido em algum instante. Ou seja, uma expressão sempre representará para além do limite da alteridade, do alcance do outro. Na busca por compreensão e pela linguagem habita a medida e a finitude do ser em detrimento da universalidade da filosofia hermenêutica de Gadamer.

A hermenêutica refere-se à busca para compreender a experiência do ser humano lançado no mundo e situa-se no ponto central de apoio na relação com diversos métodos sempre que a necessidade de compreensão, de interpretação e de entendimento da linguagem estejam envolvidos. Qualquer modo de compreensão implica num

movimento de dirigir perguntas a um texto ou a um sujeito e deixar fluir o questionamento provindo da interlocução. Habita nesse contexto sempre um solo fértil para o diálogo e para a apreensão fenomenológica a priori na perspectiva de quem fala e quem ouve visando compreender.

A filosofia hermenêutica é integrada pela dimensão fenomenológica, pela dimensão histórica e pela dimensão dialética trazendo a tona a compreensão e interpretação dos fenômenos cotidianos da existência mundada pelo prisma da experiência do ser humano lançado no seu contexto sócio cultural. Isso implica que a compreensão e interpretação do sentido se norteia por um consenso surgido do diálogo ou contato entre sujeito agente e sujeito que deseja compreender. Por esse caminho, a hermenêutica penetra na realidade, no diálogo entre sujeitos e na cultura de determinado contexto visando o sentido provindo da experiência mundada a priori.

Então, para se construir conhecimentos a hermenêutica realiza uma apreensão dos fatos na sua fenomenologia visando com isso uma filtragem capaz afastar os pré-conceitos, os pré-juízos visando uma interpretação verdadeira. E é através da combinação entre dialética e hermenêutica que se dá a crítica. Enquanto o aspecto hermenêutico visa compreensão e a constituição de uma unidade de sentido, o aspecto dialético centra na diferença, no contraste e na desconstrução de sentido. E é essa interação decorrente do diálogo onde se constitui a compreensão e a interpretação que propicia a construção de conhecimento. Essa relação de busca de sentido através do esforço para compreender e interpretar envolve necessariamente a troca de impressões, o compartilhamento de ideias oriundo do diálogo que surge das diferenças de representação entre sujeitos em contato.

Em Gadamer, a hermenêutica inova ao incluir em si mesma o papel da crítica e a busca pelo significado da linguagem humana. Isso provoca uma constituição hermenêutica lançada para muito além dos limites do portar-se como uma teoria apenas voltada a compreensão e interpretação da fala e do texto. Revela um contexto onde a hermenêutica se completa no fenômeno da compreensão e da interpretação integrado ao aspecto mundano do ser humano, ao viés científico, filosófico, artístico e histórico levando em conta a representação subjetiva e a universalização pelo prisma da filosofia.

Um ponto de encontro fecundo entre o pensamento gadameriano e o pensamento habermasiano refere-se ao aspecto crítico social atrelado ao fenômeno da alteridade onde pode haver um ponto de encontro frutífero da hermenêutica gadameriana com a proposta hermenêutica possível em Habermas, ambas visando compreender, interpretar, promover a comunicação ou diálogo entre sujeitos na qualidade de seres humanos lançados no contexto mundano da experiência. A hermenêutica na perspectiva de Habermas configura-se como a arte da compreensão de um sentido linguisticamente comunicável e refere-se ao desenvolvimento para dominar uma linguagem natural conforme a aprendizagem de cada um, a capacidade para exercício da comunicação.

Na vertente habermaziana, compreender o sentido refere-se diretamente ao conteúdo semântico do enunciado, do discurso ou de sistemas simbólicos não linguísticos. Mas, o poder de cada sujeito falante para compreender e interpretar pode ser potencializado de acordo com a habilidade técnica individual. De modo que essa técnica ou arte pode implicar diretamente na capacidade de persuasão e convencimento presente em cada indivíduo na qualidade de ser humano lançado na existência e que vive experiências de cunho prático.

Entretanto, para Habermas, a experiência mundana ou vivida não basta, pois a verdade dos enunciados e conseqüentemente sua universalização deve ser validada através do discurso racional. Nesse caso, a objetividade determina-se pelo sucesso empreendido na relação e na experiência mundana, já a verdade é decorrente do triunfo do discurso. Implica nisso a importância da capacidade crítica e da identidade constituída no âmago de cada sujeito falante e ouvinte, ambos lançados na existência através da experiência mundana e cotidiana. Na teoria da ação comunicativa habermaziana, o fenômeno epistemológico independe dos ditames da realidade. Ou seja, a verdade dá-se através da comunicação decorrente do processo de racionalização e argumentação. Tal verdade se relaciona com a realidade mas de modo que seu conteúdo não possa representar recurso determinante para a justificação, pois a contextualidade do real representa somente um eco de coerência entre os enunciados das circunstâncias linguísticas.

A competência linguística depende de cada sujeito ao qual se encontra envolvido na ação comunicativa através do ato de falar e do ato de agir. Tal competência depende dos procedimentos do processo de socialização ao qual oferta norte a conversação, a

busca por compreender e interpretar. A proposta habermasiana implica numa indicação para que todos os sujeitos, sobretudo, àqueles presentes num contexto comum e interligado de algum modo podem e devem chegar a um entendimento com o outro a respeito dos enunciados que possam ser estabelecidos através das mais diversas formas de diálogo no terreno fértil da comunicação. Mas, Habermas indica que a axiologia ou o valor agrega-se nas relações estabelecidas na comunicação quando indivíduos buscam se entender a respeito de algum ponto e não na experiência subjetiva. Conforme concepção habermaziana (1997, p. 418) e Habermas (idem, p. 199):

[...] llamo acción comunicativa a aquella forma de interacción social en que los planes de acción de los diversos actores quedan coordinados por el intercambio de actos comunicativos, y ello haciendo una utilización del lenguaje (o de las correspondientes manifestaciones extraverbales) orientada al entendimiento.

[...] el entendimiento es, pues, un proceso que trata de superar la no comprensión y el malentendido, la no veracidad entre a si y frente a los demás, la no concordancia en suma, y ello sobre la base común de pretensiones de validez que se enderezan a un reconocimiento recíproco.

A intencionalidade está presente na comunicação que o sujeito falante empreende ao tentar fazer-se entender pelo ouvinte, o outro. Esse ímpeto de intencionalidade que provoca a ação comunicativa pode refletir no outro de modo a motivá-lo ou descontentá-lo, podendo resultar em compreensões e interpretações tanto negativas como positivas.

A hermenêutica habermaziana sugere a constituição de uma hermenêutica de ação metodológica orientada para as ciências sociais visando com isso, conceber uma dinâmica integrada tanto à teorização quanto a empiria. Isso que dizer que os limites, os valores e as ações que formam o sujeito participam tanto da ciência quanto da capacidade aprendizagem através da observação. Já a hermenêutica tradicional e a dialética se opõe ao movimento da ciência tradicional para as ciências sociais, tentando negar o norte epistemológico habermasiano que concebe o conhecimento integrado tanto ao processo objetivo quanto ao processo subjetivo na sua construção.

Na obra intitulada *Conhecimento e Interesse*, Habermas apresenta a concepção de que o sujeito do conhecimento encontra-se engajado aos processos de aprendizagem que são dependentes das consequências mundadas da existência. Nessa ideia inclusiva,



a ciência coaduna diretamente nas relações com a intencionalidade humana conforme as possibilidades resultantes das experiências vividas e as consequentes objetivações. Dessa forma, a compreensão e a interpretação do real forma-se através do impacto resultante das convenções oriundas do sistema social e das implicações da natureza. É disso que implica a compreensão e a construção do conhecimento no que tange a história e a vida. Em outras palavras a constituição dos processos da racionalidade dizem respeito ao endereçamento das possibilidades para se compreender, interpretar e conhecer.

Habermas, nesta obra intitulada *Conhecimento e Interesse* tipologiza o conceito de interesse de modo a dicotomizá-lo em três categorias. Tal abordagem pode ser altamente pertinente para o olhar educativo e para as práticas do professor de ensino médio presente diante dos desafios da atualidade da educação básica brasileira. Dessa forma, o conceito de interesse é disposto através de três categorias: O Interesse Técnico, regido pela objetividade conforme labor e ditames das ciências empíricas; O Interesse Prático regido pela via da intersubjetividade promovida através das possibilidades das ciências de cunho histórico-hermenêutico; O Interesse Emancipatório chancelado e regido pela via da reflexão crítica motivada e dirigida pelos nortes das ciências críticas.

O pensamento habermasiano persegue o interesse pela emancipação e atribui a autorreflexão e a racionalidade os caminhos possíveis e capazes de proporcionar ao sujeito a capacidade de tornar-se um ético, cidadão e livre das formas de dominação presente no âmago dos sistemas sócio econômicos. Pensar a integração de uma ética no pensamento de Habermas, voltada ao sujeito e à sua favorável emancipação e também, como um exercício pertinentes às práticas educativas dirigidas aos professores do ensino médio na contextualidade e desafios presentes nos sistema educacional brasileiro pode dar-se, didaticamente através da atribuição de três categorias representativas para possíveis teorizações e práticas no cotidiano de uma escola ou da vida de um sujeito. Como proposta para categorização e didatismo passível de exercício voltado a práticas educativas no contexto da escola ou para além dela, os conceitos éticos de autonomia, heteronomia e anomia são pertinentes e podem ser aplicados seja de modo argumentativo num debate em sala de aula seja de modo que estejam integrados a alguma prática dirigida ao contexto educativo.

Através de um debate em sala de aula, no contexto do ensino médio, por exemplo, o professor pode apresentar os conceitos ligados à ética significando a anomia (a: negação; nomia: regra ou lei) como a negação da lei e ou regras de conduta sociais e cidadãs; a heteronomia como conjunto de regras ou leis provenientes do externo (constituição; código de conduta de uma empresa ou escola) e decorrentes do direito de liberdade conferido ao outro para a convivência sadia em comunidade; autonomia como a capacidade para governar a si próprio fazendo de alguém um sujeito emancipado, um ser de si mesmo capaz de fazer escolhas conforme a sua vontade mas dotadas de capacidade de discernimento da necessidade de se respeitar e praticar, por exemplo, o conceito de cidadania do nosso cotidiano. Pode-se ainda, executar alguma atividade onde haja integrada tais conceituações através de vídeos, teatro ou dinâmicas de grupos dirigidas pelo professor. Tal propositura tem apenas um apelo didático e uma intencionalidade pertinente à proposta de uma educação voltada ao ideário de construção de conhecimentos pertinentes a qualificação para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a emancipação do sujeito. Também, é inspirada pelo pensamento crítico habermasiano e sua proposta de ação comunicativa e emancipação do sujeito através dos possíveis caminhos e descaminhos presentes nos desafios da linguagem lançada na experiência mundana de cada ser humano em contato com o outro.

Vale ressaltar ainda que o manejo introdutório dos três conceitos supracitados embasados à uma ética de vertente aristotélica kantiana pressupõe não somente uma prática educativa simples, possível e didática para proporcionar ao professor um ponto de partida para a aproximação ligada a uma ação comunicativa pertinente a fenômenos que pertinentemente possam servir a parcelas psicológicas, epistemológicas e emocionais que idealmente deva estar presente no complexo de constituição de cada sujeito apto a viver e conviver de modo saudável e produtivo na dinâmica atual da realidade da sociedade brasileira. Também, tais conceitos não devem ser confundidos com o aproveitamento criativo e a construção que Piaget faz para explicitar o desenvolvimento da criança. Piaget toma emprestado tais conceitos surgidos ainda na filosofia clássica e os adapta conforme seu pensamento e sua época na constituição do seu modo para compreender e interpretar o processo de desenvolvimento da criança.

Habermas então, valoriza e aborda a experiência da autorreflexão partindo das experiências práticas do cotidiano, da vida como condição necessária para que a ciência

não só leve em consideração as necessidades da vida como também passe a exercer um diálogo mais favorável à realidade social e ao contexto de uma ação comunicativa. Disso surge a possibilidade para que um pesquisador e professor do ensino médio, por exemplo, possa libertar das estruturas coercitivas presentes na relação metodológica entre sujeito e objeto, adotando quando julgar necessário uma postura crítica.

Ao aprofundar na hermenêutica por um caminho epistemológico, Habermas apoia-se na filosofia transcendental kantiana. Mas ao buscar esse aporte em seu pensamento, Habermas faz uma inversão de sentido do transcendental kantiano substituindo a síntese da consciência acerca do objeto pela síntese das experiências mundanas e vividas traduzidas na qualidade de interações linguísticas. Nesse caso, Habermas não se vincula a ideia de consciência tão presente no pensamento transcendental de Kant, longe disso, defende a ideia de que todo fenômeno constituído, logo significado, decorra dos interesses norteadores para a compreensão, para a interpretação, enfim, para o conhecimento. Disso decorre que em Habermas a construção de conhecimentos dá-se, com efeito, através dos reflexos e interação do sujeito com a prática coletiva e não possa ocorrer seja somente através da empiria ou da consciência como propõe Kant. Aqui, a experiência constitui-se no contexto da ação comunicativa e dá ao sujeito a possibilidade para a compreensão, interpretação e o conhecer de modo crítico através da autoreflexão que num ato emancipatório e subjetivo pode ser lançada para além dos limites da experiência coletiva.

Habermas é um crítico da tradição científica e promove através de seu pensamento uma retomada ou resgate da autoreflexão que fora renegado a segundo plano no modo costumeiro de se fazer ciência na modernidade. A partir dessa motivação, este filósofo social influenciado ainda pelas teses de Thomas Kuhn, pela teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein e a ideia de falibilismo de Karl Popper compõe a sua teoria da ação comunicativa. Desse modo, dispõe-se aqui de um lado os caminhos ofertados pelos interesses orientadores do conhecimento presente na obra *Conhecimento e Interesse* e por outro lado, a proposta da teoria da ação comunicativa que defende a validação discursiva dos enunciados. Na integração dessas vertentes habermazianas, o próprio autor entende que qualquer teoria só se torna passível de sentido através das condições dadas para a constituição da argumentação. Parece ser este o momento em que Habermas compreende que a unidade da razão não pode ocorrer

senão na diversidade do verbo emitido no modo de ser de cada sujeito, fenômeno este que só se manifesta quando falante e ouvinte, movidos pela alteridade superam os limites da subjetividade em detrimento das relações intersubjetivas visando justificação e diálogo. A seguinte crítica habermaziana parece pertinente ao momento:

[...] esperanzas ontológicas de conseguir teorías substantivas de la naturaleza, la historia, la sociedad etc., ni tampoco las esperanzas que abrigó la filosofía transcendental de una reconstrucción apriórica de la dotación transcendental de un sujeto genérico, no empírico, de una conciencia en general. (HABERMAS, 2003a, p. 16)

A proposta habermasiana é um modo gerador de consensos onde incluem-se de modo participativo sujeitos que necessariamente tem o dever inevitável de superação da subjetividade das suas próprias formas de conceber para lançarem-se rumo ao outro através do caminho da intersubjetividade. É da diversidade e infinidade de opiniões racionalmente constituídas que surge o fomento que provoca a constituição de um cenário intersubjetivo que tem presente um mundo de eco objetivo na dinâmica das vidas dos sujeitos que compõe qualquer comunidade de opiniões. Dessa realidade constituída surge que contempla mundo objetivo e mundo subjetivo torna-se possível encontrar uma forma de interação na direção da validade intersubjetiva onde sempre terá mais valor o argumento tecnicamente mais qualidade o torna um ponto sempre determinante, decisivo para a tomada de decisão. Ou melhor, o diálogo e o consenso pode ser viabilidade a partir do momento em que numa discussão vem a tona a argumentação mais qualidade no que se refere a sua própria capacidade para justificação.

Nesse interim do pensamento habermasiano, a verdade torna-se um problema de argumentação racional e jamais pode se sustentar por um pensamento domático. É na capacidade de justificação e na emancipação do sujeito que surge a esperança para a libertação da dominação presente no âmago dos sistemas sócios econômicos opressores da maioria. Diferenciando simbolicamente mundo da ação e mundo do discurso, Habermas trata as questões da compreensão, da interpretação e da construção de conhecimento conforme a comunidade de opiniões, isto é, conforme o contexto cultural e social de determinado lugar visando sempre a melhor equação possível do ponto de vista da ética e da justiça. Assim, no plano da ação, a princípio os enunciados, as

afirmações não são boas nem ruins, verdadeiras nem falsas, apenas adequadas ou não ao contexto. E é apenas quando as afirmações não são caracterizadas adequadas é que elas se tornam questionáveis quanto à sua validade através da crítica. Tal questionamento é realizado através do discurso, isto é, o modo de questionamento que é empreendido no mundo da prática, da ação lançando hipóteses analisáveis até o momento da obtenção da validação. E por isso, a importância da educação básica representa um caminho para a formação de sujeitos emancipados, qualificados para o mundo do trabalho de modo colaborativo e cidadãos competentes, pois nesta dinâmica de cunho social e habermaziado o discurso tem como principal critério a viabilização a competência linguística dos sujeitos envolvidos numa comunidade de opiniões sempre motivada pela alteridade e a intencionalidade para se alcançar um consenso que na verdade jamais se esgotará, fazendo com que o movimento crítico, investigativo e a necessidade de ações estejam sempre em evidência no âmago da sociedade.

## CAPÍTULO IV

### 4 O SUJEITO CONCRETO

O ensaio dissertativo se fundamentou nas perspectivas da ética e da nova hermenêutica para se discutir a crise do método e se pensar as possibilidades de constituição de melhores condições para se prover a educação, a ciência, a cultura e a tecnologia numa sociedade da informação e do conhecimento, num contexto ligado ao conceito de rede. Por isso, transitando na órbita de três grandes temáticas presentes na história da filosofia e da educação compreendidas como o sujeito, a compreensão e a linguagem situa-se a base intelectual deste trabalho. Movido pelo objetivo fenomenológico de revelar a ciência no seu sentido mais original e apresentar a importância da hermenêutica, da ética e da epistemologia para se pensar a constituição do sujeito tanto no que tange a interpretação de mundo como também, a conquista da capacidade de discernimento do outro como sujeito e sobre si mesmo envolvido por uma dialética da desconstrução para quebra de paradigmas provocadora de reconstruções apontando para a novidade, para re-significações do ideário subjetivo e social. Segundo Ricoeur:

[A] hermenêutica -, herdada do método interpretativo aplicado inicialmente aos textos literários clássicos (filologia) e aos textos jurídicos (jurisprudência), acentua a pluralidade de interpretações relacionadas com o que podemos denominar a leitura da experiência humana. Sob esta (...) forma, a filosofia abandona a pretensão de estar livre de pressupostos. Os maiores representantes desta (...) tendência são Dilthey, Heidegger e Gadamer (CHANGEUX; RICOEUR, 1999, p. 12).

Inspirando-se na construção do pensar heideggeriano, Paul Ricoeur, constituiu um sujeito diferenciado do “eu”, do ego, da consciência propondo um “si” reflexivo. Desse modo, o “si” em Ricoeur não se configura como um dado, mas sim, como uma missão, um exercício de mão dupla motivada pela ética e pela hermenêutica, enquanto que no Cogito cartesiano o “si” é uma verdade imediata. Assim, o texto, a escrita, a narrativa são fenômenos acolhedores, onde se dá a compreensão de si, do mundo e dos outros através da desconstrução – conforme proposta heideggeriana – visando à perda

do “eu” e necessariamente provocando a reconstrução numa condição de maturação mais sublime e mais aprimorada da identidade de si. Pensadores como Wittgenstein, Heidegger e Gadamer certamente representam pilares da base que proporcionou condições para Paul Ricoeur desenvolver seu pensamento tão pertinente para o processo educativo de constituição do sujeito na atualidade. Pois, conforme Ricoeur:

Compreender um texto [ou o ser do ente; ou o outro], diremos, não é descobrir um sentido inerte que nele estaria contido, mas revelar a possibilidade de ser indicada pelo texto. Desta forma, seremos fiéis ao compreender heideggeriano que é, essencialmente, um projetar ou, de modo mais dialético e mais paradoxal, um projetar num ser-lançado prévio (RICOEUR, 1988, p. 33).

Conforme palavras de Paul Ricoeur: "hoje, estou convencido de que devo ao meu primeiro professor de filosofia a minha resistência ao apelo do imediatismo, da adequação e da apodicticidade feita pelo cogito cartesiano e pelo 'eu penso' kantiano" (RICOEUR, 1995, p. 49). Ainda:

Contrariamente à tradição do Cogito e à pretensão do sujeito de se conhecer a si mesmo por intuição imediata, é preciso dizer que nós apenas nos compreendemos pela grande digressão dos signos de humanidade depositados nas obras de cultura. Que saberíamos nós do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral, de tudo aquilo a que nós chamamos o si, se isso não tivesse sido trazido à linguagem e articulado pela literatura? (RICOEUR, 1989, p. 123).

Assim, “essa fraqueza do Cogito estende-se muito longe: ela é ligada não só à imperfeição da dúvida, mas à própria precariedade da certeza que venceu a dúvida, essencialmente pela sua ausência de duração; entregue a si próprio o eu do Cogito é o Sísifo condenado a subir, a todo instante, o rochedo de sua certeza na contra-encosta da dúvida.” (Paul Ricoeur). Em outras palavras, esse trabalho se justifica pelo desejo de contribuir com a postura intelectual fundamentada pelos autores supracitados que se opõe duramente a pretensão para se criar modelos linguísticos puramente lógicos, universais e isentos de qualquer ambiguidade. A crítica empreendida por essa corrente de pensamento do século XX, a qual os autores supracitados representam, se refere justamente a oposição desse modo de conceber o sujeito como sujeito transcendental desconexo do tempo e do espaço; em grande medida, esse movimento e a proposta deste trabalho se justificam devido à lamentável visão que concebe e reduz a linguagem a não

mais do que um instrumento de comunicação. Com isso, abre-se a possibilidade de perceber a linguagem humana em toda sua ambiguidade, e por assim dizer, diversidade, não mais presa à concepção autoritária que visa à obtenção da verdade última e do conhecimento do mundo dado por um sujeito transcendental. Longe disso, abre-se a própria condição de possibilidade do conhecimento rumo à construção da identidade de sujeitos emancipados, históricos, cidadãos, finitos e sempre em processo de formação.

Desse modo, a busca de sentido e significado nas práticas educativas e na construção de conhecimentos pertinentes ao processo de formação educativa, cultural, profissional e cidadã através de perspectiva fenomenológica entendida como via de mão dupla que transita entre a metodologia e a hermenêutica compõe em grande medida a intenção deste ensaio dissertativo. Um ímpeto para investigar possibilidades de alcance de sentido e significado com mais propriedade de clareza e distinção conceitual no que se refere ao fazer docente e suas práticas educativas, mas sempre conforme o contexto social do ambiente ao qual se destine ou se situe. Fundamentalmente, através de busca que pretende o encontro de sentidos e significados voltados a educação capaz de ensinar o educando a aprender a ler o mundo, ou seja, a interpretá-lo com mais propriedade. E ainda, intencionaliza-se mostrar que a pretensão de ensinar a ler não basta, pois será necessário levar o educando a aprender a necessidade de compartilhar aquilo que se adquiriu lendo através do diálogo e da alteridade, isto é, da capacidade do sujeito de discernir o outro como sujeito. Busca esta entendida como aquela que visa sustentar ou dar fôlego suficiente retido no agora, ou seja, ao momento vigente de práticas educativas dotadas de sentidos e significados ávidos a construção de conhecimentos pertinentes ao fazer docente e à formação humana clara e distintamente em prol do eu e do outro, ambos inseridos na história e em seus respectivos contextos sociais.

A proposta deste trabalho finca sua base primeira no pensamento de Martin Heidegger e a partir desse pressuposto, segue o processo de construção racional até a concepção de uma nova hermenêutica empreendida por Gadamer, Paul Ricoeur e Habermas, com isso, visando à discussão e esclarecimento do ponto central desta pesquisa, fundamentalmente, a reflexão acerca do fazer docente através de suas práticas educativas e da construção de conhecimentos pertinentes à formação do educando como sujeito emancipado, cidadão crítico e ético na lida na dimensão do seu contexto cultural



e no seu contato com uma realidade de interculturalidade e de sustentabilidade tão necessária nesses tempos de globalização da economia.

Heidegger centra atenção e esforços no trabalho baseado enfaticamente na hermenêutica visando o encontro de condições capazes da construção de uma ontologia fundamental que abrisse caminho para a compreensão da vida a partir da própria vida. A hermenêutica, pelo viés heideggeriano, refere-se a um processo transgressor ou transcendente que se rebela aos padrões da ciência e contrasta-se com a concepção fenomenológica husserliana. Nesse sentido, para Husserl a filosofia deveria ter um duro caráter de rigor científico, mas para Heidegger, se trataria apenas de uma forma de interpretação. Implica desse modo, que o método fenomenológico converte-se num processo hermenêutico que se torna um caminho apto a revelar o ser em toda a sua faticidade e historicidade. Em outras palavras, significa que a hermenêutica assume uma forma ávida para pensar a essência da fenomenologia em sua origem e também, certamente, uma forma para pensar o pleno conteúdo contido num dizer, numa expressão em sua origem. Mas todo esse processo, necessariamente, sempre regido por uma teoria e uma metodologia que não desconsidere a realidade social do grupo no qual se situa ou participa.

Nesse sentido, o cenário brasileiro atual interligado ao mundo globalizado implica num papel do educador não mais referente a professar informações para ouvintes passivos, mas para muito além, exige a capacidade de mediação, direção e valor das informações (conteúdos) através de práticas ávidas a construção de conhecimentos pertinentes. Ou seja, o educador atual imerso ao cotidiano das escolas de ensino médio precisa ser um orientador e mediador apto a provocar e dialogar conduzindo os conteúdos ministrados em aula rumo a construção de conhecimentos pertinentes a realidade de cada sujeito, educando e cidadão a fim de libertá-lo para possibilidades de mais liberdade e instrumental intelectual a ponto de convertê-la apto ao alcance de sua emancipação como sujeito. Em outras palavras, o papel do educador imerso no cotidiano escolar do ensino médio consiste na sua conversão para a condição – conforme sua especialidade e pensamento sistêmico – de orientador, mediador, colaborador e cooperador visando à constituição de sujeitos concretos (humanos, históricos e sociais) com mais ênfase no cenário ao qual atua diretamente, isto é, a sala

de aula. Disso resulta que o papel do educador atual é de mediação de informações para a conversão em conhecimentos pertinentes à ciência e à realidade do aluno.

Necessariamente, pensar a organização da escola conforme a sua contextualidade e intencionalidade, questionando suas práticas educativas que possam vir a serem generalizadoras, impositivas, desconexas é uma das decorrências deste ensaio dissertativo. Atentar-se para o perigo de se constituir ou se manter uma escola adestradora da cognição para caminhar rumo a uma realidade de sujeitos singulares, emancipados e participantes, dotados de cidadania, senso crítico e democrático incluídos em sua culturalidade é uma das premissas das quais este trabalho se movimenta.

Visa-se então, a propositura de caminhos para a formação de educadores aptos ao trabalho em prol da constituição do sujeito emancipado, histórico, cidadão crítico, solidário, tolerante, politizado. Pensar os conteúdos, competências e habilidades na educação implicam em propor estratégias através de qualificações, titulações, pesquisas e práticas engajadas à realidade de um mundo globalizado em diálogo com as necessidades locais de cada região brasileira. Prover uma práxis construtiva, compartilhada visando o fazer contextualizado e transformador da realidade é uma possibilidade viável para a época atual. Em outras palavras, se trata de pensar a educação num processo de formação que abandona a concepção de laboração tão presente no século XX para adotar uma concepção de co-laboração, fundamental para o resgate da saúde social dos tempos atuais.

Fundamentalmente, educação refere-se à absorção e compreensão da cultura e contexto social, que somada à história se torna a construtora do sujeito histórico e capaz de emancipar-se. Focando na aprendizagem constituída dos interesses do indivíduo podem-se obter as condições favoráveis ao fazer educativo e social, desenvolvendo práticas educativas construtoras de conhecimentos pertinentes e transformadores.

A condição de sujeito (percepção de nós mesmos), atrelada à capacidade de perceber e refletir sobre a realidade e sobre o mundo que nos proporciona meios para nos fazermos humanos e participantes da história, nos converte em atores e autores de processos existenciais. É a educação a provedora deste sujeito, humano e histórico, com efeito, muito mais, quando possibilita práticas educativas ávidas e aptas a construções

de conhecimentos pertinentes. Nesse sentido, ocorre o processo de realização do indivíduo como sujeito histórico, distinto da coletividade, mas conectado a ela e engajado ao seu contexto social de modo sempre inquieto para as transformações favoráveis a coletividade.

Aguçando a percepção do indivíduo para a sua realidade, amplia-se, necessariamente, sua capacidade para transformar e inovar colocando-o num novo cenário sensorial e a partir disso, dota-o de um status de ser inquieto, inventivo, com coragem e capacidade para empreender-se na busca de superação dos seus próprios limites em prol do outro e da coletividade. Esse processo de estabelecimento do sujeito histórico conduz o indivíduo à sua conversão para autor e ator, senhor de si mesmo, isto é, senhor da sua vontade lançando-o como um ser social na convivência com o outro e com a coletividade.

Nesse ideário, propicia-se a chance da convivência dialógica e livre entre sujeitos humanos, históricos e sociais, ocorrendo então um ambiente favorável para a relação saudável e regida pela democracia mediada pela constituição da história e contexto social. Pois, é na relação com o outro que o âmbito social se desvela dinamizando-se em sua essência ou vocação primeira e plena.

Mais especificamente, é no contexto das relações sociais que a constituição do sujeito concreto (humano, histórico e social) acontece, imerso a história das interações as quais a coletividade, isto é, cada sujeito que a compõe é integrante, autor e ator capaz de intervir nos mais diversos endereços existenciais e presentes nos ambientes aos quais cada um se faz presentes ocupando um lugar em determinados momentos regidos por uma equação de espaço e tempo únicos.

A cultura está em constante construção, sendo criada e recriada através das relações sociais estabelecidas pelo sujeito no contato com o outro. A partir disso, percebe-se que a subjetividade e intersubjetividade se manifestam quando cada pessoa vai se emancipando, assumindo a condição de sujeito de sua própria história, conectado e articulado através de engajamento com a história coletiva e global. Este dar-se conta da subjetividade e do outro, essa capacidade para discernir, pode conduzir o indivíduo, por desejo ou inquietação, a buscar sua liberdade através do exercício de sua emancipação e da constituição da cidadania.

Assim, a subjetividade compõe o ambiente fenomenológico onde os sujeitos, autores de atos promovem a si mesmos através de processos coletivos de instância cultural, econômica e política dada na condição da convivência livre nas relações com os demais sujeitos sociais. A condição de sujeito histórico não o torna isolado, desconexo, mas ao contrário, refere-se a um indivíduo integrado ao contexto social e histórico ao qual atua, interagindo com a realidade.

Enfim, é a educação a detentora da missão de prover condições para a constituição do sujeito histórico, social, através da construção de teorias, metodologias e práticas ávidas a construção de conhecimentos pertinentes. E é ao possibilitar a chegada destes instrumentos educativos indispensáveis ao ideário do educando através do ensino/aprendizagem e da mediação do educador que se possibilita a todos os sujeitos históricos condições para se apropriarem de conhecimentos e meios pertinentes a colaboração e a participação crítica na vida social e política engajada ao seu momento histórico, em conexão aos desejos e necessidades da coletividade, isto é, outros cidadãos do grupo presente no mesmo espaço e tempo social.

Trata-se, em última instância, do desvelamento e ajustamento da base ética humana em prol da emancipação de si mesmo como sujeito em contato com a necessidade de aguçar a capacidade de discernimento para a condição do outro também como sujeito. Essa base representa uma construção compartilhada de subjetividade, liberdade e autonomia que pode imprimir na consciência coletiva, nobres e necessários valores como a cidadania e a alteridade.

Heidegger produziu durante sua vida uma filosofia do ser, sem necessariamente poder ser caracterizada como uma obra no sentido da linearidade. Diferente disso, Heidegger construiu seu pensamento se dirigindo a inúmeros e complexos caminhos, mas sempre fiel ao ideário do ser, núcleo central de toda sua vasta produção. "As duas seções publicadas da primeira parte de Ser e Tempo já compõem o perfil de uma ontologia fundamental, estudando, numa analítica, com base no método fenomenológico de Husserl, o homem do ponto de vista de seu ser, como Dasein" (NUNES, 2002, p.8). A grande preocupação de Heidegger foi o esclarecimento (desvelamento) do verdadeiro sentido do ser através da elaboração de uma análise da existência. Desse modo, no pensamento heideggeriano "a compreensão do ser

caracteriza a existência humana como modo de ser que lhe é próprio. Determina não a essência e, sim, a própria existência do ser-aí” (GILES, 1989, p.99).

O *Dasein* (HEIDEGGER, 1989) compreende o ser e o analisa ou o empreende pela busca sobre o seu sentido que implica em dar o primeiro passo no que concerne à direção voltada a compreender o ente que compreende o ser. Ou seja, segundo Heidegger: “será necessário aclarar de forma provisória esse caráter eminente do *Dasein*. Para isso, a discussão terá que antecipar análises posteriores, que somente então serão propriamente demonstradas” (HEIDEGGER, 1989, p. 22). Dessa forma, o caminho heideggeriano para tratar o *Dasein* (HEIDEGGER, 1989) no seu aspecto indicativo formal, primeiro se dá por uma análise provisória (*a priori*) para em seguida, (re) apresentá-lo conforme a construção dada pelo contato com a existência, desconstruindo a concepção provisória e apriorística. Isto é, trilha um caminho que inverte o cogito cartesiano compondo um "existo, logo penso". “O *Dasein* é um ente que em seu ser se comporta de maneira a compreender este ser. Com isso fica indicado o conceito formal de existência [*Damit ist der formale Begriff von Existenz angezeigt*]. O *Dasein* existe. O *Dasein* é, além disso, o ente que sou cada vez eu mesmo.” (HEIDEGGER, 1989, p. 62).

Ao empreender sua busca pelo sentido do ser, Heidegger explicita que este ser deseja e procura o seu próprio significado através do questionamento pelo modo de ser do ente. Disso, Heidegger cunha o termo *Dasein* (HEIDEGGER, 1989) que remete ao ente que cada um de nós, pessoa, se constitui e que detém em seu próprio ser a possibilidade de questionar. “Com o termo *dasein*, esse ente que cada um de nós mesmos sempre é e que, entre outras coisas, possui em seu ser a possibilidade de questionar” (HEIDEGGER, 1989, p.42). Em outras palavras, *Dasein* (HEIDEGGER, 1989) é o termo eleito por Heidegger para definir o ser ontológico verdadeiro e conforme a grande parte das traduções é significado como presença, tendendo a interpretação de um ser-no-mundo – ser-aí – um ser-para-a-morte, pois é nela que existe ou reside o sentido para a vida que é acompanhada da concepção de finitude. Heidegger busca a universalidade do sentido do ser através de seu significado. No pensamento heideggeriano (HEIDEGGER, 1989), persiste a negativa para se conceber um eu sem um mundo (contextualidade, história, identidade) e tampouco um eu isolado de outros

“eus” (o outro; alteridade). Nesse sentido, ocorre a interpretação do *Dasein* a partir de sua cotidianidade.

“A compreensão de ser vaga e mediana pode também estar impregnada de teorias tradicionais e opiniões sobre o ser, de modo que tais teorias constituam, secretamente, fontes da compreensão dominante” (HEIDEGGER, 1989, p.41). Foi nessa busca, investigando a complexa problemática do ser que Heidegger acabou por trilhar em direção ao desfecho para se pensar num único objeto possível, caracterizado como o próprio ser do sujeito existente (concreto), ao qual nomeou *Dasein* (ser-ai ou ente). Aclarar, distinguir e definir o ser significa transformá-lo em um ente (algo concreto) que extermina a lógica do ser universal e também, quebra a estrutura de poder antidemocrática que tenta justificar práticas desumanas de imposição, de ditadura e de dominação. É dessa forma que diante da impossibilidade de haver um ser sem ente, abre-se espaço para se pensar a dimensão da subjetividade. Em outras palavras, para a ocorrência da investigação ontológica, deverá haver uma fase *a priori*, uma abertura que antecede a análise do *Dasein* – heideggeriano – particular e concreto.

O *Dasein* (HEIDEGGER, 1989) tem como caráter principal, a abertura para perceber e responder ao todo que existe ao alcance da sua presença. O *Dasein* é contemporâneo do mundo, num contexto fenomenológico, ou seja, como fenômeno que se mostra a si mesmo; ser-no-mundo, lançado na existência. Desse modo, o estar-no-mundo é a característica fundamental do *Dasein* (HEIDEGGER, 1989). Em outras palavras, refere-se ao desejo do indivíduo para ser ousado diante dos movimentos existenciais, às circunstâncias da existência. Somos seres lançados ao mundo e a ele ligados, uma vez que pensar em ser implica em relacioná-lo ao mundo subjetivo, a realidade própria e concreta.

Nessa perspectiva, a pessoa não existe como sujeito em relação ao mundo externo, pois tem uma existência por ser-no-mundo na mesma medida que o mundo tem sua existência por haver um ser para revelá-lo; proporcionando o desvelamento. Desse modo, fica evidente que ser e mundo são unos conforme concepção heideggeriana.

A participação do mundo com o outro, quer dizer um estar-no-mundo com o outro que estabelece uma ligação entre os *Dasein* (HEIDEGGER, 1989), implicando num cenário onde não existe distinção entre eles. Ou seja, estar-no-mundo é viver num

mundo em comum, isto é, a relação do *Dasein* com outros é uma projeção, uma representação.

Somente existindo que o *Dasein* (HEIDEGGER, 1989) é e isso implica que é através da temporalidade que ele vai adquirindo a sua essência. Conforme a perspectiva heideggeriana, a essência do ser habita na verdade da sua própria existência. Ou seja, o *Dasein* é a possibilidade concreta da existência do sujeito existente (concreto). Sendo assim, reside nas mãos do sujeito a cada momento seu – vivido – escolher entre uma existência autêntica ou uma existência inautêntica.

A existência autêntica é concreta e consiste na existência idealizada do *Dasein* (HEIDEGGER, 1989) isentando tudo que possa impelir sua autenticidade. É através dessa existência autêntica que o indivíduo pode se constituir como sujeito concreto, isto é, humano, histórico e social. Conforme o modo heideggeriano, somente através da existência autêntica que o homem se torna capaz de diferenciar o humano do não humano. Já na dimensão da inautenticidade, confundem-se os dois significados – humano e não humano – provocando uma confusão, uma mistura que gera desamparo, sentimento de ausência, abandono. E esse sentimento de ausência, abandono existe a partir do lançamento do ente ao mundo sem depender dele próprio a escolha, isto é, sem se ter a consciência da condição de sujeito constituída. É esse sentimento de ausência, abandono, desamparo traduzido como medo ou angústia que tende a persistir, ressurgindo constantemente na batalha que o indivíduo empreende durante toda a sua existência.

A possibilidade para uma vida inautêntica se constitui por um modo de fuga desse sentimento de inadequação, devido à carência plena de consciência (ou capacidade de discernimento de outro e de si próprio) e constituição de sujeito por parte do indivíduo. Essa fuga desse sentimento de inadequação, uma fuga de si mesmo, constitui-se numa alienação que leva o indivíduo a perder-se no outro na ilusão de justificar seus atos num sujeito impessoal. Uma busca desmedida para aliviar o peso ou responsabilidade de se colocar como sujeito concreto (humano, histórico e social).

Entretanto, essa inadequação sob a forma de angústia ou medo é o único caminho capaz de recompor o *Dasein* (HEIDEGGER, 1989), levantando-o de sua decadência. Isto é, através do enfrentamento da angústia ocorre um processo de

redenção, uma emancipação do sujeito que força-o, necessariamente, a escolher entre uma vida autêntica (do sujeito concreto, crítico e cidadão) ou uma vida inautêntica (indivíduo alienado). Essa angústia heideggeriana lança o indivíduo ao contato com o nada, e é a partir disso que ele (sujeito) está fadado a escolher a autenticidade ou a inautenticidade.

Assim, Heidegger propõe dois aspectos de inautenticidade: o subjetivo e o objetivo. Isso ocorre quando o indivíduo está fragmentado, ou seja, sem conexão com seu sujeito ou com a história ou com a coletividade. Disso decorre um indivíduo alienado, sem emancipação do sujeito, por exemplo. Esse indivíduo (alienado) nutre devoção demasiada ao mundo do trabalho de modo laborativo sem perceber a necessidade do caminho para a co-laboração, além de uma trilha tecnológica voltada ao comportamento mecanicamente imposto pela influência da mídia e caracterizada como uma forma de diluição de si mesmo, uma destruição do sujeito concreto.



## 5 METODOLOGIA

A hermenêutica é entendida como ato primeiro da compreensão e assim, um meio para viabilizar o desvelamento, ou seja, proporcionar condições para que a compreensão de um texto ou enunciado na sua forma mais original. Em outras palavras, refere-se a uma busca investigativa visando acessar o íntimo ou esconderijo do sentido mais original de um objeto produto da comunicação, da construção de sentido dado através do ato de interpretar. Logo, refere-se ao ato de compreender, nessa perspectiva, o modo, em sua origem, da realização do ser-aí humano enquanto ser-no-mundo. Isso implica no fato de que a compreensão representa o movimento próprio para o entendimento na relação de diálogo entre o ser e o outro, fazendo com que o compreender seja o modo de ser do ser-aí que se constitui como saber e ímpeto para tal no contato humano. Desse modo, um processo hermenêutico fenomenológico e crítico, essa concepção de movimento e superação pode provocar o surgimento de uma estrutura capaz de colocar em xeque a totalidade das estruturas existenciais conforme suas possibilidades e formas de compreensão ou interpretação. Num olhar heideggeriano e altamente pertinente à base para o pensamento de Gadamer e de Habermas, refere-se ao ser-lançado na existência e ao projeto de vida, ou seja, os processos de agora implicados pelo passado (história), presente (escolhas e consequências) e pelo futuro (incerteza ou esperança) do sujeito que compreende ou interpreta.

Pensando num viés de uma teoria do conhecimento, a problemática que em Husserl girava em torno da relação entre sujeito e objeto, em Heidegger passa a dar-se através da pergunta pelo ser. Ou seja, no que consiste um ser ao qual o ser se compõe – tão somente, na sua totalidade – em compreender. Certamente, aí se apresenta uma quebra de paradigma, uma mudança radical de concepção, ou melhor, “heideggerianamente” falando, uma nova interpretação que visa compreender o ser em sua origem. Vale ressaltar ainda, que o ser é essencialmente um sujeito histórico, imerso na temporalidade e que devido a isso, a esse fenômeno, que Heidegger encontra condições de reconhecer no próprio homem histórico o ser.

A fenomenologia de Husserl e a Ontologia de Heidegger provocam a construção de uma hermenêutica heideggeriana que imprime fortes influências nos caminhos hermenêuticos traçados por Gadamer através de uma crítica que busca o sentido e

centra-se para além da questão do Ser, indo de encontro às possibilidades de diálogos e de entendimento de enunciados tratados no nível da relação do eu (sujeito) e com o outro (sujeito). A hermenêutica heideggeriana e as contribuições gadamerianas implicam na hermenêutica habermaziana que se atenta nas possibilidades sociais e de entendimento na comunicação entre o eu (sujeito) e o outro (sujeito).

Assim, qualquer interpretação ocorre tão somente conforme a conquista daquilo que já fora compreendido, apropriado e é nisso que consiste a sua própria sustentação. Em outras palavras, qualquer interpretação transita nos limites de estruturas constituídas a priori, conforme o fenômeno já compreendido. Diante disso, revela-se a importância da compreensão por parte do sujeito de sua própria história sem necessariamente se render a ilusão do método, movido pela conotação cartesiana que propõe uma interpretação pretensamente objetiva. Diferente disso, longe da concepção cartesiana e positivista, propõe-se aqui a entrada num círculo hermenêutico de compreensões, de entendimentos e diálogos, dosados pela construção de sentidos e significados capazes de qualificar melhores interpretações oriundas das contribuições de práticas educativas criativas e favoráveis a construções de conhecimentos pertinentes aos fenômenos ligados ao processo de formação educativa, social, cultural, profissional e cidadã. Desse modo, a ideia do “pré”, isto é, daquilo que vem antes ou que está por detrás, na base, ou ainda, que proporciona condições para a constituição do fenômeno em si, compõe a possibilidade de interpretação mais original, mais clara, segura e fiel à essência daquilo que a coisa é – constituindo um círculo de compreensão que desvela a estrutura própria da “pré-sença”.

Na perspectiva heideggeriana, o logos originário para qualquer princípio ou enunciado é hermenêutico, é uma explicação que compreende visando o desvelamento. Mesmo logos dos pré-socráticos ligado diretamente à ideia de verdade, numa dinâmica de velamento e des-velamento. Heidegger, por essa concepção, critica Aristóteles por nunca ter colocado a pergunta pelo ser como devia, ou seja, tão somente perguntou-se pelo ser dos entes. Munido desse descompasso metafísico e hermenêutico, Heidegger propõe uma nova forma para se interpretar a metafísica e a hermenêutica. Heidegger constrói uma nova hermenêutica que revê, desconstrói e re-constrói a metafísica aristotélica além de ofertar uma nova forma, opositora da proposta cartesiana e positiva para se interpretar o mundo – todo do real – a partir do sujeito.

Visando o esclarecimento, a originalidade – preocupação de Heidegger – Aristóteles criou o termo apofântico para indicar a forma ou possibilidade fundamental do sujeito-predicado. Ou seja, obter uma proposição independente, uma conclusão de um silogismo aos quais todos os outros tipos de proposição pudessem ser reduzidos pela análise e pela dedução. Desse modo, Aristóteles chamou de apofântico o enunciado que pode ser considerado verdadeiro ou falso e considerou esse tipo de enunciado como único objeto da lógica.

Heidegger detecta no enunciado apofântico uma inclusão de determinações em seu dizer, ou seja, possibilidades perpassadas pela redução do ser em categorias, mas ainda, imersa pelo pensamento científico e por toda postura explicativa em relação ao ente. Revela-se com isso, uma base de orientação ainda não originária, logo, desqualificada do problema, fazendo com que não proporcione à tão sonhada certeza e segurança quando representa a única interpretação a ser adotada ou seguida como referência.

Há certamente uma busca pela compreensão do logos engendrada por Heidegger. E essa proposta heideggeriana aponta para um regresso, uma retroação que remete a um momento anterior ao logos apofântico, isto é, especificamente, uma volta para um modo de compreensão pelo *zuhanden* (a atenção) e não pelo *vorhanden* (disponível). Nota-se claramente como a linguagem é um fenômeno fundamental no pensar heideggeriano, colocando-o certamente como um dos grandes ícones da filosofia da linguagem. Tal base filosófica da linguagem que Heidegger concebe é atributo importa para as hermenêuticas gadameriana na relação do eu com o outro e habermaziana na sua ação comunicativa e proposta para busca de entendimento, diálogo.

Conforme a proposta deste trabalho fundamentada pela concepção heideggeriana perpassada pela hermenêutica gadameriana e aportada numa hermenêutica habermaziana, ressalta-se a importância da compreensão do contexto de cada coisa ou ocorrência existencial (fenômenos experimentados na vida) e da relação desta com sua totalidade (entendida neste trabalho como percepção clara sobre o sentido e o significado de cada coisa ou ocorrência existencial, isto é, o seu contexto específico). Cria-se com isso, uma tensão que se opõe diretamente ao vício da generalização e objetificação de conceitos tornando-os dogmatizados e logo, pretensamente imutáveis,

eternos, tomados em sua singularidade. Em outras palavras, pretende-se dar atenção ao processo hermenêutico para a construção de conhecimentos pertinentes a dimensão colaborativa, a cidadania e a emancipação do sujeito dada através do sujeito educando brasileiro, considerando também a relação desse fenômeno quando em contato com o outro ou a coletividade.

Assim, a linguagem em Heidegger ou a comunicação em Habermas podem se caracterizar especificamente como possibilidade (potência) de criação. E a fala (a oralidade) configura-se como o ímpeto pelo sentido, ou seja, a própria busca pelo sentido que o *Dasein* (existência; abertura) realiza caso não esteja contaminado por modos impróprios impessoais de ser em cada momento que se manifesta (fala; ato). Em outras palavras, quer dizer que o sujeito se constrói através de seu discurso se constituindo a si próprio, compondo a sua história na história.

Heidegger através de um processo dialético da desconstrução criticou o Cogito cartesiano, abolindo-o e substituindo-o pelo ser, propondo e construindo uma nova estrutura, um novo caminho de compreensão, movida pelo *Dasein* (existência; abertura). Sua crítica perpassa profundamente também pela metafísica aristotélica por estar ligada ao necessário caminho que Descartes percorreu para se chegar e sustentar a afirmação “eu penso logo sou (existo)”. A ideia de superação é fundamental por contribuir para a revelação da necessidade de inquietude, ou seja, de reconhecer que sempre estaremos indo rumo aos limites do já formulado e dominado, por isso, construindo novos conhecimentos ou aperfeiçoando conhecimentos outrora conquistados, logo, uma vez reconstruídos ou resignificados o conhecimento será sempre um novo conhecimento.

Desse modo, a pergunta pelo ser é autêntica e essencialmente necessária justificada pelo fato disso representar uma abertura em direção a um âmbito e ímpeto para além dos limites do conhecimento já formulado e dominado. Sendo assim, o pensar se configura claramente como um constante “estar-a-caminho”, sempre em construção, nesse cenário preliminar da dúvida prévia, a indagação, o questionar pelo ser, pela essência, isto é, pela originalidade. Ou seja, os modos de ser e agir revela que para Heidegger a presença fundadora de nossa existência não ocorre na dimensão de consciência de um Cogito desprovido de mundo, muito menos se dá na complementaridade numa via de mão dupla entre sujeito e objeto. Diferente disso,

conforme ótica heideggeriana, o caminho se daria pelo menos inverso ao Cogito, conforme proposto depois pela corrente existencialista, isto é, num caminho trilhado rumo ao “existo logo penso”.

A questão do ser e a emergência do *Dasein* (existência; abertura) no âmago da própria indagação por parte daquele (sujeito) que questiona constitui-se o caminho fundamental para a destruição do Cogito entendido como verdade primeira e também, representa o seu restabelecimento ao plano ontológico no caráter do “eu sou” (sujeito) e da capacidade deste para discernir o outro (alteridade). Em outras palavras, o movimento de compreensão necessita que não haja imposição ao fenômeno (ocorrência existencial), o próprio modo finito de compreensão do intérprete (sujeito). Ao contrário, propõe-se uma abertura em relação ao fenômeno (ocorrência existencial) para com isso, captar ou receber desse momento de experimentação um retorno mais vasto, capaz de dar mais proximidade a originalidade e a totalidade do fenômeno. Ponto que proporcionaria mais condições de compreensão e conhecimentos mais qualificados. Essa postura pode facilmente ser aplicada a fenômenos específicos como a leitura de um texto, audição de uma música ou assistir a um vídeo, uma aula expositiva ou dialogada etc. Sempre visando despertar no educando a sua condição de sujeito emancipado, logo, um cidadão capaz de contribuir crítica e construtivamente com o outro e com o seu meio ambiente e social.

Reconhecer-se como um sujeito histórico e emancipado nessa perspectiva equivale a compreender por si próprio como se compôs – de que modo – o seu passado, qual a sua condição agora e como poderá vir a ser o seu futuro (projeção e esperança). Alcançada essa condição, se pode compreender com mais propriedade e clareza o seu momento presente, o agora. Logo, como consequência direta disso, tal condição favorece muito a meta que almeja a formação do sujeito emancipado, do cidadão crítico num viés educativo que pretende ensinar o educando a interpretar (ler) o mundo para em seguida, via alteridade, ou seja, pela capacidade de discernimento do outro como sujeito singular, exercer o diálogo e compartilhar conhecimentos pertinentes ao respeito às diferenças, a interculturalidade, a cidadania cosmopolita, ao mundo do trabalho de modo co-laborativo num contexto da globalização da economia. Ou seja, move-se por uma perspectiva que afirma insuficiente o ato de aprender a ler o mundo e propõe o ato de compartilhar como forma de complementação nesta proposta de formação do sujeito

emancipado e singular, isto é, único do início a eternidade, mas que é sempre social, sobretudo, pelo contato com o outro, também na condição de sujeito singular. Em outras palavras, trabalha através do desenvolvimento do conhecimento de si mesmo e da capacidade para perceber ou discernir o outro também como sujeito singular, emancipado – sujeito histórico e cidadão crítico.

O educando brasileiro, conforme proposta empreendida nessa pesquisa compreende-se como um sujeito singular, que pode emancipar-se através do modo de hermenêutico para ver o mundo e por si só se constitui consequentemente como um cidadão crítico, que se habilita ao diálogo e ao respeito à diversidade cultural sem perder ou desprezar a sua identidade, a sua própria condição sociocultural. Essa motivação para conduzir o educando brasileiro do século XXI rumo a condição de se compreender como um sujeito histórico e emancipado deve-se ao fato de que alguém nessas condições é capaz de perceber em qual momento histórico nasceu e como se desenvolveu até o seu momento atual implicado a todos os acontecimentos ligados a sua própria existência. Quando se compreende a história e o mundo atual imerso a própria história de vida, necessariamente, se podem alcançar interpretações (sentido e significado, logo, conhecimento) melhores qualificadas, lúcidas e mais cidadãs. Um sujeito educando, envolto a essa proposta possivelmente terá melhores condições para saber que é agora e como planejar o seu futuro, ou seja, será mais qualificado para construir seu próprio projeto de vida de modo ético.

Conforme o arcabouço teórico supracitado, a intenção deste projeto consiste em trabalhar através deste ensaio uma reflexão e proposta metodológica baseada em duas categorias chaves e interligadas, sendo caracterizada pelos conceitos de sentido como direção, história e significado como valor axiológico ou grau de importância. A categoria baseada no conceito de sentido indica a direção, o caminho de qualquer momento ou ocorrência histórica existencial, isto é, a sua história ou percurso. Ou seja, aborda perspectiva que dá atenção ao aspecto que busca compreender qual o caminho que proporcionou as condições favoráveis para que uma ocorrência (de onde se extrai o conceito) exista. A categoria baseada no conceito de significado busca quantificar e qualificar o valor (a representação), a axiologia ou importância de determinado momento ou ocorrência histórica existencial. Ou seja, aborda a perspectiva que oferece condições de compreensão sobre qual representação ou conotação – qual o valor – possa

ter o fenômeno ou ocorrência histórica existencial analisada ou experimentada pelo sujeito (aquele que conceitua ou interpreta).

Outro aspecto importante deste projeto refere-se a pensar criticamente que o desafio da adequação terminológica e conseqüentemente conceitual perpassa e transgride ou vai para além dos limites da Lógica Clássica, de grande vocação aristotélica. Esta lógica apregoa que termos ou conceitos podem ser do tipo unívoco, equívoco e análogo. Por unívoco se entende termos ou conceitos que admitem a possibilidade de somente um sentido, um significado claro e que pode ser obtido através de diálogo e construção compartilhada de um consenso. Por equívoco entendem-se termos ou conceitos que admitem a possibilidade de mais de um sentido, podendo facilmente gerar confusão, mal entendidos, desentendimentos. Por análogo, entendem-se termos ou conceitos passíveis de analogia devido ao seu caráter de equivalência, semelhança, pontos de distinção; proveniente de fatos idênticos ou similares. Nesse aspecto, integra-se a reflexão a hermenêutica habermasiana através de seu processo racional para formação de consenso através da busca de entendimento pelo diálogo.

Os termos análogos comumente utilizados nas ciências, devido a este caráter propiciam não raras vezes inúmeros desentendimentos. Em outras palavras, causam dificuldades de toda ordem, pois termos análogos possuem significados semelhantes, que podem se aproximar em grande parte sem serem idênticos. E, com efeito, devido às diferenças que termos análogos necessitam de elucidação, esclarecimento uma vez que toda ciência detém a fragilidade que necessita ir de encontro a caminhos seguros, capazes de proporcionar certezas, isto é, clareza e distinção propriamente a cerca de determinados conteúdos. Por outro lado, para se produzir conhecimento necessariamente é importante compreender e para isso é preciso delimitar, definir, certificar, identificar o foco e qual o problema a ser analisado rumo à constituição e eleição de uma solução cabível, mas sem perder a crítica para não dogmatizá-la.

Desse modo, tecnologia, expressão e significado nas práticas educativas e nas construções de conhecimentos pertinentes à formação docente pretende representar um convite para uma abertura ao diálogo visando o entendimento, formações de consensos através de caminhos de compreensão e práticas que visam desconstruir as equivocidades causadas pela ilusão do método cartesiano, além de alertar para os perigos do vício da generalização e objetificação de conceitos que os torna dogmatizados e logo,

pretensamente imutáveis, eternos e totalmente inacessíveis ao diálogo e ao respeito às diferenças, a diversidade cultural. Visa-se com isso, a obtenção de caminhos e práticas construídas através de pesquisas e experiências sempre atreladas ao contexto sócio cultural de cada localidade, produzidas de modo compartilhado a qual poderá haver intervenções educativas, visando assim, à formação de um sujeito educando brasileiro capaz de perceber sua condição como sujeito emancipado, singular, histórico, social e cidadão.



## CONCLUSÃO

Conclui-se através dos caminhos percorridos por este ensaio dissertativo que a problemática decorrente da ilusão do método cartesiano esteve em grande medida presente no âmago dos processos educativos e no cotidiano escolar brasileiro no século XX e que ainda há ecos desta postura intelectual nas práticas educativas deste início de século XXI. Tal percepção quando contida em si mesma, ou seja, na envergadura do método cartesiano encerra-se numa incapacidade para se considerar o sujeito na sua singularidade e a partir disso, desconsidera também o seu contanto com o outro, sujeito também singular.

Práticas educativas baseadas numa pedagogia libertadora são fundamentais num mundo cada vez mais globalizado e tecnológico. Pois, nessa realidade repleta de possibilidades para favorecer sujeitos e coletividade, há também, sempre a sombra e a margem para que governantes, representantes de uma minoria elitizada promova a opressão e o aumento da exclusão social. Nesse sentido, a pretensão da emancipação do sujeito é fundamental e deve permanecer latente no âmago pedagógico da educação para o século XXI. Tal perspectiva é atestada na crítica de Paulo Freire presente na Pedagogia do Oprimido na p. 40: “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.” Pertinente ainda a valia de uma educação emancipadora é a crítica presente no poema de Bertold Brecht (1898-1956):

“Primeiro levaram os negros

Mas não me importei com isso

Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários

Mas não me importei com isso

Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis

Mas não me importei com isso

Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados

Mas como tenho meu emprego

Também não me importei

Agora estão me levando

Mas já é tarde

Como eu não me importei com ninguém

Ninguém se importa comigo.”

As práticas educativas no cotidiano das escolas de ensino médio brasileiro e do Rio Grande do Sul podem encontrar na filosofia da educação traduzida pelo processo hermenêutico fenomenológico de cunho habermasiano, por exemplo, um convite para um novo modo de perceber e conceber o conhecimento conforme a teia pedagógica presente na proposta de cada disciplina do currículo escolar. Tal propositura hermenêutica não visa uma universalidade, ao contrário, pode representar um meio para a percepção das diferenças somada ao diálogo na direção do entendimento, ou seja, no sentido de se atingir uma formação de consenso, isto é, um ponto de contato ou uma verdade comum ou aceitável entre um grupo de alunos e que possa servir como uma equação ou justa medida tolerável e pertinente a todos os sujeitos em interação. A partir do encontro de pontos de contato intelectual pela formação de consenso através de uma resposta cabível a determinado grupo e produto de diálogo estabelecido em práticas educativas de base hermenêutica, pode-se trabalhar temáticas para o desenvolvimento compartilhado ou construção de conhecimentos pertinentes ao mundo do trabalho de modo co-laborativo, a cidadania e a emancipação do sujeito.

O valor de uma educação provedora de sujeitos emancipados, cidadãos autônomos, aptos a interculturalidade deve perpassar pelo diálogo e entendimento entre docentes e discentes. Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia*, p. 23 coloca: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” Ainda sim, uma educação

emancipadora e promotora de sujeitos capazes de construir conhecimentos pertinentes à cidadania, a interculturalidade e a co-laboração deve ir para muito além de um contexto conteudista, passivo ou opressor e nada reflexivo. Segundo Freire: “Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.” (1997, p. 43-44).

A reflexão contida neste ensaio pode representar um convite para o exercício do Dasein (abertura, existência, lançar-se no mundo ou mundanidade) hedeggeriano regido por um processo hermenêutico possível e relacionado a pensamentos de emancipação do sujeito habermasiano e/ou freireano. Processos estes que levem em conta o contexto local e peculiar de cada região onde se insira, observando a culturalidade ou as culturalidades de modo intercultural em detrimento a proposta de cada prática educativa presente no cotidiano escolar numa realidade do ensino médio brasileiro. O Dasein hedeggeriano representa a abertura ou possibilidade do sujeito estar lançado na existência agora, assim como quer dizer, nesse sentido, a possibilidade do contato ou interação ou diálogo entre sujeitos.

Dessa forma, a reflexão contida neste ensaio representa uma abertura ou convite ao diálogo visando o entendimento intermediado por um processo hermenêutico habermasiano que sempre terá como pano de fundo a meta da constituição do sujeito emancipado. Através de processos racionais para a formação de consenso através de caminhos para o entendimento e práticas cidadãs que vibram num ritmo capaz da desconstrução das equivocidades causadas pela ilusão do método cartesiano, além de alertar para os perigos da imposição de modelos totalitários e do vício da generalização e objetificação de conceitos que os torna dogmatizados e logo, pretensamente imutáveis, eternos e totalmente inacessíveis ao diálogo e ao respeito às diferenças, a diversidade cultural. Há também, presente na intencionalidade deste ensaio a esperança para que as provocações surgidas deste convite à reflexão causem o surgimento e a obtenção de caminhos e práticas construídas através de pesquisas e experiências sempre atreladas ao contexto sócio cultural de cada localidade, produzidas de modo compartilhado a qual poderá haver sempre intervenções dialogadas e educativas, visando assim, à formação

de um sujeito educando brasileiro capaz de perceber sua condição como sujeito emancipado, singular, histórico, social e cidadão que, além disso, é capaz de lançar-se na direção do outro o percebendo também como um sujeito crítico e cidadão.

A intencionalidade deste ensaio tenta lançar reflexão para a percepção da pertinência atual, um momento histórico pertinente e favorável para se discutir a crise do método e se pensar as possibilidades de constituição de melhores condições para se prover a educação, a ciência e a tecnologia numa sociedade da informação e do conhecimento, num contexto cada vez mais ligado ao conceito de rede num mundo globalizado, mas dotado de tremenda diversidade cultural que não pode ser ignorada ou suprimida pelo desenvolvimento. Por isso, transitando na órbita de três grandes temáticas presentes na história da filosofia e da educação compreendidas como o sujeito, a compreensão e a linguagem este ensaio lança âncora para apresentar uma base intelectual que possa servir para arcabouço teórico referencial para futuras pesquisas de campo em nível de doutorado.

A maior motivação para o desenvolvimento deste ensaio refere-se ao objetivo de apresentar a hermenêutica como um meio e nunca um fim, para se construir práticas educativas mais condizentes com as propostas pedagógicas vigentes, mas levando-se em conta a realidade local de cada lugar onde possa haver uma escola imersa em comunidade. Habita nessa questão a grande limitação deste trabalho, isto é, o fato de não ter optado pela pesquisa de campo em paralelo ou precocemente posterior a uma breve fundamentação teórica que possa representar facilmente o risco de não tornar-se altamente qualificada nem em um ponto nem em outro. Tal limitação representa ainda, um esforço para se construir um trabalho de pesquisa capaz de alcançar considerável nível de qualificação no âmbito da teoria quanto no âmbito da experimentação, da empiria, da pesquisa de campo. Por isso, optou-se primeiramente pelo desenvolvimento de uma base teórica que deixa claramente uma abertura viável a continuidade deste trabalho no patamar de um doutorado em educação, tendo como premissa central a resignificação deste arcabouço teórico constituído de um ensaio pelo viés da pesquisa de campo bem constituída e em profundo diálogo comparativo com o processo para formação racional de consenso habermasiano.

O Brasil tem apresentado nas últimas décadas uma tradição de pesquisas em educação que, em grande medida, parecem não dar a atenção ou valor devido ao grande

potencial de análise e reflexão que a observação de uma relação sujeito x sujeito pode revelar. Ao invés disso, parece que a tendência é dar demasiado valor somente a dados quantitativos acompanhados de análises e fundamentos teóricos apenas razoáveis. Reside aqui neste ensaio um percurso que deseja deixar claro que a educação é um caminho inesgotável com grande viabilidade para se conceber um modo de pesquisar que possa nem desprivilegiar a fundamentação teórica nem desprivilegiar as experimentações devidas, necessárias e que favorecem em grande medida a clareza e a distinção que um método científico exige, revelando de modo mais transparente possível, quais seus pontos de embasamento teórico, quais os seus pontos de contatos e ou diálogo, quais suas hipóteses ou soluções possíveis no dado momento e ainda, muito importante, quais as suas limitações e possibilidades de percurso rumo à continuidade visando sempre melhores dias.

Assim, um motor móvel forte neste trabalho refere-se ao desejo de tecer uma reflexão clara sobre a importância da hermenêutica, da ética e da epistemologia para se pensar a constituição do sujeito emancipado tanto no que tange a sua própria interpretação de mundo como também, no que toca meios para a conquista de considerável capacidade de discernir o outro também na condição de sujeito emancipado. Tudo isso inspirado pela luz de uma dialética construtivista provocadora da quebra e de encontros de novos paradigmas.

Importa ainda na conclusão deste ensaio dissertativo e adubo para uma futura fertilização de um terreno viável a um trabalho de campo em nível de doutoramento visando, com efeito, devidas reconsiderações resultantes do contato com determinada realidade local de um cotidiano escolar e da maturação destes primórdios lançados inicialmente aqui nesta pesquisa, apresentar como importante e pertinente um arcabouço teórico constituído numa base que leva em conta o pensamento heideggeriano e seu intercurso através de Gadamer e Habermas. Investigou-se a complexidade da problemática do Ser que Heidegger acabou por trilhar em direção ao desfecho para se pensar num único objeto possível, caracterizado como o próprio ser do sujeito existente (concreto), ao qual nomeou Dasein (ser-ai ou ente) para em seguida acompanhar como isso se deu até a concepção de sujeito concreto proposta por Habermas. Desse modo, aclarar, distinguir e definir o ser significa transformá-lo em um ente (algo concreto) que extermina a lógica do ser universal e oferece condições para que se constitua a crítica

devida e a concepção da ideia de sujeito emancipado. Diante da impossibilidade de haver um ser sem ente, abre-se espaço para se pensar a dimensão da subjetividade que dá as condições para se perceber a intersubjetividade, logo, o eu e o outro como sujeitos singulares e fundamentais para as suas próprias interpretações numa via de diálogo e construção constante.

O Dasein, esse conceito é importante por representar a inauguração de um novo modo de ver o mundo do qual possibilidade uma quebra do paradigma cartesiano através da identificação e reconhecimento da subjetividade e da intersubjetividade. O caráter principal deste Dasein, por isso, refere-se à abertura para se perceber e responder ao todo que existe ao alcance da sua presença que alcança a dimensão de si mesmo para em seguida transbordar tocando a dimensão do outro. O Dasein é contemporâneo do mundo, num contexto fenomenológico, ou seja, como fenômeno que se mostra a si mesmo; ser-no-mundo, lançado na existência. E se é assim, revela uma realidade onde a novidade é inevitável, logo não é mais torna possível sustentar a ilusão de uma realidade de certezas confirmadas por uma dita ciência. Heidegger inaugura um modo de ver o mundo duríssimo, mas muito mais transparente, sobretudo, por mostrar que estamos numa época cada vez mais regida por incertezas e a necessidade de um esforço em cada pessoa ou sujeito para aprender e reaprender constantemente. Desse modo, o estar-no-mundo é a característica fundamental do Dasein. Em outras palavras, refere-se ao desejo do indivíduo para ser ousado diante dos movimentos existenciais, às circunstâncias da existência. Somos seres lançados ao mundo e a ele ligados, uma vez que pensar em ser implica em relacioná-lo ao mundo subjetivo, a realidade própria e concreta que vai de encontro ou choca-se no contexto da intersubjetividade.

E é somente existindo (agora) que o Dasein é e isso implica que é através da temporalidade que ele vai adquirindo a sua essência. Conforme a perspectiva heideggeriana, a essência do ser habita na verdade da sua própria existência. Ou seja, o Dasein é a possibilidade concreta da existência do sujeito existente (concreto). Sendo assim, reside nas mãos do sujeito a cada momento seu – vivido – escolher entre uma existência autêntica ou uma existência inautêntica.

A existência autêntica é concreta e consiste na existência idealizada do Dasein isentando tudo que possa impelir sua autenticidade. É através dessa existência autêntica que o indivíduo pode se constituir como sujeito concreto, isto é, humano, histórico e

social. Conforme modo heideggeriano, somente através da existência autêntica que o homem torna-se capaz de diferenciar o humano do não humano. Já na dimensão da inautenticidade, confundem-se os dois significados – humano e não humano – provocando uma confusão, uma mistura que gera desamparo, sentimento de ausência, abandono. E esse sentimento de ausência, abandono existe a partir do lançamento do ente ao mundo sem depender dele próprio a escolha, isto é, sem se ter a consciência da condição de sujeito constituída. E é esse sentimento de ausência, abandono, desamparo traduzido como medo ou angústia que tende a persistir, ressurgindo constantemente na batalha que o indivíduo empreende durante toda a sua existência.

Enfim, os limites deste ensaio dissertativo se revelam, com efeito, nas possibilidades para se trabalhar tais intentos teóricos no campo de determinado cotidiano escolar, assim como, também se limita pelo simples fato deste arcabouço teórico ser ainda apenas o primeiro passo de uma pesquisa que carrega a intencionalidade da continuação devida numa fase de doutoramento. Em outras palavras, este ensaio representa uma busca movida pela inquietude e paixão de um professor que se traduz por uma busca para se constituir através da educação, condições ou meios (jamais um fim) para a formação de sujeitos emancipados, cientes das suas singularidades e limitações e, capazes do diálogo, da construção compartilhada de conhecimentos e do respeito às diferenças. Tudo isso, necessariamente, carrega a utopia capaz de um dia libertar o indivíduo da maldição de se iludir com a inautenticidade de um sujeito impessoal que tenta responsabilizar o outro pelos seus próprios atos, sem sequer se dar conta da sua própria anulação e destruição como pessoa. Move-se ainda, pelo desejo da extinção de uma ilusória que deseja sustentar ou justificar uma mentalidade de liberdade individual ilimitada, não raro, promotora de miséria, violência, exclusão social e digital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. Temas de Filosofia. São Paulo: Moderna, 20.

ARONCHI, J.C. TELEVISÃO, GÊNEROS E LINGUAGENS. Proposta Pedagógica. Boletim 10, Salto para o Futuro. SEED / MEC. Junho, 2006.

AULER, Décio e DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para que. Ensaio – Revista em Educação em Ciências, v.3, n.1,p1-13, 2001.

BABIN, P., KOULOUMDJIAN, M.F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual ao computador. São Paulo: Paulinas, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. O que é Mídia-Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? In: Revista Educação e Sociedade. Ano XIX/dezembro/1998, nº 65 CEDES, p. 143 162.

BUENO, W. da C. Jornalismo científico como resgate de cidadania. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C.; BRITO, F. Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, UFRJ, 2002. p. 229-23.

\_\_\_\_\_. Jornalismo científico: conceitos e funções. Ciência e cultura, vol.37, n.9, pp.1420-1427, 1985.

BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. Revista Brasileira de História. v. 19, n. 38, São Paulo, 1999.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética. vol. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997, 146 pag.

CARVALHO, Anna Maria P. de., Enculturação Científica: uma meta do ensino de ciências. Texto apresentado no XIV ENDIPE, Porto Alegre. pp. 1 – 12, 2008.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura, volume I e III. Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. A Galáxia Internet, Editora da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: 2004.

\_\_\_\_\_. A Política da Internet I: Redes Informáticas, Sociedade Civil e Estado in A Galáxia Internet. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: 2004.

CAZELLI, S. e Franco, C. Alfabetismo Científico: novos desafios no contexto da globalização. Ensaio – Revista em Educação em Ciências, v.3, n.1, pp1-16, 2001.

CHANGEUX, J. P.; RICOEUR, P. Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla. Barcelona: Ediciones Península, 1999.

CORETH, E. Questões Fundamentais de Hermenêutica. Ed. Da USP, 1999.

CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo. Para una teoría de la ciudadanía, Madrid, Alianza, 1997.

COSTA, Márcio Luis. Lévinas – Uma introdução. Petrópolis: Vozes, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

DE MASI, Domenico. Criatividade e grupos criativos: descoberta e invenção. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. v. 1.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

DEPRAZ, N. Compreender Husserl. Petrópolis: Vozes, 2007.

DESCARTES, R. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1986.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Brasília: MP, 2012. Disponível em <[http://www.integracao.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=9ba918f3-5c28-44d2-b165-0d3ac48baf55&groupId=10157](http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=9ba918f3-5c28-44d2-b165-0d3ac48baf55&groupId=10157)> Acesso em: 15 de novembro de 2012.

DUSSEL, Enrique. Ética da Libertação – Na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FARFUS, Daniele; ROCHA, Maria Cristhina de Souza (Org.); CARON, Antoninho... et al. Inovações Sociais. Curitiba: Sesi/Senai/IEL/Unindus, 2007.

FRAGATA, J. A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia. Braga: Livraria Cruz, 1959.

\_\_\_\_\_. Problemas da fenomenologia de Husserl. Braga: Editorial Presença, 1962.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

GADAMER, H. G. Gesammelte Werke-1; Hermeneutik I, Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Aufl., Tübingen: Mohr, 1990.

\_\_\_\_\_. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2003.

\_\_\_\_\_. Verdade e Método – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. O problema da consciência histórica. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GILES, Thomas Ransom. História do Existencialismo e da Fenomenologia. São Paulo: EPU, 1989.

GRONDIN, J. Introdução à Hermenêutica Filosófica; tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

HABERMAS, Jürgen. Uma conversa sobre questões da teoria política: entrevista de Jürgen Habermas a Mikael Carlehedem e René Gabriels. Tradução de Marcos Nobre e Sérgio Costa. *Novos Estudos CEBRAP*. 47 (1997), p. 87.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. *Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&M, 1987.

\_\_\_\_\_. *Identidades nacionales y postradicionales*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Tecnos, 1994.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2002.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *A lógica das ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2000.

HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*. 17. Aufl., Tübingen: Niemeyer, 1993.

\_\_\_\_\_. *Ser e tempo – I*. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. *L'être et lê temps*. Paris, 1964.

\_\_\_\_\_. *Unterwegs zur Sprache*. 11. Aufl., Stuttgart: Neske, 1997.

\_\_\_\_\_. A caminho da linguagem. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

HELENO, José M. M. Hermenêutica e ontologia em Paul Ricoeur. Lisboa: Instituto Piaget, [2001].

HERMANN, Nadja. Educação e racionalidades: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HERMAN, Nadja. Hermenêutica e Educação – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUSSERL, E. A crise da humanidade europeia e a filosofia. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.

LÉVINAS, Emmanuel. Ética e Infinito. Lisboa: Edições 70, 2000.

\_\_\_\_\_. Da existência ao existente. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. Humanismo do outro Homem. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. Totalidade e Infinito. Lisboa: Edições 70, 2000.

LÉVY, Pierre. Cybercultura. São Paulo: Editora 34, 1994.

\_\_\_\_\_. O Ciberespaço, a Cidade e a Democracia Electrónica in Cybercultura. Instituto Piaget. Lisboa: 2000.

\_\_\_\_\_. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

MANCIE, Euclides André. Emmanuel Lévinas e a alteridade. Revista Filosofia, Curitiba-PUC, 7(8): 23-30/abr.1994.

MARQUES, Mario Osório. Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

MARTINEZ, Tomás. C.; CRESPO, Remedios Á. (Eds.). Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación; actas del Simposium Internacional sobre el Pensamiento Filosófico de Paul Ricoeur. Granada, 23-27 de nov./1987. Trad. del francés por José Luis García Rúa. Barcelona: Anthropos, 1991.

MARTINHO, Cássio. Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF Brasil, 2003.

MERLEAU-PONTY, Phénoménologie de la Perception. Paris: Éditions Gailimard, 1945.

\_\_\_\_\_. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. As Aventuras da Dialéctica. Buenos Aires: Ed. Leviatan, s. d. Trevisan, Amarildo Luiz. A cultura da alteridade educativa. In: Trevisan, A. L.; Toma setti, Elisete M. Cultura e alteridade. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2006.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Trad. de Isolina Rodriguez Rodriguez. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

NUNES, Benedito. Heidegger & Ser e Tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PALMER, Richard E. 1969. Hermeneutics. Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer. 7th printing, Northwestern University Press, Evanston, 1985.

PÉREZ-GÓMEZ, A. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Phillippe et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLATÃO. Teeteto. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri, Lisboa: Gulbenkian, 2005.

PRETTO, Nelson de Luca; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e Novas Educações. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Brasília: MEC, 2012. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=58&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=58&id=12372&option=com_content&view=article)> Acesso em: 09/01/13.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. História da Filosofia – Antiguidade e Idade Média. São Paulo/SP: PAULUS, 1990. (Volume III).

REIS, Róbson R. dos. A formulação hermenêutica do problema ontológico, segundo Martin Heidegger. Humanidades em Revista, Ijuí, v. 4, n. 5, p. 59-78, dez. 2007.

RICOEUR, P. Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II. Tradução de Alcino Cartaxo e de Maria José Sarabando. Porto, Portugal: Rés, 1989.

\_\_\_\_\_. Interpretação e ideologia. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. Le conflit des interprétations: essais d'herméneutique. Paris: Seuil, 1969.

\_\_\_\_\_. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

\_\_\_\_\_. Paul Ricoeur, Autobiografia Intelectual. Lisboa: Instituto PIAGET, 1995.

ROGERS, Everett M. Diffusion of innovations. 5. ed. Nova York: Free Press, 2003.

RUSSELL, Bertrand. An inquiry into truth and meaning. London: Routledge & Kegan Paul, 1940.

\_\_\_\_\_. Os Problemas da Filosofia. Tradução, introdução e notas de Desidério Murcho. Lisboa e São Paulo: Edições 70, 2008.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. Hermeneutik und Kritik; mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hrsg. und eingeleitet von Manfred Frank, 4. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 1990. 467 p.

SCHOLTZ, G. Was ist und seit wann gibt es hermeneutische philosophie? In: RODI, Frithjof (Hrsg.). Dilthey Jahrbuch für Philosophie u. Geschichte der

Geisteswissenschaften, Bd 8. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1992-1993, p. 93-119.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Do Multiculturalismo à Educação Intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – UFRGS. 2001.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. In: REUNIÃO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu, Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2002.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção.

\_\_\_\_\_. Sociedade Multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). In: Revista de Educação – Estudos comparados. Cultura, identidade e ressignificação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n.2 (53), mai./ago. 2004. p. 283-302.

SISTEMA DE GESTÃO TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.  
Brasília: MEC, 2012. Disponível em <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18234](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18234)>  
Acesso em: 09/01/13.

STEIN, Ernildo. Compreensão e Finitude. Ijuí: UNIJUI, 2001, P.184 a 199.

TOMASELLO, M.. Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. São Paulo: Martins Fontes. (Tópicos Collection), 2003.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: Bicudo, Maria Aparecida V. (Org.). Formação de professores? Da incerteza à compreensão. Bauru: EDUSC, 2003 (Coleção Educar).