



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ADELSON SILVA DA COSTA

**NAS (EN)CRUZILHADAS DE EXU E OGUM: EXPERIÊNCIAS
HERMENÊUTICOMULTIRREFERENCIAIS DE JOVENS COM AS
TECNOLOGIAS EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA**

Salvador
2023

ADELSON SILVA DA COSTA

**NAS (EN)CRUZILHADAS DE EXU E OGUM: EXPERIÊNCIAS
HERMENÊUTICOMULTIRREFERENCIAIS DE JOVENS COM AS
TECNOLOGIAS EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA**

Relatório de Tese apresentado à Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na área de Educação, Currículo e Processos Tecnológicos

Orientadora: Tânia Maria Hetkowski

Co-orientador: Leonardo Rangel dos Reis

Salvador
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

C837e Costa, Adelson Silva da

Nas (en)cruzilhadas de exu e ogum: experiências hermenêuticomultirreferenciais de jovens com as tecnologias em um projeto de educação científica / Adelson Silva da Costa Costa. – Salvador, 2023.

209 f.

Orientadora: Tânia Maria Hetkowski.

Coorientadora: Leonardo Rangel dos Reis.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2023.

Contém referências.

1. Ciência – Estudo e ensino. 2. Ensino médio - Prática de ensino – Salvador (BA). 3. Estudantes do ensino médio – Colégio Militar (Salvador, BA). 4. Ensino Médio – Colégio Militar (Salvador, BA). 5. Tecnologia e juventude – Salvador (BA). 6. Tecnologia. Ambiente escolar - Pesquisa I. Hetkowski, Tânia Maria. II. Reis, Leonardo Rangel dos. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

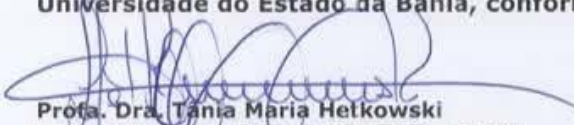
CDD: 371.35

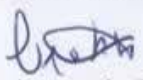
FOLHA DE APROVAÇÃO

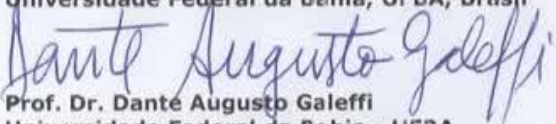
**NAS (EN)CRUZILHADAS DE EXU E OGUM: EXPERIÊNCIAS
HERMENÊUTICO-MULTIRREFERENCIAIS DE JOVENS COM
AS TECNOLOGIAS EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA**

ADELSON SILVA DA COSTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 28 de junho de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Prof. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dra. Edmea Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Documento assinado digitalmente

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO
Data: 23/07/2023 22:20:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. José Antonio Carneiro Leão
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dra. Nadia Hage Fialho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Às duas grandes mulheres da minha vida, uma me deu vida ao meu ser, esta batalhadora, guerreira, filha do interior, que vem, como muitos do interior, como dizem, “tentar a vida na capitá”. Minha mãe, este trabalho é fruto de sua batalha, de sua perseverança, da sua honestidade em criar seus filhos com muita humildade, dignidade e amor, pois, mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, soube dar valor a esta necessidade da condição humana. Agradeço a Deus e meus guias por ter tido a graça de ser seu filho, Maria da Luz. A segunda, não menos importante, minha *esposacompanheira*, Vivian Cristina, que soube ressignificar minha vida e o desejo de estar com uma pessoa ao lado, na frente, rs. Minha cúmplice, mulher, farol, que significa a experiência de viver a três. A vocês, minha eterna gratidão, por mais palavras, adjetivos e substantivos não expressam a minha dependência a essas mulheres.

Também, *Im memorian*, às minhas madrinhas-mães, Francisca de Assis Nascimento de Santana e Carmelita Costa, que tanto lutaram por minha vida. Uma homenagem aos mais de 700 mil mortos, no Brasil, em decorrência da COVI-19.

AGRADECIMENTOS

Em um estudo que pretende desenrolar os fios da experiência humana, que trilha pelas (en)cruzilhadas aprendentes em minha vida, não posso fazê-lo sem as pessoas que estão ao meu lado. São os seres que, individualmente, nos constituem como sujeito coletivo, são pessoas que nos estimulam, dão razão a nossa existência, nos alegram, às vezes, nos fazem chorar, sorrir, se emocionar; são pessoas com quem vivemos e vivenciamos nossa humilde vida. Como dizia o poeta, “*Viver é não ter a vergonha de ser feliz*”. Não tenho vergonha porque estão na minha história pessoas que me fizeram ser o que sou: um sujeito solidário e preocupado com o outro, não vem de minha essência esta característica, mas do convívio com seres iluminados, a quem só me resta agradecer imensamente por existirem em minha vida.

A meu Deus todo poderoso e à senhora dos olhos (Santa Luzia). Aos guias que me livram dos males, que trazem caminhos que me iluminam e me afastam das maldades e injúrias do mundo, que, por tantos momentos, me livram da dor e da enfermidade, me fazendo vencer bravamente batalhas e demandas: **Laroiê Exu! Ogunhê !!!**

À minha família, os filhos da vida, Luís Henrique e Leo Victor, minhas irmãs Cássia, Adilza e Adriana, que sempre acreditaram em mim e me têm como ideal de homem, acho que nem sou, mas elas me provocam a ser. Tia Maria e sua luta incansável contra uma doença terrível, ela que tanto me ensinou sobre o valor da vida. Primos e demais parentes. Por fim, a meu pai, que, com minha mãe, me criou e trouxe valores que levo para minha vida.

Sou grato também aos meus amigos, que sempre estão ao meu lado e me dão palavras de conforto e de estímulo nos momentos difíceis.

À grande amiga e orientadora, não só de trabalho, mas de vida, Tânia Maria Hetkowski, que apostou na nossa parceria no CPM, nascendo, daí, uma amizade muito bonita e respeitosa, pessoa que admiro e fonte de inspiração para todo o meu trabalho como professor e como ser humano, um eterno agradecimento e gratidão. Você é a luz da nossa educação.

Este eterno amigo e Co-orientador, Leonardo Rangel (Leo), para mim, tu és mais que um Co, mas um amigo da vida, de axé e de energias positivas, um professor sensível e afetuoso com as pessoas, que me ensina o sentido da solidariedade como construção social, um axé meu irmão.

Aos professores (as) doutores (as) que compuseram minha banca, que, desde a qualificação, trouxeram luz, onde eu via sombras, ajudaram a tecer com Leo e Tânia (orientadores) esta colcha que se chama processo formativo.

Não posso deixar de agradecer do fundo de minha alma aos integrantes do GEOTEC, grupo que conheci em 2010 e se transformou em uma família, onde nos angustiamos, nos alegramos e encontramos aconchego.

À Secretaria de Educação da Bahia, na pessoa do professor Astor pela colaboração e sensibilidade com nossa proposta, vocês fazem diferença na Rede Bahia.

Aos eternos defensores da escola pública e uma educação de qualidade, meus amigos do NEECCS, que lutam, defendem, teorizam, praticam a educação dos afetos e das (en)cruzilhadas de luz e amor à sua profissão de fé. Gratidão.

À direção do Colégio da Polícia Militar da Bahia, pela abertura e sensibilidade em acolher nosso projeto, pois “A palavra convence e o exemplo arrasta, ainda “Aqui cultivamos a honra, o dever e a gratidão e: “o futuro dos nossos jovens é mais forte que nossas ambições pessoais”.

Ao meu amigo, incentivador e pessoa que oportunizou trabalhar com o projeto de Educação Científica no CPM – Ten Cel PM Copérnico Mota - pessoa do desejo e da utopia de uma educação de qualidade.

Aos colegas da PM, especialmente dos CPM, que sempre me apoiaram e se solidarizaram com minha luta e sonho. Amigos de Axé do NAFRO PM (Núcleo de Religiões de Matrizes Africanas da Polícia Militar da Bahia).

A todos os professores do PPGEDUC, que muito pacientemente me aconselharam por onde trilhar. Aos funcionários, como não lembrar da colega de mestrado e funcionária na pessoa de Dona Sônia do PPGEDUC, Balbina GESTEC, sempre dispostas a ajudar, bem como demais funcionárias.

Meus colegas de Mestrado da turma 2015 e doutorado turma de 2019, pessoas fortes, intelectualizadas e que bravamente lutam por uma educação de qualidade no nosso país. Não há como nomear para não ser injusto todo/as são eternos em meu movimento formativo.

Como não lembrar da excelente educadora, Conceição Marque, mulher forte, humana, amiga, perseverante, que, desde o ano de 2015, se aventurou a coordenar o projeto comigo no CPM, se lançando contra tudo e contra todos que tentam nos desestimular.

Ao grande amigo Esiel Pereira, que, cuidadosamente, eticamente, solidariamente me acompanha na jornada pela Educação Científica, desde o início desta experiência, lá pelos anos 2009. Você é um mestre que me inspiro.

Gente da Hermenêutica Gadameriana, Grupo de Estudos da Obra de Gadamer (Prof Dr Marcelo, Profs. Msc Conceição Marques e Cidicleia Gomes), vocês não têm a dimensão da importância em minha vida, dos momentos difíceis que vivi durante a pandemia, quando tive que realizar as cirurgias e me acolheram, me deram forças para continuar estudando, mesmo sem poder. Sem mais adjetivos, aliás, como diria Gadamer: são experiências significativas, vivências, solidariedade, amizade, adoro jogar com vocês a educação.

Aos meus meninos e meninas, que, desde o ano de 2020, vêm comigo sonhando e concretizando a utopia e a esperança de uma escola dialógica, solidária, dialética e humana, muitos já são pesquisadores na universidade, que me fazem crer que foi/é importante e valioso o que fizemos/fazemos.

Aos médicos, Dra. Ivana Daria e Alexandre Ramiro, que cuidaram de mim durante os processos de crises em decorrência das cirurgias de retina. Muito obrigado e eternamente grato.

À Ciência, por ter vencido a guerra contra o negacionismo fascista e oportunizar estar vivo para chegar a este momento do trabalho de doutorado.

Aos que, porventura, tenha esquecido, pois a emoção me toma e, às vezes, me faz cometer equívocos, mas sintam-se lembrados e amados no fundo do meu ser.

Se pudesse, esta tese seria preenchida desde o primeiro ao último capítulo com agradecimentos, pois a gênese da minha experiência reside no aprendizado que estas pessoas me proporcionaram, por isso, sou grato e humilde em lhes dizer.

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

Acho que o espírito da gente é cavalo que escolhe estrada.

Medo, não, mas perdi a vontade de ter coragem.

Eu me lembro das coisas, antes delas acontecerem.

Posso me esconder de mim?

Gente: Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram

*terminadas - mas que elas vão sempre mudando.
Toda saudade é uma espécie de velhice.
Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado.*

Riobaldo Tatarana (Personagem de Grandes Sertões Veredas, obra de Guimarães Rosa)

Um tributo ao inesquecível Paulo Freire

“A tarefa mais importante de uma pessoa que vem ao mundo é criar algo.”

“Criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo.”

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.”

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Ogum é um mar de esperança que traz abonança para o meu coração.

Laroyê, Exu! Saúdo o guardião dos mundos, senhor dos povos das ruas. Minhas costas, minha casa e meus caminhos estão entregues nas suas mãos.

Axé!

RESUMO

O Projeto doutoral “Nas (en)cruzilhadas de Exu e Ogum: experiências *hermenêuticomultirreferenciais* de jovens com as tecnologias em um projeto de Educação Científica.” incorpora as (en)cruzilhadas que experiencio em minhas vivências como *professorpesquisador*, curioso e desejoso, que vive a escola pública e sua complexidade *eróticoexistencial*. Nessa heurística, busco *encontrosdesencontros* que possam ressignificar o diálogo tecido nas experiências de formação de jovens nos cotidianos da escola pública com as tecnologias digitais de informação e comunicação, potencializando *compreensõesinterpretações* e possibilidades para trançar diálogos outros destes recém-chegados com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Envolto neste “transe” busco interpretar a seguinte questão: **como acontecem os sentidos do diálogo nas experiências de formação de jovens com as tecnologias digitais em um Projeto de Educação Científica?** Para interpretar este fenômeno, busco, na filosofia *hermenêuticomultirreferencial*, a partir das (en)cruzilhadas vivenciadas em um projeto de Educação Científica, concebido através da parceria *universidadescola* em um colégio público de Salvador, objetivar: compreender como acontecem os sentidos do diálogo nas experiências de formação de jovens do Ensino Médio com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica. No intuito de compreender os sentidos que emergem dos diálogos com os/as protagonistas da pesquisa, proponho no estudo *hermenêuticomultirreferencial* um *padê*¹ dialógico nas (en)cruzilhadas de Exu como profanação metodológica do constructo de pesquisa; (des)caminhando através da disponibilidade aberta pela errância solidária desenhar a tese. Ainda, buscando “enroscar” a pesquisa com os acontecimentos de formação destes jovens nos seus usos com as tecnologias digitais de informação e comunicação, proponho trançar o imbricamento do conceito de tecnologia da ciência contemporânea com as narrativas míticas *cosmoafrobrasileira* que tem o orixá Ogum como ser da tecnologia. A agenda que envolve a compreensão das experiências de formação de jovens no Ensino Médio é uma urgência mundial, que no Brasil se mostra desafiadora e decisiva para a educação em decorrência da nossa situação que historicamente vem fragilizando condição humana dos jovens; diante de tamanho desafio, cabe-nos “mergulhar” no “submundo” dos cotidianos escolares para (re)velar as táticas e estratégias tecidas por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, que precisam ser mais bem aclaradas.

Palavras-chave: Diálogo. Experiência. Educação Científica. Tecnologia. Jovens.

¹ Banquete oferecido a Exu orixá da encruzilhada, da comunicação entre o plano material e imaterial. Alimentos do “agrado” deste orixá, o qual todo trabalho espiritual feito nas religiões de matrizes africanas, tem que primeiro “agradar” a Exu.

ABSTRACT

The Doctoral project “At the (en)crossroads of Exu and Ogun: hermeneuticmulti-referential experiences of young people with technologies in a Science Education project.” incorporates the (en)crossroads that I experience in my experiences as a researcher-teacher, curious and willing, who lives the public school and its existential erotic complexity. In this heuristic, I look for encounters and disagreements that can reframe the dialogue woven in the experiences of training young people in the daily life of public schools with digital technologies, enhancing understandings, interpretations and possibilities to intertwine dialogues with other newcomers with digital technologies. Involved in this “trance”, I seek to interpret the following question: how do the meanings of dialogue happen in the experiences of training young people with digital technologies in a Science Education Project? In order to interpret this phenomenon, I seek, in multi-reference hermeneutic studies, from the (en)crossroads experienced in a Scientific Education project, conceived through the university-school partnership in a public school in Salvador, to aim: to understand how the meanings of dialogue happen in the experiences of training high school youth with digital technologies in a Science Education project. In order to understand the meanings that emerge from the dialogues with the protagonists of the research, I propose in the multi-referential hermeneutic study a dialogical padê in the (en)crossroads of Exu as a methodological profanation of the research construct; (de)walking through the availability opened by solidary wandering to design the thesis. Still, seeking to "tangle" the research with the events of formation of these young people in their uses with digital technologies, I propose to weave the intertwining of the concept of technology of contemporary science with the mythical narratives cosmoafrobrasileira that has the orixá Ogun as a being of technology. The agenda that involves understanding the training experiences of young people in High School is a global urgency, which in Brazil is challenging and decisive for education as a result of our situation, which has historically weakened the human condition of young people; faced with such a challenge, it is up to us to “dive” into the “underworld” of everyday school life to (re)veil the tactics and strategies woven by high school students from public schools, which need to be better clarified.

Keywords: Dialogue. Experience. Science Education. Technology. Young people.

RÉSUMÉ

Le projet doctoral « Au (en)croisement d'Exu et d'Ogun : expériences herméneutiques multi-référentielles de jeunes avec les technologies dans un projet d'enseignement des sciences. intègre le (en)carrefour que je vis dans mes expériences de chercheur-enseignant, curieux et volontaire, qui vit l'école publique et sa complexité érotique existentielle. Dans cette heuristique, je recherche des rencontres et des désaccords qui peuvent recadrer le dialogue tissé dans les expériences de formation des jeunes dans la vie quotidienne des écoles publiques avec les technologies numériques de l'information et de la communication, en améliorant les compréhensions, les interprétations et les possibilités d'entrelacer les dialogues avec d'autres de ces nouveaux arrivants avec les technologies numériques de l'information et de la communication. Engagée dans cette « transe », je cherche à interpréter la question suivante : comment se font les sens du dialogue dans les expériences de formation des jeunes aux technologies numériques dans un Projet d'Enseignement des Sciences ? Afin d'interpréter ce phénomène, je cherche, dans la philosophie herméneutique multiréférentielle, à partir du (en) carrefour vécu dans un projet d'éducation scientifique, conçu à travers le partenariat uni versité-école dans une école publique de Salvador, pour viser : comprendre comment les significations du dialogue se produisent dans les expériences de formation de jeunes du secondaire aux technologies numériques de l'information et de la communication dans un projet d'éducation scientifique. Afin de comprendre les significations qui émergent des dialogues avec les protagonistes de la recherche, je propose dans l'étude herméneutique multiréférentielle un padê dialogique au (en)carrefour d'Exu comme profanation méthodologique du construit de recherche ; (dé)parcourir la disponibilité ouverte par l'errance solidaire pour concevoir la thèse. Toujours, cherchant à "emmêler" la recherche avec les événements de formation de ces jeunes dans leurs usages avec les technologies numériques de l'information et de la communication, je propose de tisser l'entrelacement du concept de technologie de la science contemporaine avec les récits mythiques cosmoafrobrasileira qui a l'orixá Ogum comme étant de technologie. L'agenda qui implique de comprendre les expériences de formation des jeunes au lycée est une urgence globale, qui au Brésil est stimulante et décisive pour l'éducation en raison de notre situation, qui a historiquement fragilisé la condition humaine des jeunes ; face à un tel défi, il nous appartient de « plonger » dans le « monde souterrain » du quotidien scolaire pour (ré)voiler les tactiques et stratégies tissées par les lycéens des écoles publiques, qui méritent d'être mieux clarifiées.

Mots clés : Dialogue. Expérience. Éducation scientifique. Technologie. Les jeunes.

LISTA DE ABEVIATURAS E SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEE - Conselho Estadual de Educação da Bahia.

CMS - Câmara Municipal de Salvador.

CPM - Colégio da Polícia Militar.

EAD - Educação a Distância.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

GEOTEC - Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade.

GESTEC - Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

LGBTQIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e outros.

NEECCS - Núcleo de Estudos em Educação Científica, Conhecimento e Sociedade.

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

SEC - Secretaria de Educação.

UFBA- Universidade Federal da Bahia.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

SUMÁRIO

1. DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS	15
2. DIÁLOGO COM A ESCRIVIVÊNCIA DO AUTOR	29
2.1 UM ESTUDANTE DE ESCOLA PÚBLICA	29
2.2 O DESAFIO DE INGRESSAR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	30
2.3 PROFESSOR DA REDE PÚBLICA.....	31
2.4 O TRABALHO COM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO	32
2.5 GEOTEC – O RE-ENCANTAR PELA PESQUISA E PELA PÓS-GRADUAÇÃO	33
2.6 PROJETO DA RÁDIO NO CPM	34
2.7 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – TECENDO DIÁLOGO ENTRE – EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E FILOSOFIA.....	36
2.8 DESAFIOS - ‘SENTIRFAZERPENSAR’ - CONTRIBUIR PARA/COM A REFORMA CURRICULAR NA REDE ESTADUAL DA BAHIA - COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA – UNIDADE DENDEZEIROS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EXITOSA	38
2.9 NEECCS – UMA PROPOSTA OUSADA E INSTITUINTE DE PROFESSORES/AS PESQUISADORES/AS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	42
3. DIÁLOGO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	44
4. DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E GADAMER - EXPERIÊNCIA DA AUTONOMIA EM JOGO NO CAMINHO APRENDENTE DO JOVEM	51
5. DIÁLOGO COM A HERMENÊUTICA HISTÓRICA – POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS NO MUNDO DA VIDA	55
5.1 SCHLEIERMACHER (1768-1834) E O PROBLEMA DA INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO	58
5.2 O CÍRCULO HERMENÊUTICO	60
5.3 DILTHEY E A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DA VIDA	61

5.4 HEIDEGGER E A ONTOLOGIA HERMENÊUTICA DO <i>SER-AI</i> (DASEIN).....	65
5.5 A HERMENÊUTICA DA FACTICIDADE	66
5.6 HANS-GEORG GADAMER E A HERMENÊUTICA DO DIÁLOGO	73
6. DIÁLOGO COM A NOÇÃO DE JOGO COMO CAMINHO ÉTICO DE FORMAÇÃO PARA A ALTERIDADE.....	84
7. DIÁLOGO COM O PESQUISAR, CRIAR E ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA – DILEMAS E ANGÚSTIAS DE UM DOUTORADO	86
7.1 PESQUISAR, CRIAR E ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA – A EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR.....	88
8. DIÁLOGO COM A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA	97
8.1 O QUE É O DCRB.....	107
9. DIÁLOGO - A TECNOLOGIA COMO EXPERIÊNCIA	108
9.1 O FILME BLADE RUNNER: UM TRIBUTAO SER FEMININO	118
10. DIÁLOGO COM O JOVEM: UM SER EM (RE)CONSTRUÇÃO, EM BUSCA DE (RE)SIGNIFICADOS PARA A ESCOLA	129
10.1 O JOVEM E O ENSINO MÉDIO - POR UMA EDUCAÇÃO PELA/COM A EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO	139
10.2 O JOVEM E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA – CAMINHOS POSSÍVEIS - EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA ESCOLA... ..	146
11. DIÁLOGO COM A METODOLOGIA DAS (EN)CRUZILHADAS: CAMINHOS PROFANOS PARA UM ESTUDO HERMENÊUTICOMULTIRREFERENCIAL EM EDUCAÇÃO	152
11.1 NO CAMINHAR COM A EXPERIÊNCIA A HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA SE MOSTRA.....	160
11.2 O QUE É O MÉTODO FENOMENOLÓGICO	161

11.3 A CRISE DAS CIÊNCIAS COMO POSSIBILIDADE DE UMA “NOVA CIÊNCIA”	164
11.4 EM QUE A FENOMENOLOGIA PODE CONTRIBUIR PARA/COM A PESQUISA EM EDUCAÇÃO?	165
11.5 A CIBERCULTURA COMO CAMPO DE PESQUISA, CELEBRAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE EXU NAS TECNOLOGIAS DE OGUM, CAMINHOS FENOMENOLÓGICOS POSSÍVEIS DE UMA METODOLOGIA MULTIRREFERENCIAL	167
11.6 NAS (EN)CRUZILHADAS DA TESE PERCEBEMOS QUE AS TECNOLOGIAS DE OGUM SÃO POTENCIAIS DISPOSITIVOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO NO CIBERESPAÇO	173
12. DIÁLOGO FINAIS DE EXPERIÊNCIA.....	194
REFERÊNCIAS.....	203

1. DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS

Elégbára réwà, a sé awo
O Senhor da Força é bonito, vamos cultuá-lo

Bará Olóònòn àwa fún àgò
Exu do corpo, senhor dos Caminhos dê licença

E Elégbára Elégbára Èsú Aláyé
Senhor da Força, Senhor do Poder

Cumprimentamos o rei do mundo (RUFINO, 2015)

Como caminho nas trilhas de uma *hermenêuticamultirreferencial*, em diálogo com a *cosmologiafrobrasileira*, abro o texto pedindo passagem ao senhor dos nossos caminhos, da comunicação, das estradas, das ruas (en)cruzilhadas, aquele que comunica, e sem ele não há comunicação nos planos material e imaterial, tudo passa por ele, “aquele que acerta o pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje”.

Exu, para o pensamento iorubano, é o poema que vem a enigmatizar os conhecimentos existentes no mundo. Exu faz isso eximamente ao instaurar a dúvida, as incertezas, ao nos lançar na encruzilhada. Esse último termo é um dos simbolismos de seus domínios e potências, a encruzilhada tanto nos apresenta a dúvida, como nos apresenta caminhos possíveis. Porém, entre o que está presente na cosmologia iorubana e o que foi ressignificado nas bandas de cá do Atlântico, há algumas questões. Esses nós, atados no ir e vir dos cursos da diáspora africana e nas complexidades dos cotidianos coloniais, dão o tom das problemáticas que envolvem a formação da sociedade brasileira e a presença das sabedorias africanas aqui reinventadas. (RUFINO, 2015, p. 02).

Senhor Exu, cultuado pelos “filhos da África” em seus terreiros e caminhos mitológicos, cruzou minha errância, provocando a compreendê-lo como senhor dos caminhos metodológicos que esta tese trilhou. Saibam que na *cosmologiafrobrasileira* se diz que tudo passa por ele, e temos que pedir passagem e reverenciá-lo, é o senhor de nossos cotidianos, se há transgressão neste, o orixá estará, porque Exu instaura a dúvida, a (in)certeza tão (in)compreensível no ocidente da racionalidade, pois aprendemos em nossa formação eurocêntrica que devemos buscar sempre a certeza e a verdade de tudo. Mas Exu nos revela outros (des)caminhos que são mais humanos e afrocentrado. Com Exu e Ogum, seguiremos nas dúvidas e (in)certezas da efêmera vida, mas há uma certeza que com ele aprendemos, somos natureza. *Laroiê Exu!*

Buscarei sempre neste texto dialogar com as expressões dos jovens protagonistas² desta tese. Em consequência, trago a exclamação que transborda carinho e desejo de uma jovem em transformar seu cotidiano, a partir dos seus aprendizados na escola pública em um projeto de Educação Científica, o qual serve de constructo deste estudo. Como nos encanta, nos transborda, nos deixa desejosos em continuar trabalhando pela escola pública, pelos jovens.

A educação mais do que nunca é importante fora da sala de aula, ela nos ensina que o diálogo entre professores, alunos e colegas devem existir. Hoje eu defendo o diálogo que na sala de aula a gente converse, isso o projeto me ensinou, essa é uma vivência que o projeto me proporcionou, ele é um divisor de águas na minha vida. Eu quero defender a educação, a pesquisa e a ciência, porque elas transformaram minha experiência de vida. (ISA, 28 OUT21).

Essa estudante participou por três anos do projeto de Educação Científica “A Rádio da Escola na Escola da Rádio³” e, nas palavras ricas, em sinceridade e sabedoria, nos convida ao diálogo para sempre buscar o outro que habita em nós, este é o grande ensinamento do diálogo, em que busco interlocução hermenêutica com a filosofia de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Os caminhos dos humanos devem ser de diálogo - de comunicação - de uma PAIDEIA que trança a comunicação do Hermes Grego com o Hermes preto da cosmologia afro-brasileira na mitologia de Exu, senhores da comunicação. Desaprendemos com eles e aprendemos com ISA.

Às vezes, o ceticismo me invade, que só gestos e ações de pessoas solidárias (GADAMER, 2002) me colocam nos trilhos do esperar, e a aluna ROSA tem esta potência. Ao assistir uma *live*, ainda na época mais dramática da pandemia COVID-19⁴ (ano de 2021), na qual o autor da Pesquisa Participante, Carlos Brandão, foi o convidado a palestrar, esta jovem traz um relato cheio de vida e explosão de cores. O professor Brandão não poderia finalizar de jeito mais simbólico: “o trabalho de educar é o mais humano que existe”. Precisamos ter coragem para fazer tudo que é certo... afeto!! Se transpor em tudo o que fazemos é o segredo, é o caminho (ROSA, EX AL CPM, 14 OUT 21).

² Estarei neste texto denominando o que a ciência tradicional proclamou de sujeito/objeto de protagonista, pois o protagonismo se dá neles e não no pesquisador/cientista. Sem eles, não há pesquisa nem a possibilidade de tê-la.

³ É uma proposta de intervenção desenvolvida, a partir da parceria universidade e a escola pública, em espaços formais e não formais de educação. A Rádio ou o Rádio denota uma metáfora associadas ao compartilhamento das histórias e micro histórias inerentes aos lugares e aos sujeitos das escolas públicas envolvidas na Pesquisa.

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. [...] Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. [...] Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Fonte: Ministério da Saúde - <https://www.gov.br/saude/>.

Precisamos ter coragem para fazer tudo que é certo... afeto!! Se transpor em tudo o que fazemos é o segredo, então, é o caminho. Amplio ao afirmar sim, minha cara! Simbolismo, educação, afeto, (des)caminhos são potenciais à formação que ainda estamos descobrindo, vocês jovens nos ensinam, precisamos ouvi-los, perdemos a inteligência do bem ouvir. O silêncio também fala.

Esta é uma tese para os atores sociais da educação (estudantes, professores, gestores, pais/mães/responsáveis, merendeiras, porteiros, e todos os funcionários públicos), Porém compreendemos que, em um trabalho de pós-graduação (*stricto sensu*), se faz necessário o diálogo com a ciência em suas epistemologias (teoria do conhecimento), embora acreditemos que *teoriaprática* devem estar imbricadas. Exploraremos melhor em diálogo pertinente ao tema.

Acima de tudo, defendemos o traço hermenêutico ontológico desta pesquisa, tendo como interlocutor Hans-Georg Gadamer (2002, 2015), pois o trabalho científico com as Ciências Humanas é fruto de um fenômeno que acontece no mundo da vida⁵, na *práxis*, nos modos de *serexistir*⁶ do humano, que só pode ser compreendido em suas *experiênciasvivências*, tecidas no jogo (GADAMER, 2015) de saberes, que acontecem no diálogo vivo do jogar as regras do jogo, que tem um começo, meio e fim. Por isso, a escolha desta hermenêutica, imbricada na multirreferencialidade do pesquisador francês da educação Jacques Ardoino (1927-2015). Autor que propõe diálogo com a pluralidade que se apresenta o fenômeno humano em suas teias sociais, tecendo uma crítica cirúrgica à epistemologia clássica, a qual também faz Gadamer (2015). Deixando claro que há consonâncias entre estes dois pensadores, destaco alguns trançados em suas obras.

A presente investigação toma pé nessa resistência, que vem se afirmando no âmbito da ciência moderna, contra a pretensão de universalidade da próprio e científica. Seu propósito é rastrear por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar por sua própria legitimação onde quer que se encontre. É assim que as ciências do espírito acabam confluindo com as formas de experiências que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história. São modos de experiência nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência. (GADAMER. 2015, p. 30).

⁵ É nessa dimensão do mundo da vida que estão contidas as nossas experiências mais imediatas e cotidianas, as quais não podem ser reduzidas aos resultados das análises científicas. A fenomenologia é justamente o método filosófico que aproxima essas experiências ordinárias de estabelecimento de sentidos e de significados instituídos para além da objetividade matemática tão cara ao pensamento científico. É exatamente nesse sentido que o mundo da vida fenomenológico é pré-científico.

⁶ As pesquisas com os cotidianos escolares fazem questão de criar neologismos, através da formação de expressões que ocorrem ao se juntar várias palavras. Isso ocorre por vários motivos, mas o principal deles é realçar a complexidade do real e assumir postura crítica frente às perspectivas dicotômicas que limitam a compreensão do real, como a postura da abordagem cartesiana, que fragmenta para analisar. Tais pesquisas operam o movimento inverso: *junta para compreender!*

A abordagem multirreferencial não é nem idealista, nem espiritualista, mas realista e relativista, e sua única ambição limita-se a fornecer uma contribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais. Seus verdadeiros fundamentos estão muito mais em procurar na trilha de uma crítica da epistemologia clássica e de um remanejamento que aparece a cada dia um pouco mais necessário... É aí onde os efeitos do sentido deslancham jogos de significações intencionalidades, invocando sempre uma fenomenologia, uma hermenêutica, uma axiologia, interrogações éticas, “visões de mundo” e por conseguinte, dimensões propriamente filosóficas e políticas... (ARDOINO, 1998, p.41, Apud MACEDO, 2012, p. 20).

Interpretemos que há nestes fragmentos os “enroscamentos” destas duas teorias, a contemporaneidade dos pensamentos, para nós, clareia a necessidade de tessituras dialógicas entre a ciência e criações outras no mundo da vida. Onde vive-se o fenômeno humano em sua complexidade *euroticoexistencial*, como a educação. A educação para além da ciência⁷, nos terreiros de axé, guetos, vielas, periferias, quilombos, comunidades indígenas, das ruas e suas (en)cruzilhadas aprendentes.

A educação não é constructo da ciência, mas condição humana (ARENDT, 2017) das experiências de mundo, que também acolhe a ciência, essencialmente, jamais soberana, inquestionável, dogmática, é a ciência da vida, e vida em sua existencialidade, arte, criatividade, natureza, desejo, modos do ser que nos colocam na condição, também, de *sernatureza*.

A dualidade moderna e sua instrumentalidade da razão nos dividiu, éramos *sernatureza*, agora somos seres sem natureza, fizeram acreditar por século que era possível que pudéssemos ser indiferentes, superior à natureza, com isso, manipulamos, destruimos, mutamos, clonamos. Vivemos o momento decisivo da nossa existência: ou experienciamos viver como natureza, ou chegaremos à extinção. O que a educação tem a ver com isso?

Ela é o princípio e caminho para mudarmos as *cons-ciências* humanas, partindo da formação da juventude, esta que não é adulta, que está em um mundo a ser desbravado, que precisa aprender que é *sernatureza*, ser ecológico⁸. Acredito que a *hermenêticamultirreferencial* da educação nos dá solo fértil para nossos diálogos com os recém-chegados. (ARENDT, 2014).

⁷ A crítica que fazemos à ciência não é ao conhecimento científico, que compreendemos ser valioso, essencial e trouxe inúmeras contribuições à humanidade, mas criticamos o ser cientista, que a usa para dividir, homogeneizar, universalizar, dogmatizar e afastar a ciência do mundo da vida, em prol de uma única verdade. Este, sim, é digno de crítica, mas de diálogo porque a crítica se faz dialogando, para que possamos buscar entendimento comum acerca das experiências de mundo do humano que faz ciência em sua relação com os demais sujeitos sociais.

⁸ Krenak (2018) assim no ensina: a ideia de ecologia está relacionada a um conjunto de referências sobre um determinado lugar. Ecologia, para quem vive em uma floresta, é floresta viva a respirar e a inspirar: a vida da floresta é o suporte para a materialidade e a espiritualidade da existência, da cultura e da produção/reprodução da subsistência. Essa existência comum entre sujeitos coletivos e o lugar é desgarrada da Terra pela violência colonial, um processo político e marcado pela relação assimétrica de poder que caracteriza a expansão/conquista do capitalismo.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém, se renova continuamente através do nascimento, da vida de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. (ARENDT. 2014, p. 234).

A autora Arendt (2014) nos provoca a pensar a formação destes “recém-chegados” em um mundo de “estranhos”, um mundo de adultos, um mundo de mistérios e aventuras que este “novo” deverá aprender a apreendê-lo

... é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação... a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. (ARENDT. 2014, p. 235).

A experiência formativa do recém-chegado é responsabilidade da família na esfera privada, que se estende à esfera pública (ARENDT, 2014) pela escolarização, pelo modelo que irá ressignificar a educação privada. Porém, segundo Arendt (2014), os pais são responsáveis pela vida e desenvolvimento da criança e sua continuidade no mundo. Cabe à escola ressignificar o lugar que dará continuidade a esta aprendizagem. Nesta dialética da formação, encontramos possibilidades dialógicas com (CERTEAU, 2005), sobre a urgência destes cotidianos serem (re)inventados. Este ser em formação precisa ter autonomia (FREIRE, 1996) para caminhar neste “novo mundo”, buscar a solidariedade, enraizar os princípios éticos da alteridade que regem as significativas experiências humanas (GADAMER, 2015).

Viver a escrita de uma tese é dialogar e aprofundar conceitos, aproximar linguagens (científica e de mundo), assim, tornando a linguagem científica mais próxima ao mundo que se evidencia o fenômeno estudado. Assim, rastreamos os conceitos apresentados neste trabalho, buscando a ética da responsabilidade no diálogo com estes, principalmente por ser um estudo sobre a juventude da escola pública, “fragilizada” por discursos conservadores, reacionários e extremistas.

Estes críticos são seres que não vivem, nem fazem questão de viver o “chão da escola”, a experiência de “mergulhar” naquele cotidiano (ALVES & BARBOSA, 2008), por isso, reafirmo a necessidade da clareza e lealdade do texto com o vívido. Busco a sutileza de saber dialogar com os conceitos que emergem do “campo de pesquisa”. No título, fica evidenciado quais são estes conceitos (Diálogo. Experiência. Educação Científica. Tecnologia. Jovens). Com eles, iremos servir um *padê* para os que se sentarem às (en)cruzilhadas conosco, porque, em casa de santo, quem chega em festa tem que comer, que comamos e peçamos licença às divindades para construir a erótica narrativa de um texto profano. Gosto muito do que nos ensina Sant’Anna, Souza & Ferreira (2020, p. 42) em seu belo escrito.

Os Orixás são ancestrais africanos divinizados pelas forças da natureza tal como a água do mar, dos rios, das chuvas, dos raios, dos trovões, dos ventos... trazidos pelo processo da diáspora Africana ao redor do mundo, bem como aqui no Brasil, sendo cultuados e sobrevivendo na nossa cultura. Orixá é força, é vida, é presente, é sabedoria, é conhecimento, é epistemologia do presente, passado e do futuro, cultuados nas religiões de matriz africana tal como Umbanda e Candomblé.

Busco nesta escrita não somente um brincar semântico, mas reverenciar e aprender com os saberes tradicionais de nossa cosmologia *afrobrasileira*, ocultada por décadas pelos “colonizadores da ciência”, aquela que nos levou ao epistemicídio, temos o direito de (re)aprender com nossa ontologia ancestral. A força dos orixás e suas energias estão na natureza, no ser da natureza que somos e devemos reconhecer e aprender, pois somos energia, somos vida, força, presente, passado e futuro. Somos do imprevisível, do incontrolável, da surpresa, assim, somos filhos de Orixás porque eles são isso tudo, também a natureza em nossa humanidade. Eles estão neste texto *hermenêticomultirreferencial* porque são inspirações, caminhos e (en)cruzilhadas para **meu (des)escrever**, ousar dizer que a ontologia europeia tem sua gênese nos ensinamentos tradicionais dos povos africanos e sua mitologia *heterogêneaplural*.

Iremos, ao longo de nossa errância, brincar com a profundidade dos conceitos científicos e filosóficos e os saberes de uma ontologia experienciada em nosso mundo, principalmente aqueles trazidos da nossa religião *afrobrasileira*, o que queremos com isto? Afirmar que a ciência deve dialogar com outros *saberesfazeres*, que podemos/devemos imbricar *epistemologiasontologias*.

Neste caldo cultural, venho aclarar os sentidos da pesquisa desde a interpretação *hermenêticomultirreferencial* dos conceitos aqui trabalhados, dialogado com a educação e a tecnologia. Para tal, teremos como interlocutores pensadores europeus/brasileiros da Filosofia, da Educação e da Tecnologia, bem como, na narrativa sobre diálogo e experiência, busquei construir uma prosa com pesquisadores que abordam os temas. Assim como o conceito de formação a partir do seu resgate como uma verdadeira experiência humana, categoria esquecida quando a educação incorpora a ciência positiva como única possibilidade formativa. A cada etapa da tese, propus “destrançar” estes conceitos “trançados” nas narrativas dos jovens protagonistas⁹ da pesquisa, caminhando com a ciência e o conhecimento de mundo

⁹ A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa (BRANDÃO, 2006, p. 42). Somos solidários a Brandão (2006) quando rompe com o caminho moderno/metodológico nas pesquisas em educação; fomos além e denominamos, em acordo dos aqueles que

afrocentrado, numa perspectiva dialética, na (in)possibilidade de previsão, de certezas, proponho (in)previsões e (in)certezas, porque “mestre é aquele que, ensinando, de repente, aprende”. (ROSA, p. 203, 2001).

Observa-se que uso no texto diálogos em detrimento da nomenclatura “capítulos”, esta opção foi tecida a partir da nossa profanação ao método tradicional, como deixo claro na visada hermenêutica da nossa trajetória. Queremos nos afastar do formalismo e da “moldura” do método tradicional, das linhas instrumentais, para ter um texto rico em ontologia e não puramente epistêmico, pois o diálogo, proposto por Gadamer (2002), permite o encontro da ciência com o mundo da vida nas tessituras dialógicas entre estes.

A opção pelas obras *Verdade e Método I e II* de Gadamer (2015, 2002) é um acontecimento a partir do encontro que tive com esta vertente filosófica. Encanto-me com questionamentos que substanciam a escrita e, ao mesmo tempo, me empolga a continuar na estrada que optei por caminhar. O diálogo gadameriano me conduz ao que pode ser mais sublime: “o encontro com o outro”, aquele que a modernidade abandonou a partir da racionalidade instrumental do “Eu cogito cartesiano”. Neste desafio, criamos um grupo de estudos em hermenêutica filosófica. Sobre esta experiência, discorrerei adiante.

O filósofo alemão nos convida a compreender o *ser-aí* heideggeriano nas suas *experiências vivenciais*, que só podem ser compreendidas nas tessituras dialógicas do NÓS, que acontece no mundo da vida. Gadamer (2002) busca na solidariedade, no diálogo e na alteridade, fundar sua ética, que propõe caminhos intersubjetivos para a contemporaneidade, rompendo com o domínio do subjetivismo moderno que até hoje inunda as relações humanas, principalmente na educação.

Gadamer (2002, 2015) nos ensina que educar é um caminho em diálogo com o outro “[...] a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem à sua humanidade” (GADAMER, 2002, p. 251). Este/a outro/as são os/as invisibilizados/as pelas epistemologias do Norte. Somos nós pretos/as, quilombolas, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, sem-teto, sem-terra, os moradores das periferias do Sul vítimas do epistemicídio produzido pelo eurocentrismo intelectual, mas o que queremos? A (re)construção da nossa humanidade vilipendiada por um projeto moderno de dominação e aniquilação da alteridade que ainda vigora na contemporaneidade.

fizeram a pesquisa, que se autorizassem ser protagonistas, denotando a visibilidade e clareza no lugar fundamental destes na pesquisa, bem como o caminho ético da pesquisa.

Com a Filosofia, “caminhamos e cantamos e seguimos a canção”¹⁰, trilhando caminhos desafiadores, trilhas de Ogum e Exu, que abrem (en)cruzilhadas. Comunicam e forjam o ser da tecnologia, que nos guarda e nos guia até o limite de nossa finitude, de nossas cruzadas, que nos ensinam que caminhar é comunicar, e comunicar é dialogar com dignidade de uma ética altera.

Neste “*roncó*”¹¹, em isolamento sagrado da solidão carnal, porém, solidariamente consagrado às energias à espiritualidade, que “rabisco” minha questão de pesquisa: como acontecem os sentidos do diálogo nas experiências de formação de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica? Para dialogar com este fenômeno, busco na filosofia *hermenêuticomultirreferencial*, a partir das (en)cruzilhadas de Exu e Ogum em um projeto de Educação Científica, trançar o objetivo de tese: compreender como acontecem os sentidos do diálogo nas experiências de formação de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica.

Nas intrincadas tramas da pesquisa, onde experienciamos os caminhos de Exu no encontro com as tecnologias de Ogum, sempre ancorado no diálogo como princípio ético de uma alteridade construída a partir da concepção de uma filosofia *hermenêuticomultirreferencial*, nos habilitou compreender os sentidos dos diálogos de formação de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Dialoguei com o Projeto de Educação Científica desenvolvido no Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM), a partir da parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC). Projeto Articulador este denominado “Á Rádio da Escola, na Escola da Rádio”, que nos impulsiona a defender que: A Filosofia *hermenêuticomultirreferencial* possibilita compreender os sentidos do diálogo nas experiências de formação de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um Projeto de Educação Científica

¹⁰ Citação da canção de VANDRÉ, G. Pra não dizer que não falei das flores. São Paulo: RGE Discos, 1994 [1968].

¹¹ Conforme Miranda (2001, p. 75): Ao Iyawô (iniciado no Candomblé Ketú), lhes são revelados os fundamentos mais secretos ao longo do tempo. Na sua feitura, ele ficará recluso alguns dias (período que varia de sete a vinte e um dias, conforme sua nação) num lugar chamado **Roncó ou camarinha**, que consiste num quarto fechado, com algumas esteiras. Lá ele fica confinado e sob os cuidados de sua Ojúbonã (Mãe criadeira), que o auxiliará e ensinará alguns comportamentos durante todo o período da iniciação.

Com o aprofundamento dos estudos desde a compreensão que há imbricamento entre as filosofias hermenêutica e multirreferencial, inclusive esta última em textos de Macedo, Gonçalves e Borba (2012), de inspiração Ardoïniana, fica evidente sua visada hermenêutica na concretude dos caminhos multirreferenciais de interpretação da ciência e da educação. Pois todo acontecimento multirreferencial é hermenêutico e tem a experiência como conceito singularizante de suas implicações *ontoepistêmicas*.

Busco imbricamento entre filosofias como potência, desta tese, na compreensão dos sentidos do diálogo nas experiências formacionais de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica, pois este caminho me conduziu a resultados descritos ao longo deste texto. De maneira que expressou o real acontecimento do encontro do pesquisador com o pesquisado e as ações desenvolvidas pelo projeto de Educação Científica. Motivando *compreensõesinterpretações* das experiências dos jovens com o projeto, desvelando ser este desenvolvido em ações *hermenêuticomultirreferenciais*.

Refletindo que a vida é acontecimento da natureza e só a ela pertence, que seus sentidos e significados têm sua compreensão no mundo da vida, que viver é estar com o outro, e que, para apreender este movimento do *humanonatureza*, a *hermenêuticomultirreferencial* do diálogo constitui projeto fértil, nos envolvendo nas compreensões propiciadas pela erótica dos encontros. Com essa trilha, encontrei possibilidade compreensiva para interpretar as experiências de formação dos jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação, estes que são protagonistas do projeto de Educação Científica em Humanidades.

Projeto este que, desde o ano de 2010, vem desafiando o “engessamento” visível na formalidade presente no ensino e provocando *sentirpensarfazer* à ciência na Educação Básica, com as Ciências Humanas como área de estudos e pesquisas. Não é objeto deste escrito debater a cientificidade das Ciências nem sobre os métodos utilizados, porque esta questão já foi superada pela hermenêutica. Desejamos o reconhecimento da potência das humanidades na compreensão dos fenômenos sociais, a importância de suas metodologias, principalmente na *práxis*, em que o projeto se constitui e ganha notoriedade na singularidade das intersubjetividades humanas.

Busco caminhar por bom tempo, numa terra bonita, sem pressa, ruminando o objetivo do fenômeno estudado; destaco que, de todas as maneiras de viver, aquela que mais me agrada é a simplicidade de um texto *poéticoexistencial* digno de nossas errâncias. Assim, caminho sem

pressa, pela bela terra da educação, paro, penso, questiono, volto a caminhar e sentir a brisa da manhã de uma terra fértil, cheia de vida, cores e brilhos, explosão de possibilidades.

Nesta caminhada, me encontro sempre marcado, em meu ser, o objetivo desta tese, que também pode não ser, não sei se é, mas acredito que pode ser, porque as certezas são efêmeras, não as temos, não as controlamos, mas sabemos que são plurais, são próprias e apropriadas (GALEFFI, 2001) da experiência humana e das minhas (en)cruzilhadas *hermenêticomultirreferenciais*.

Os estudos hermenêuticos são compreensivos, acontecimentais, do sentido do ser da experiência no mundo da vida. Temos desafios ampliados, aventureiros, quando navegamos pela compreensão do ser jovem em formação. Este sublime ser limiar, que se revela e silencia, absconde, de um rompante que nos provoca. Sigo pelas fendas, encontro no diálogo possibilidade para desnudar os objetivos específicos da tese:

- Interpretar os sentidos que os jovens, partícipes do projeto de Educação Científica, atribuem às suas experiências neste projeto;
- Dialogar sobre a importância de projetos de Educação Científica na formação de jovens do Ensino Médio, a partir das Ciências Humanas;
- Investigar os significados que os jovens atribuem às tecnologias digitais de informação e comunicação;
- Investigar se/como as tecnologias digitais de informação e comunicação potencializam as experiências de formação dos jovens na cibercultura.
- Conceituar como filosofia *hermenêticomultirreferencial* a abordagem teórica desenvolvida no estudo.

O mais fascinante e desafiador na escrita de um trabalho científico é definir em um mar de opções, que emergem no campo da pesquisa os objetivos, a questão de pesquisa e a metodologia. Parece ser natural, mas, ao se debruçar sobre a folha em branco, esta se manifesta em (en)cruzilhadas, (in)certezas, como um quebra-cabeça a ser montado com muito cuidado e serenidade, porque ali está o cerne de sua investigação, talvez toda base epistêmica/filosófica do trabalho de uma vida. Neste caso em específico, com a tese de doutorado, ainda colocada à prova, insistimos em nos questionar: será que são estes mesmos? Esta é uma dúvida que as energias da natureza nos ajudarão a responder.

Mas...

Caminhando contra o vento
Sem lenço e sem documento
No Sol de quase dezembro
Eu vou

O Sol se reparte em crimes
 Espaçonaves, guerrilhas
 Em cardinales bonitas
 Eu vou

Em caras de presidentes
 Em grandes beijos de amor
 Em dentes, pernas, bandeiras
 Bomba e Brigitte Bardot
 Por que não? Por que não?...
 Caetano Veloso (1967)

Neste momento, da feitura deste texto, vivemos momento tenso no Brasil, um (des)governo que divide, alimenta ódio, preconceito e violência, desqualifica a educação e seus professores, ironiza o legado científico, propaga a pós-verdade com *fake News*, apoia grupos extremistas e arruína a economia de um país, com 8,52 milhões de Km², e uma população de 216 milhões de pessoas.

As universidades públicas vivem sua pior crise, corte de verbas, tentativa de pôr fim às políticas afirmativas, como as cotas para afrodescendentes e indígenas na universidade são questionadas, entre outras inúmeras perdas ao sistema nacional educacional. O brasileiro vive o horror deste impróprio governo, associado à terrível pandemia da COVID-19. Morrem pessoas doentes em leitos hospitalares, de fome, desfalecimento da educação pública, morte violenta, morte sutil, subliminar, morte física/espiritual, desabrigados, vulneráveis sociais. Meu ser sangra, a interrogação fica: o que faremos? Para o pesquisador da educação, formadores, devemos seguir lutando, (re)existir sempre, dialogar sempre, buscar compreender sempre, buscar a alteridade sempre.

Aliado à pandemia, o mundo assiste tensamente o terror de mais uma invasão na Europa (Rússia X Ucrânia), que abala drasticamente a economia mundial, e quem mais sofre são pobres e periféricos, pois tudo falta: comida, saúde, educação, lazer e saúde mental, em especial. Mas tudo é tratado com normalidade pelo Estado fascista de direita. Este quadro nos causa tremores existenciais, fragiliza nosso ser, nossa alegria de viver, por isso, dialogamos com este momento oportunamente, destacando os impactos desta crise na educação/escola pública. Mas sentimos necessidade deste preâmbulo, de convidar o filósofo/poeta Caetano Veloso e sua arrebatadora poesia/protesto para este trecho do texto.

Frente aos desafios, me sinto entusiasmado pelo furor juvenil eu vou, por que não? Relembrando quanto lutamos para chegarmos aqui, para falar, expressar, protestar, amar,

escrever, profanar com livros e sem fuzil, gritaaaaarr¹²! Mas ainda há muita fome e miséria, periferia pobre: “lugar de pretos/as e quase pretos/as. Como é que pretos, pobres e mulatos e quase brancos, quase pretos de tão pobres são tratados” (CAETANO VELOSO, 1993), em um país miscigenado, púrpuro. Com esta angústia, subverto a escrita acadêmica tradicional de caris positiva para poetizar minha metodologia profana das (en)cruzilhadas em tons e versos que não sei se são geniais, mas são autorais de um retinto da periferia que busca, na Academia, eco para sua escrita preta.

Profanar — conceito originalmente romano — significa tirar do templo (*fanum*) onde algo foi posto, ou retirado inicialmente do uso e da propriedade dos seres humanos. Por isso, a profanação pressupõe a existência do sagrado (*sacer*), o ato de retirar do uso comum. Profanar significa, assim, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado. Contudo, a profanação não permite que o uso antigo possa ser recuperado na íntegra, como se pudéssemos apagar impunemente o tempo durante o qual o objeto esteve retirado do seu uso comum. O que se pode fazer é apenas um novo uso. (AGAMBEN, 2017, p. 8-9).

A noção de experiência em diálogo, na cibercultura, nos embala para o caminho metodológico de uma (en)cruzilhada profana de Exu, como proposta de tese no acontecimento dialógico como transgressão e desafio, pois encontro, na metodologia científica, uma diversidade de métodos e metodologias, mas ainda há um cheio no meu ser ao dialogar com elas, por isso, procuro um novo uso, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado. Profanar é antes de tudo consagrar ao mundo da vida o sagrado mundo da ciência e, juntos, dialogar, caminhar e caminhar, pois é caminhando e poetizando que seguimos a canção da vida, ciência é vida. Esta é consagrada ao ser vivente, ao ser sagrado, consagrado, porque “prefiro ser esta metamorfose ambulante, do que ter a velha opinião formada sobre tudo”. (SEIXAS, 1973).

¹² Laura Amato em editorial da revista “Pensar a Educação” (2021), nos apresenta o instigante texto “Entre gritos e sementes da educação Esta exclamação remete a pensadora Catherine Walsh que a partir do pensamento decolonial provoca o debate sobre educação insurgente e interculturalidade abordando sobre como podemos fazê-lo entre gritos, fendas e sementes. A autora da decolonialidade aborda esses três fazeres e a necessidade de se repensar o *status quo*. Como ignorar a diversidade cultural, linguística e social presentes nas escolas atualmente? Um grito de socorro para mostrar que a diversidade não é um problema, mas uma potência que deve ser encarada localmente, na resolução de conflitos e no combate aos preconceitos, promovendo a interculturalidade. Ao gritar e mostrar presença, esses jovens nos fazem ver a importância da educação contextualizada, que semeia e dispersa outras sementes, pois buscam compreender a própria realidade e a partir dos conhecimentos aplicáveis a esta, a modificam. As ditas “sementes podres” do filme francês de 2018 e disponível na plataforma Netflix, chamado “Semeastes podres” (*Mauvaises herbes*). nada mais são do que os gritos e as sementes da Walsh, nesse sentido, a educação, em uma perspectiva intercultural crítica, nos revela que o “podre” está no sistema colonial, patriarcal e neoliberal, e as sementes devem questionar isso e assim pôr em xeque este paradigma. Amato, Laura. Entre gritos e sementes da educação – Jornal Pensar a Educação em Pauta (pensaraeducacao.com.br)

A experiência é metamorfose ambulante, por isso, a noção de experiência em diálogo na cibercultura – (en)cruzilhadas profanas de uma tese, se evidencia na intrigada trilha que seguimos na compreensão do fenômeno estudado. Na busca dialógica entre Filosofia europeia com a cosmologia Afro-brasileira, onde encontro Exu como movimento, comunicação e caminho de acontecimentos: Sim, ele é método! Também sigo com Ogum, o ser da tecnologia, desbravando as trilhas desta pesquisa e (des)velando caminhos que piso com cuidado, peço licença, passagem, para que aconteça a pesquisa, os *saberesfazer*es que busco compreender.

Os instrumentos são as tecnologias de Ogum, que dialogam e comunicam com os caminhos de Exu, método vivo, fervente, envolvente, como são os jovens. Exu é o senhor das trilhas, por ele tudo passa, o seu lugar é o não-lugar, com ele subvertermos a noção de tempo e espaço, invadimos outros submundos e buscamos diálogo na cibercultura com Ogum. Onde tempo/espaço são desnaturalizados, onde se pisa com cuidado, enveredamos pelo *cibermundo* onde a juventude inventa e (re)inventa linguagens. “Ora, o ciberespaço, o espaço digital, nunca existiu no vazio. Ele foi cada vez mais se povoando de linguagens diferenciadas (SANTAELLA, 2021, p. 31)

Neste transe existencial, por enquanto, optamos por outros dispositivos, além dos tradicionais (questionários, entrevistas), porque em nossa proposta a pesquisa é um acontecimento, trançado pelo diálogo e pelo encontro vivido. Nossa tese aconteceu na cibercultura¹³, lugar da juventude, onde este se sente “ele mesmo” e dialoga sem reservas e sem limitações. Lugar de seus mais profundos gozos existenciais, onde erotizam a vida e suas existências. Onde “Pode ser visto como um enorme laboratório virtual para a contínua produção de novas visões arquitetônicas”. (SANTAELLA. 2003, p. 16).

Busquei o fluir dialógico, as falas sem reservas, a linguagem que comunica e diz o que quer, e não há direcionamento, não há certeza nem verdade, mas interpretações de uma linguagem cunhada por jovens que transborda na cibercultura. Linguagem de vida, seres que se renovam e reflorescem o mundo e os humanos, estes *recém-chegados de Arendt (2014)* buscam táticas astuciosas (CERTEAU, 2005), para subverter o mundo dos adultos, mundo que não foi desenhado para os acolher. Por isso que, na cibercultura, se inventam e reinventam os cotidianos: quem sabe o mundo? As relações sociais? As experiências em outro mundo da vida? Então, propomos outras formas de *sentirfazerpensar* o método.

¹³ Este momento da pesquisa, onde geralmente encontramos os protagonistas para compreender suas experiências com o fenômeno estudado e fazer a hermenêutica, em virtude do isolamento social implantado em decorrência da pandemia COVID-19 se deu de forma *on line*, daí ficou evidente que o caminho fértil para estas narrativas se daria pelo ciberespaço, com a utilização de redes sociais digitais (*WhatsApp, youtube e Instagram*). Estes dispositivos foram essenciais para o que objetivávamos.

Dessa feita, a tese é destrançada e trançada em (en)cruzilhadas metafóricas. Iniciamos com a experiência de vida do autor e seu imbricamento com a Escola Pública, passando pela experiência da escrita, os momentos vividos pelo autor e suas (en)cruzilhadas existenciais, onde narraremos o caminho da escrita. Iremos em frente destacando o porquê da escolha pela hermenêutica, enfatizando a opção pela obra de Hans-Georg Gadamer em diálogo com seus principais conceitos imbricando-os à educação. Assim como o traço multirreferencial do trabalho.

Em seguida, iremos dialogar com a *escola educação*, sua experiência na contemporaneidade, nossa interpretação do sentido do educar nos cotidianos da escola pública, entendendo que educar é a experiência que forma para o mundo da vida e para a alteridade. Neste trançado, desvelaremos a concepção de formação como experiência singularizante do ser da experiência, vivenciada no encontro do NÓS. A formação é entendida neste trabalho como condição do ser social, ou seja, um acontecimento social que se torna irredutível através da ética da alteridade.

Caminhando pelas (en)cruzilhadas, busquei compreender o ser jovem na contemporaneidade, que hermenêutica os (in)definem, desafios deste no Ensino Médio, destacando a noção de recém-chegado de Hannah Arendt (2014) em diálogo com autores brasileiros que estudam a juventude.

Em nova (en)cruzilhada, dialoguei com usos e compreensões das tecnologias a partir da cosmologia de Ogum ser da tecnologia no mito *Iorubá*, como as tecnologias digitais de informação e comunicação e a cibercultura são para nosso trabalho “ferramentas de Ogum”. Ferramentas que encontram nas mulheres a força do diálogo multirreferencial, assim encontrei (Hetkowski, 2004, 2020) Santos (2011, 2019) e Santaella (2003, 2021)

Finalizamos o texto com nossa experiência de campo, (des)velando nossa (en)cruzilhada metodológica, como a pesquisa aconteceu na cibercultura, o porquê desta opção, as (en)cruzilhadas que me levou ao diálogo com o ser da comunicação Exu, o qual busquei interpretar a metodologia de Exu como metodologia das (en)cruzilhadas, que dialoga com as tecnologias de Ogum.

Acredito ser salutar e esclarecedor desenhar o que denominei de “círculo *hermenêuticomultirreferencial*”, com ele demonstro que a ideia de movimento e de acontecimento que venho trabalhando na tese se evidencia na metáfora do círculo, como algo se completa no movimento, na ação, nos encontros, na possibilidade do diálogo, pois no círculo não há hierarquia, mas um movimento que juntos celebramos aquele acontecimento, com o círculo encontramos nossas energias da natureza, Exu, Ogum e todo panteão *afrobrasileiro*, por

isso com esta forma geométrica não usual em nossas vidas criamos o desenho semântico deste trabalho.

Fez-se salutar o esclarecimento que os (des)caminhos *experienciaisvivenciaismultirreferenciais*, que me conduzem ao trabalho de Tese em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), se evidenciam em minha caminhada pela Rede Pública de Ensino da Bahia. Pois construo esse (des)caminho por toda errância na escola pública, fecundado quando do ingresso na Rede como *professorpesquisador*. Por isso, faz-se salutar entrar em diálogo com esta (en)cruzilhada formativa, afinal, trata-se da “vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos” (DELEUZE, 2002, p.14).

Não sujeitos e objetos desenhados no método científico moderno, mas pessoas de carne e osso, seres da vida, do desejo, que chora, sangra, sorri e simplesmente vive. Em nossos estudos, não há sujeitos e objetos, mas seres humanos que dialogicamente buscam compreensões para sua existência em um caminho intersubjetivo. Nós, as pessoas, vivemos, acontecemos entramos em diálogo, em solidariedade (GADAMER, 2002) e partimos, nesta dialética do des-encontro, acontecemos em seres humanos que criam, (re)criam no movimento da vida vivida sua finitude, sua existencialidade.

2. DIÁLOGO COM A ESCRIVIVÊNCIA DO AUTOR

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. Assim como é diferenciada a experiência de ser brasileirovvida, de uma forma diferenciada, por exemplo, da experiência de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc. Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas (EVARISTO, 2020, p. 30)

2.1. UM ESTUDANTE DE ESCOLA PÚBLICA – SENTIMENTALIDADES – DILEMAS – (DESEN)CANTOS.

Ingresso como estudante da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, no que se denominava ensino primário (hoje, anos iniciais), onde existia a professora na figura da “tia”¹⁴, uma escola fecunda em sentimentalidades, mas ainda permeada por uma educação tecnicista¹⁵, modelo bancário (FREIRE, 1996), onde o monólogo regia as aulas. Mesmo com a figura da “tia”, que cuidava e fazia o papel da mãe, este lugar – escola - abrigava o modelo de ensino que vivenciávamos nos anos 80 do século XX.

Passa-se o tempo, experiencio novos momentos formativos, após o primário, vem o ginásio (hoje, séries finais), muda-se pouco na didática, na metodologia, no uso e compreensões das tecnologias. Tínhamos mais matérias, mais professores, porém, ainda era um ensino técnico, instrumental, o que Freire (1996), denominou de “Educação Bancária”, os estudantes ficavam como “depósitos” de conteúdo, sem reflexão, sem autonomia, sem voz¹⁶.

Aos 15 anos, ingressei no desejado segundo grau (hoje, Ensino Médio). Desejado por sentir que nele teria outros desafios formativos, “aventuras” na busca do aprender que substanciasse meu futuro profissional, já que fiz o segundo grau técnico, onde, teoricamente, eramos preparados para o mercado de trabalho. Foi um momento triste e angustiante, período em que a rede pública tinha muitas paralisações de aulas, por movimentos reivindicatórios de professores, ou por falta de profissionais. Era um momento histórico para o Brasil, e, na

¹⁴ Freire (1997), nos ensina que o professor é também um aprendiz, que, certamente, a atividade docente é prazerosa, mas requer seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional e afetivo. Portanto, é inegável que existe um envolvimento emocional, mas esse envolvimento transpassa — o que o autor critica — a forma comum e inocente de tratar a professora de tia, o que, na verdade, esconde a ideologia da passividade, pois resistir a uma política e uma realidade social do ensino não é para seres passíveis, amorosos e parentais como a maioria das tias. Segundo Freire, ensinar é uma tarefa que envolve uma profissão, uma militância e uma especificidade no seu cumprimento; portanto, o rótulo de tia propõe assumir uma relação de parentesco e, a partir desse discurso, constitui-se em desvalorização da profissão, pois ser tia nunca poderia ser uma atividade laboral. Na verdade, Freire não tem a intenção de desvalorizar a tia, mas valorizar a professora, trazendo à tona a importância da formação política do professorado.

¹⁵ Segundo o Filósofo e pesquisador da educação Demerval Saviani, a pedagogia tecnicista tem a seguinte característica: parte do pressuposto da neutralidade científica e inspira-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade; a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o estudante, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o estudante posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

¹⁶ Sem voz não deixa de ser um exagero, porque acredito que as pessoas sempre encontram suas maneiras de resistir, a partir de variados usos singulares de táticas e astúcias, como nos alerta Certeau (2014). Mas fiz questão de assinalar desse modo, para chamar atenção para os jogos de poderes que oprimem e tentam controlar os indivíduos, e a uns mais do que outros. Afinal, não se pode deixar de levar em consideração uma série de desigualdades quando se trata de questões de: gênero, raça, classe, sexualidades etc.

educação, buscava-se a redemocratização, luta e resgate da escola pública de qualidade, e, como toda batalha, tem suas “sangrias”.

Neste período, meu segundo grau “sangrou”, pois no último ano não tivemos professor dos componentes curriculares (Matemática e Física), o que nos angustiava, nos entristecia, pois não achávamos respostas, era um momento delicado. Findava-se o governo militar, que, desde 1964, governou com “mão de ferro” nossa nação, proibia-se todo tipo de manifestação, toda forma de contestação, era o período do “cale-se”, nós não sabíamos como reagir, tínhamos um estudo tecnicista, instrumental, sem criticidade, sem diálogo. Esse momento marcou profundamente minha vida e minha compreensão de escola e educação. Uma experiência que trouxe muitas reflexões e inquietações.

2.2. O DESAFIO DE INGRESSAR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.

Após concluir o segundo grau, já com 17 anos, fui “empurrado” para tentar uma vaga no mercado de trabalho, a universidade era um grande desafio, pois não era perspectivada para estudantes da escola pública que ofereciam cursos profissionalizantes, mas não era assim que eu pensava. Busquei estratégias e táticas (CERTEAU, 2005) para me preparar para o vestibular (até então, o único processo de acesso às universidades).

Preto e com poucos recursos financeiros, conheci e frequentei a Organização Não-Governamental, denominada Steve Biko, primeiro curso preparatório para vestibular destinado a afrodescendentes, lá aprendi o significado deste conceito, compreendi que teríamos de conquistar nosso “lugar ao sol”, nosso ser a partir da universidade pública. Assim o fiz e, no segundo processo que realizei, ingressei no curso de Filosofia na Universidade Federal da Bahia (UFBA/2001).

No curso de Filosofia, aprendi a importância do aprender, do conhecer, da indagação/inquietação como propositiva filosófica. Da reflexão, do ouvir, da atenção e do cuidado com o texto e a linguagem, também refleti sobre a realidade que vivemos na rede pública. Ela não nos prepara para o ingresso na universidade, como também restringe, quase incapacita o jovem desta escola a ter condições de ter acesso aquele cotidiano.

Outro dilema enfrentado, a carência de elementos para compreender aquele “mundo”, mas aprendi que tinha que usar táticas astuciosas (CERTEAU, 2005), para sobreviver. Desta experiência fecunda um desejo em meu ser: estudar, aprender e praticar possibilidades de oportunizar a jovens da rede pública a sonharem e concretizarem o desejo de estar na universidade pública.

Neste anseio, fiz estágio¹⁷ em uma comunidade pobre do Alto do Abaeté (Itapuã), ministrando aulas de ética e cidadania, buscava provocar jovens da periferia de Salvador a se autorizarem (ARDOINO, 2012) e ambicionarem estudar na universidade pública. Não fiz um trabalho de pesquisa para apresentar dados dos impactos daquela atividade, mas acredito que a nossa busca por uma comunidade carente já traz resultados, não falo do ponto de vista quantitativo, mas sim qualitativo, da oportunidade de “tocar” o ser jovem, em sua maioria pretas/os pobres, a buscar vitórias em suas vidas através da educação.

2.3. PROFESSOR DA REDE PÚBLICA: NOVOS DESAFIOS, NOVAS OPORTUNIDADES, NOVAS EXPERIÊNCIAS.

Em 2006, fui selecionado para ser professor na rede pública, nos Ensinos Fundamental e Médio, lecionando o componente curricular História, uma conquista que “agarraria” com afinco, pois era o sonho concretizado, oportunidade de “tocar” e tentar “encantar”, novamente, jovens carentes para a busca de suas potencialidades, dos seus possíveis futuros formativos e profissionais.

Quis, com toda força do meu ser, oportunizar aos estudantes um professor que vivenciou realidades próximas às suas, mas não desistiu de sonhar, experienciar possibilidades outras para que eles/as objetivassem a potência de vida e modos de existência mais alegres em suas trilhas aprendentes.

Estudei muito, busquei especializações para aprofundar minhas discussões e ambições formativas, mas tinha a certeza de que algo faltava, sabendo que somos seres finitos, mas podemos ser infinitos em nossa finitude. Assim, surge, em 2009, uma oportunidade que iria transformar radicalmente minha experiência formativa.

2.4. O TRABALHO COM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO – ONDE ME ENCONTRO, ONDE APRENDO A APRENDER.

¹⁷Este estágio fazia parte do rol de disciplinas obrigatórias do curso de Filosofia/UFBA na época, sempre era realizado em uma unidade escolar, mas por inclinação política e apoio/provocação do professor Dante Augusto Galeffi, que ministrava o componente curricular, em questão, fui realizar o estágio na comunidade do Alto do Abaeté, lugar de extrema pobreza, onde a maioria de seus moradores são negros/afrodescendentes que devido as condições sociais tiveram pouco ou nenhum acesso à escola. Uma experiência singular e maravilhosa em minha vida, acredito que contribuiu para que os jovens, que fizeram parte do projeto, olhassem suas vidas, a educação e seu futuro com olhares outros e ambiciosos. Por isso devo gratidão imensa ao professor Dante, pois a partir daí cristalizou-se em meu ser o desejo de ser professor da rede pública.

Como professor do Colégio da Polícia Militar da Bahia, fui convidado, pela direção da escola, para coordenar, junto com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), um projeto de Educação Científica, que perspectivava oportunizar ao jovem do Ensino Médio, através da investigação experimental, apreender sua realidade social e se conhecer como sujeito pesquisador, autônomo, como ser pensante.

O projeto utilizava-se de experimentos, baseados nos princípios da ciência da natureza, matemática e suas tecnologias, para que os jovens pudessem, “brincando”, “entender” o mundo da ciência e sua realidade social. Me encantou! Me tocou! Abriu possibilidades para trabalhar processos formativos na Rede Pública que subvertissem o instrumentalismo que vigorava em boa parte das atividades nas escolas, era a possibilidade de contribuir para/com a formação do jovem: um ensino crítico, questionador e emancipador.

Este projeto significa minha experiência ao colaborar como orientador de trabalhos científicos produzidos por jovens do Ensino Médio em grandes eventos nacionais de ciência, como a Reunião Anual da Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC), que cria em seus eventos a modalidade SBPC/Jovem, destinada à apresentação de trabalhos científicos por jovens da Educação Básica. Esta se constituiu como uma experiência significativa (NEUBAUER, 2015), pois, a partir dali, vislumbrei a potência da Educação Científica como propulsora de possíveis pesquisadores/pensadores na Educação Básica da Rede Pública de Ensino, bem como oportunizar ao professor transgredir o formalismo e se lançar no mundo da pesquisa, abrindo horizontes para projetos mais ambiciosos como a pós-graduação *stricto sensu*. Com isso, oferta-se a professores e estudantes caminhos outros para sua formação, para sua experiência vivenciada na escola pública.

2.5. GEOTEC – O RE-ENCANTAR PELA PESQUISA E PELA PÓS-GRADUAÇÃO.

No ano de 2010, tivemos a oportunidade de conhecer as dimensões formativas do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), seus referenciais teóricos, suas categorias e como pensam a escola pública, a educação, as tecnologias e os jovens.

Foi um momento de nos enamorarmos e brotar uma parceria profícua e vitoriosa, afinal, são 13 anos de atividades de Educação Científica na Rede Pública de Ensino, sempre buscando a dialogicidade e a afetividade como princípio ético, oportunizando, aos estudantes, compreenderem as Humanidades como ciência, mas, também, como possibilidade de

re-significar as dinâmicas socioespaciais de sua cidade, a tecnologia e as geotecnologias, a partir de uma interpretação humana - *techné*¹⁸ - arte, criatividade, processos humanos - que são a gênese da tecnologia, porque a máquina é processo, extensão do ser humano, decorrência dos seus usos (na seção sobre tecnologia, discorrerei com mais profundidade acerca deste conceito).

Outros ‘*espaçostempos*’ de aprendizados surgem para estudantes e professores da escola pública, em que o cotidiano não é visto como inscrição material somente, mas como construção imaterial e simbólica, de afetividades, sonhos e utopias. Desse modo, compreendemos o cotidiano escolar (ALVES, 2008) como abertura que propicia encontros de diversas (des)ordens, do ser humano consigo mesmo, com o devir, com sua comunidade, sempre na busca do diálogo vivo que expresse a potência da linguagem em sentimentalidade e criatividade. É abertura para encontros com os intercessores, como nos disse Deleuze (1995), pois “o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles, não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artista ou cientista – mas também coisas, plantas, até animais, como em “Castañeda”.

2.6. PROJETO DA RÁDIO NO CPM.

Desta parceria, no ano de 2010, através do edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB/Edital POPCIÊNCIA 029/2010), nasce o primeiro subprojeto do GEOTEC com escolas públicas, que foi denominado pela coordenação do GEOTEC como: “A Rádio da Escola na Escola da Rádio: Resgate, Difusão de Conhecimentos Sobre os Espaços da Cidade de Salvador/Ba”, o qual foi classificado e financiado por esta Fundação de fomento à pesquisa:

A UNEB, através de seus grupos de pesquisa, vem desenvolvendo iniciativas à difusão da ciência e tecnologia no Estado da Bahia, bem como vem ampliando, em todo o território baiano, parcerias com a rede Pública de Ensino, priorizando a inserção dos estudantes desta rede na dinâmica e nos pressupostos da pesquisa

¹⁸[...] a *techné* designava ‘o método, a maneira de fazer eficaz’ para atingir um objetivo (...) [hoje] Retomando o sentido original da *techné*, definir-se-ão as técnicas de produção como o conjunto de meios necessários para atingir determinado objetivo de produção (...); esses conjuntos de meios são muito diversos, pois vão dos conhecimentos e das habilidades às ferramentas e máquinas, passando pela organização (as empresas, por exemplo), as instituições (que fixam as regras e as normas), sem esquecer as representações simbólicas que usamos a propósito das técnicas, que lhes conferem, a nossos olhos, certo valor (...). Abordamo-las [as técnicas] por vários ângulos, iluminando-as, a cada vez, de maneira parcial, ao passo que, para entender a história das técnicas e tentar imaginar seu futuro, é necessário levar em conta o conjunto de seus componentes (artefatos, conhecimentos, organizações, instituições, símbolos) (LIMA JR, 2005, p. 14-15).

científica aplicada. Diante desta perspectiva, o GEOTEC sente a necessidade de explorar as potencialidades das geotecnologias e das tecnologias digitais no resgate da história dos bairros da Cidade de Salvador (mapeamento dos bairros, fazendo entrevistas, autobiografias, memórias orais, crescimento, situações ambientais, educacionais, imobiliárias, sanitárias entre outras), contadas a partir do olhar dos interatores sociais. (HETKOWSKI, 2011, p. 12).

Inicialmente, o projeto foi constituído por quatro estudantes bolsistas do Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBICJR) e dois bolsistas de Iniciação Científica (IC), que, juntamente com professores/pesquisadores da UNEB/GEOTEC e por mim, como professor-investigador do CPM Dendezeiros (que também era bolsista), desenvolveram a pesquisa acerca da ressignificação das histórias dos bairros e de vida dos moradores de Salvador/Ba, onde residiam os estudantes do Projeto.

Neste percurso, segundo registros no GEOTEC, foram ofertadas a estudantes e professores, envolvidos no projeto, as seguintes oficinas: roteiro, *podcast*, *web* rádio, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Geotecnologia, Metodologia da Educação Científica, Memória, música, redação, sonorização, construção de vinhetas, Direito de Imagem entre outras, somando aproximadamente 55 encontros formativos, entre os anos de 2011 e 2021.

Na sua ampliação, esta experiência inovadora chega ao CPM Lobato (2011), posteriormente ao Colégio Municipal Roberto Santos (2013), ao Instituto Federal de Valença/BA (2014), à Universidade da Terceira Idade da UNEB (2014) e, no ano de 2015, amplia-se com a chegada de novos pesquisadores do GEOTEC, juntando-se a esse grupo às escolas: Colégio Estadual Polivalente do Cabula (hoje, Escola Estadual Mãe Stella de Oxóssi), Escola Epifânio Rodrigues no município de Poço Verde/SE e o Colégio Militar do Exército de Salvador (CMS).

O GEOTEC propõe evidenciar a autonomia da escola pública, criticidade, onde o educando e educador se autorizam e dialogam na busca do aprender ensinando, caminhos horizontalizados, compreensão do outro como pessoa que tem conhecimento e saber valioso. Denota o princípio ético da valorização da pessoa humana com afeto e carinho.

Assim, construímos os pilares de nossa Educação Científica, a partir da parceria GEOTEC/CPM, a qual se estende por dezenas de escolas da rede pública federal, estadual e municipal, já mencionadas, e outras que se integraram ao longo desta jornada formativa.

O GEOTEC toma uma dimensão interessante, se torna um grupo consolidado, encontro nele as possibilidades para explorar um potencial que foi “adormecido” por um modelo de escola tecnicista e desvalorizada política e socialmente. Encontrei com esse Grupo novos momentos para que estudantes e professores reflitam a escola pública, a partir da

Educação Básica, as tecnologias, o cotidiano escolar e a vida naquele lugar de experiência e vivência. Busco interpretar meu ser preto, pesquisador que vive sua vida na escola pública.

Durante doze anos de parceria GEOTEC/Escola pública, já tivemos cerca de 920 pesquisadores/as Jr que desenvolveram pesquisas no projeto. Uma grande parcela está na universidade, sendo a universidade pública o objeto de desejo dos egressos, alguns fazem ou já fizeram mestrado e doutorado.

Há, entre os jovens do Colégio da Polícia Militar, o menor índice de reprovação na escola, perto de 0,1%, verifico anualmente estes dados junto à secretaria da escola.

Alguns retornaram ao GEOTEC, como pesquisadores acadêmicos em busca de novas experiências formativas, consolidando nossa missão. Temos na escola um sentimento que parte de um cenário vivenciado do encantamento dos nossos pesquisadores juniores. Os professores narram o ótimo desempenho desses jovens, desenvoltura, autonomia e postura, o que os diferencia dos demais que não tiveram a possibilidade de trabalhar a pesquisa como experiência formativa no Ensino Médio nos CPM.

Acredito que esta narrativa é pertinente e oportuna, pois pretendo deixar claro o lugar de onde venho e o motivo para interpretar este cenário de educação. Por isso, descrevo aqui o que nós pesquisadores do Projeto da Rádio, carinhosamente, acolhemos e nomeamos DNA da Rádio.

2.7. MESTRADO EM EDUCAÇÃO – TECENDO DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E FILOSOFIA.

Em 2015, ingressei no Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), onde me debrucei na problemática do Ensino Médio e nas possibilidades de novas atividades de educação que potencializassem a criatividade, o desejo e motivação dos estudantes estarem nas escolas. Com um trabalho compreensivo das experiências de produção de saberes em um projeto de Educação Científica na rede pública.

A partir desta proposta *Stricto Sensu*, pude refinar meus modos de ‘*sentirfazerpensar*’¹⁹ e pesquisar com mais profundidade o fenômeno “Ensino Médio”. Então, constatee que experiências de Educação Científica trazem resultados importantes nas escolas,

¹⁹As pesquisas com os cotidianos escolares fazem questão de criar neologismos, através da formação de expressões que ocorrem ao se juntar várias palavras. Isso ocorre por vários motivos, mas o principal deles é realçar a complexidade do real, e assumir postura crítica frente às perspectivas dicotômicas que limitam a compreensão do real, como a postura da abordagem cartesiana que fragmenta para analisar. Tais pesquisas operam o movimento inverso: *junta para compreender!*

como os já citados acima, e ainda auxiliam na qualificação de professores/as, pois, neste caminhar, que começou com um professor no CPM, hoje, temos dezenas de professores/as, todos/as cursaram e/ou cursam mestrado, tendo como objetos de pesquisa propostas de intervenção junto às ações do GEOTEC na Rede.

Nesta vivência com a pesquisa, pude observar que existe uma dificuldade em compreender as Ciências Humanas e suas tecnologias como Ciência, sendo que o discurso dicotômico ainda “guarda” este lugar às Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, mas os resultados do projeto e as pesquisas do GEOTEC vêm “derrubando” esta barreira.

Um dado salutar em minhas leituras é quando analiso as discussões conceituais de Educação Científica, verifico que não acolhe as Humanidades, como se essas atividades não fossem possíveis de serem desenvolvidas nas Ciências Humanas.

Dessa forma, fui provocado pela minha orientadora a conceber o conceito de Educação Científica que abarcasse as ações do Projeto, nossas experiências nas escolas, a partir de nossas implicações, nossos modos singulares de “*sentirfazerpensar*”, nos encontros com os/as colaboradores/as e no diálogo com os referenciais teóricos que também consiste em encontro com intercessores.

Busquei interlocutores/intercessores na Filosofia da Educação, na Hermenêutica e em outras áreas do conhecimento para definir o conceito de Educação Científica que se constituísse a partir do imbricamento da tríade Educação-Experiência-Tecnologia, perpassando pela constituição imaterial humana da tecnologia, e resgatei o princípio grego da *techné*, como arte, criatividade, para definir nosso conceito de tecnologia.

Esta jornada me habilita a construir novo projeto, agora mais ambicioso, que vislumbra compreender como acontecem os sentidos do diálogo nas experiências formacionais de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica.

Tal proposta foi selecionada em 2019 pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), na linha 4 (doutorado). Pela qual iremos ampliar a compreensão sobre o fenômeno - Diálogo – Tecnologia - Experiência - Formação. A partir destas provocações/inquietações, busco novos desafios, novas experiências formativas e de pesquisa doutoral.

O Ensino Médio da Bahia vem ao longo dos anos sendo observado e desqualificado em pesquisas contestáveis que nos mostram um desempenho preocupante. Dados alarmantes, como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do

Ensino Médio), PISA, entre outros, classificam a rede pública baiana como a mais fragilizada do Brasil em desempenho escolar. Esses dados me inquietaram, me provocaram a estudar mais profundamente este fenômeno, daí, surge a propositiva de tese já enunciada na introdução deste texto.

Esse trabalho inicial não é uma narrativa de um memorial, mas experiências vivenciadas pela relação imbricada de nossas *escrevivência* e constructos de pesquisa, pois o texto só diz a partir da *experiênciavivência* do autor, o texto é vivo, é encarnado, pulsa, subjetiva e objetiva a *escrevivência* autoral, porque são experiências que nos levam a uma filosofia do “aprendizado do desaprender” (FOGEL, 2017). Vagueio nas (en)cruzilhadas, por minhas errâncias, deixando fluir minhas (in)certezas, pois os dados me atormentam, mas o ser humano em seus miúdos movimentos cotidianos me incentiva e estimula a não crer que os “dados” são a única via, a tradução das complexas expressões da vida humana nas escolas públicas. Devires qualitativos como movimentos de insubordinação e criações!

Explorar novos movimentos nessa discussão é um caminho virtuoso da pesquisa, pois desconstruir, se possível, dados que desqualificam o ser aprendente, as experiências formativas, ao nos fazer “humanos, demasiadamente humanos”, são possibilidades abertas pelo acontecer da pesquisa. Assim como minhas experiências de vida, na rede pública, podem ser potenciais a uma pesquisa de doutorado. Portanto, me aventuro, trançando esta experiência a dos/das jovens nas escolas públicas, rompendo, trançando e destrançando críticas aos dados que “tentam” geografar o Ensino Médio da Bahia, marcando-o como falido. Em diálogo, tentaremos desconstruir esse cenário com narrativas do quanto está se fazendo pela escola pública na Bahia.

2.8. DESAFIOS - ‘SENTIRFAZERPENSAR’ - CONTRIBUIR PARA/COM A REFORMA CURRICULAR NA REDE ESTADUAL DA BAHIA - COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA – UNIDADE DENDEZEIROS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EXITOSA.

Acredito ser salutar que eu inicie este diálogo descrevendo, mesmo que brevemente, o CPM/Dendezeiros, para aclarar a dimensão desta escola no cenário público de educação estadual.

O Colégio da Polícia Militar (CPM) teve seu funcionamento autorizado através do Decreto Estadual n.º 16.765, de 09 de abril de 1957, sendo seu principal objetivo propiciar instrução aos filhos dos Policiais Militares e dos Servidores civis da Corporação. Naquela

época, dentre as atividades previstas, estavam os atuais anos iniciais, finais e Ensino Médio. A primeira unidade do Colégio da Polícia Militar - CPM a ser criada foi a Unidade Dendezeiros (CPM /Dendezeiros), a qual está situada à Avenida Dendezeiros, s/n.º, Baixa do Bonfim, Município de Salvador, Estado da Bahia, em área pertencente ao Complexo da Vila Policial Militar do Bonfim.

O Colégio da Polícia Militar - CPM atendia aos filhos dos Policiais Militares residentes na Capital e cidades circunvizinhas, funcionando nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e tem seu ensino ministrado gratuitamente. Até o ano de 1993, o corpo discente se constituía apenas de estudantes do sexo masculino, sendo que, no ano seguinte, foi permitido o acesso de estudantes do sexo feminino a partir da 5ª série do então Ensino Fundamental.

A Educação Básica, desde a alfabetização ao 3º ano do Ensino Médio, contava inclusive com pré-vestibular e a preparação para o ingresso na Academia de Polícia Militar, órgão responsável pela formação dos oficiais da Corporação, o que já não ocorre mais desde 2009.

Convênio (nº 018/2015) com a Secretaria de Educação do Estado (SEC) que proporciona a lotação na escola de dirigentes escolares, professores, pedagogos e auxiliares administrativos, além de pessoal terceirizado para prestação de serviços gerais (faxina, merenda, dentre outros). Como parte do convênio, existe ainda a assessoria técnico-pedagógica e financeira, o repasse de verbas públicas do Estado e da União e o fornecimento de material permanente (mobiliário administrativo e escolar e equipamentos eletrônicos e de cozinha).

O Projeto pedagógico do Colégio da Polícia Militar da Bahia – Unidade Dendezeiros - foi elaborado no ano de 2004, tendo o seu Regimento Interno sido aprovado em 2007 – incorporando o Regulamento Disciplinar e as Normas para Promoção dos Integrantes do Corpo Discente, anteriormente independentes.

No Ensino Fundamental I (anos iniciais), o Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros conta com 05 (cinco) coordenadoras, 29 (vinte e nove) professoras e 04 (quatro) auxiliares de classe. Ainda existe - na escola - um Núcleo Psicopedagógico formado por profissionais das áreas de saúde e educação que buscam atender jovem e família quando há casos específicos que necessitem acompanhamento desses profissionais. Este é um trabalho importante, pois nossos jovens, na contemporaneidade, vêm demonstrando sintomas de ansiedade e até depressão, e estes profissionais ajudam no cuidado a estes casos, principalmente durante a Pandemia COVID-19, em que aumentaram significativamente os casos a serem atendidos. Mesmo sem as aulas presenciais, os profissionais do Núcleo procuravam as famílias e atendiam os mais diversos tipos de problemas decorrentes deste momento, como nos narrou a psicóloga Tatiana – coordenadora do Núcleo.

A pandemia foi um evento imensurável. Não tinha como saber quantas pessoas iriam falecer diante da omissão das autoridades. Na escola não foi diferente, inúmeros alunos perderam familiares como mãe, pai, irmão. Tivemos casos de 7 perdas apenas em uma família. E como continuar estudos com tantas perdas, falecimento, distanciamento social, isolamento social, toque de recolher etc. Com o início das aulas remotas, foram realizados inúmeros atendimentos de ansiedade a desistência da vida. Casos que precisavam de intervenção familiar imediata como atendimento clínico especializado. Muita pressão eles foram submetidos o medo era constante em todos, em técnicos, alunos, professores e responsáveis. Foram dias difíceis (diálogo pelo WhatsApp em 31/08/22).

Trago este relato do trabalho desenvolvido por este importante setor pedagógico no CPM, para demonstrar o cuidado que a gestão escolar, desta escola militar, tem para com seus jovens e famílias, bem como inspirar outras ações desta natureza na Rede Estadual de Ensino.

Minhas Errâncias e Implicações com o CPM

No ano de 2017, fui convidado pela Coordenação dos Colégios da Polícia Militar da Bahia (CCPM) para contribuir com a construção do que eles denominaram: “Novas Arquiteturas Curriculares para o Ensino Médio”, onde seria reformulado o currículo do Ensino Médio daquela rede escolar pública²⁰.

Aceitei o convite e fomos discutir a proposta da Coordenação, a partir de um consenso entre os CPM, redesenhando todo Ensino Médio daquela Rede estadual, criando uma proposta curricular a partir dos itinerários formativos²¹, constituídos através de pesquisa implicada/aplicada²² e outros movimentos. Desse modo, os/as professores/as desenvolvem

²⁰Desde o ano de 2015, os Colégios da Polícia Militar da Bahia se tornaram Rede, com convênio assinado entre a Polícia Militar da Bahia e a Secretaria de Educação do Estado. Com isso, estas escolas têm maior autonomia pedagógica e administrativa para traçar seu currículo e ações pedagógicas, daí, surge a proposta de um novo modelo de Ensino Médio ancorado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/96).

²¹ Os **itinerários formativos** podem ser explicados como conjuntos de disciplinas, projetos e oficinas que os estudantes poderão escolher cursar durante o Ensino Médio. Eles representam a principal mudança introduzida com o **Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017)** e surgiram com o objetivo de substituir o currículo único por um modelo de aprendizagem mais flexível e diverso, atendendo melhor às necessidades dos jovens. Assim, o conteúdo do Ensino Médio passará a ser organizado a partir da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para a comunidade escolar de cada local e a possibilidade das instituições de ensino. Os **itinerários formativos** podem concentrar-se no aprofundamento em uma determinada área do conhecimento ou na formação técnica e profissional (FTP). Existe ainda a possibilidade de um mesmo itinerário combinar os conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP.

²² [...] entendemos que a Pesquisa Aplicada, provoca a reflexão sobre as questões abordadas, suscita o surgimento do ‘novo’, intervém, cientificamente, no contexto estudado e estimula o pesquisador suplantando a dimensão discursiva e epistêmica, ampliando as possibilidades de propor e atuar, junto a um coletivo, na busca de soluções reais para problemas reais (HETKOWSKI, 2016, p. 22, grifo do autor).

expertise em trabalhos com pesquisa junto aos jovens estudantes. É uma proposta curricular focada na investigação como princípio educativo, ou movimentos de currículo como pesquisa-formação²³ (SANTOS, 2012). É de bom alvitre destacar que o motivo do convite foi devido à coordenação dos colégios já ter ciência de nossa andança com pesquisa aplicada a partir do nosso envolvimento com o GEOTEC, assim, acreditavam ser aquela experiência, com muitos resultados positivos, potencial para o que pretendiam implantar.

Formamos um grupo de Professores/as pesquisadores/as do CPM, todos com mestrado pela UNEB/UFBA e um doutor em educação. Trabalhamos na construção de um curso EAD, pelo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da própria SEC, fomos cursistas, em um treinamento, para aprendermos a trabalhar naquele AVA, no qual coordenaríamos o curso.

A formação teria que ser inicial, foram quatro meses, com um encontro presencial. Por este motivo, tivemos que “caminhar” pelo nosso estado, já que a Rede CPM se constitui de 15 escolas em todas as regiões da Bahia. Uma experiência exitosa e das mais formativas que tive em minha vida, foram diálogos ricos com professores das cidades do interior e da capital, que, em suas falas, demonstravam que já experienciavam à pesquisa, mas faltava potencializar e publicizar o que faziam, este curso também tinha este propósito.

Nossa proposta consistia em não ensinar nada de modo fechado e hermético, mas compartilhar saberes experienciais. Não seríamos aqueles que, a partir de atitudes protocolares, levariam receitas para as pessoas, que iriam ensinar aos professores como trabalhar. Numa atitude de abertura compreendida e apoiado na solidariedade (GADAMER, 2015) de que juntos

²³ A pesquisa-formação na cibercultura é assim definida por Santos (2012). Um projeto de pesquisa-formação multirreferencial parte do princípio que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam. Os professores e pesquisadores universitários contribuem com suas itinerâncias científicas sustentadas pela prática da pesquisa acadêmica, prática esta muitas vezes articuladora da teoria e da prática. Os professores da escola básica são os únicos que vivenciam o lócus escolar em sua complexidade. Nesta relação, procuram fazer a transposição didática das aprendizagens científicas com suas situações e desafios cotidianos. Muitas vezes criam etnométodos, métodos próprios para lidar com as situações educacionais aprendendo com o dia a dia da comunidade escola. Aqui, interagem diretamente com o sujeito cultural do nosso tempo, o estudante. Em tempos de cultura digital os estudantes vivenciam experiências culturais com o computador e a internet bastante diferentes das experiências vivenciadas pelos professores. De um lado, temos os professores, imigrantes digitais; do outro, os alunos, nativos digitais. Os primeiros utilizam com pouca ou muita destreza as tecnologias digitais, mas, muitas vezes, não as vivenciam em seu lócus natural. Os segundos vivenciam a cultura digital como membros e não como estrangeiros. Dessa forma, não podemos excluir o estudante da escola básica do processo formativo do lugar de formadores. Tanto os professores universitários, quanto os professores da escola básica podem ensinar e aprender com seus estudantes (p. 195). Esta pensadora da formação ainda nos ensina que: o objetivo da pesquisa-formação multirreferencial é para além de diagnósticos exploratórios que apenas descrevem as realidades docentes e escolares. Parte do princípio de que não podemos separar pesquisa de ensino, os sujeitos de suas ações, a universidade da escola e da cidade e estas do ciberespaço. Portanto, devemos desenvolver ações de pesquisa sustentadas na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos (p.199).

somos uno em potência, nos reconhecendo no outro, sendo o outro em nossas ações, acreditamos e buscamos fazer com que os/as professores/as acreditassem que suas experiências em sala de aula e, de modo mais amplo, nos cotidianos educativos (ALVES & BARBOSA, 2008). Eram vivências qualificadas com pesquisas, ou movimentos de currículo como pesquisa-formação. (SANTOS, 2012).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem é uma plataforma de fácil uso, rico em materiais, textos curtos, mas profundos em discussões. Aliás, essa foi uma decisão que tomamos por saber das dificuldades enfrentadas pelo/a professor/a, com carga horária de 40 horas de trabalho, fazer um curso, mesmo que EAD (Ensino a Distância). Então, tínhamos que ter um material rico e “sedutor”. Para tanto, usamos os referenciais do GEOTEC, pois eram compreensíveis e correspondiam à proposta do curso. Tínhamos os fóruns de discussão, bate-papo e, ao final, avaliação do curso.

Como característica de um curso de pesquisa implicada/aplicada, teríamos que ter um produto, resultado das experiências de pesquisa na Rede. Nossa proposta foi a criação de um livro com escritos de professores/as que iriam trabalhar nos itinerários formativos²⁴. A partir do livro, eles/as puderam, em forma de artigo, escrever relatos de experiências, narrando suas ações nessas novas “Arquiteturas Curriculares”. Esse livro tem como título: “Itinerário Formativo, Pesquisa e Autonomia: práxis de Novas Arquiteturas Curriculares no Novo Ensino Médio da Bahia, publicado pela Editora Oxente em 2022 (ISBN 978-65-88239-00-03), organizado por mim, Maiara Hora e Esiel Pereira.

Mas por que trago esse relato? Porque ele se insere em uma das trilhas formativas, que percorri durante este momento que desenhava minha proposta de projeto de Tese para seleção no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), onde tenho como singularidade ‘*sentirfazerpensar*’ o Ensino Médio como possível constructo de pesquisa, também porque o desafio era provocador demais, pois não tinha experiência com formação de professores/as.

²⁴ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2022).

Cabe afirmar que tenho compromisso com a Rede, pois sempre acreditei que a potência de trabalhar com jovem era mais urgente e desafiadora na rede pública de ensino. Mas, nesse curso, descobri o quão é necessário ter propostas formativas para os/as professores/as da rede estadual e, mais ainda, como é imprescindível ouvir suas narrativas, *experiênciasvivências* na/com a escola.

A partir desse curso, também comecei a ‘*sentirfazerpensar*’ como a cibercultura pode ser constituir potência formacional, nesse momento que urge inovação na escola pública, por ocasião da emergência COVID-19. Fui além, indagando como poderíamos compreender/propor usos de tecnologias sociais como movimentos formacionais para jovens do Ensino Médio. A partir dos seus “trançados” na cibercultura, em diálogo devido, iremos discorrer sobre este fenômeno das tecnologias digitais de informação e comunicação.

2.9. NEECCS – UMA PROPOSTA OUSADA E INSTITUINTE DE PROFESSORES/AS PESQUISADORES/AS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

A partir do planejamento do curso para professores/as, do estabelecimento de reuniões, com os profissionais da educação que iriam coordenar o curso, criamos uma rotina de encontros, debates e indicação de leituras. Também surgiu a proposta de escrevermos acerca da experiência de coordenar o curso de formação de professores/as, voltado para a pesquisa-formação (SANTOS, 2012), nos itinerários formativos da Rede com. Nos lançamos em escritas coletivas para submissão em eventos científicos na área de educação. Com esta imersão nas leituras e nos encontros, brota a ideia de criarmos um grupo de estudos, diálogos e de movimento de formação na pesquisa – Núcleo de Estudos em Educação Científica, Conhecimento e Sociedade (NEECCS), formado inicialmente por seis professores da Rede.

O Grupo vem se consolidando, já contamos com doze professores/as, das singulares subáreas das humanidades, sempre com o propósito de compreender os processos formativos na Educação Básica e traçar possibilidades outras de compreensão e intervenção nos cotidianos escolares (ALVES & GARCIA, 2002). Talvez seja uma inovação na Rede e sejamos os únicos, pois não temos, ainda, certeza de que há outros grupos desta natureza no estado da Bahia. Foi através do NEECCS que surgiu a proposta do livro, com escritas dos relatos de experiências dos/as professores/as, em suas vivências com os itinerários formativos nas escolas.

Criamos diversos dispositivos tecnológicos para potencializar os encontros e conversas, como grupo no *WhatsApp* e no *GMAIL*. A partir deste, descobrimos as potencialidades do Google drive, onde aprendemos a escrever de forma coletiva *online*,

reescrever, corrigir textos em forma de artigos, relatos de experiência e resumo expandido. Nesse ambiente virtual, também abrigamos considerável referencial de livros, artigos, vídeos, músicas de autores e artistas que dialogam com nossas pretensões ‘*prácticoteóricas*’.

No ano de 2021, em plena pandemia COVID-19, sentimos necessidade de ampliar os diálogos com outros grupos, bem como não deixarmos de nos comunicar, postar nossas iniciativas e produções, criamos nosso *Instagram* (@neeccs), ferramenta tão usual na contemporaneidade e lugar de fácil acesso à juventude, pesquisadores e ao público em geral.

Propomos essa iniciativa como possibilidade formativa, por entender que ela é essencial para o grupo e minha escrita, minhas errâncias, itinerâncias e autorizações, assim como as traições intelectuais, porque se configura como momento de acolher, experienciar, dialogar. Fomos solidários na escrita, em nossas angústias, desejos, tremores, criando a instauração de um espaço comum, através do qual nos formamos na solidariedade e na amizade (GADAMER, 2015) com professores que buscam reconhecimento e respeito à escola pública e seus atores. Trata-se da criação de rede educativa, afinal, consiste em ‘*espaçotempo*’, com o qual formava-nos (ALVES, 2008).

3. DIÁLOGO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA.

Acreditamos que é exatamente hoje – em uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna, e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente. Destarte, é fundamentalmente nessa recusa que encontramos motivos para insistir em colocar a escola “sobre a mesa”, mais uma vez (ROCHIA, LUNARDI, PREVE, 2018, p. 11-12 ELOGIO DA ESCOLA,)

A escola, como a conhecemos, funda-se na modernidade capitalista da primeira Revolução Industrial. Tinha como objetivo formar homens para a indústria, que se tornava a principal arquitetura de trabalho, e os operários que ali trabalhavam eram vistos como engrenagens desta máquina. Fica evidente este pensamento no filme “Tempos modernos”, de Charles Chaplin” (1936) e principalmente nos escritos de Karl Marx (1984), mas não posso deixar de citar uma obra fulcral para o diálogo com Fernández Enguita (1989). “A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo” (re)constrói com muita competência a narrativa das intrincadas relações e ideologias que buscavam imbricar escola/indústria.

Lendo e relendo o texto de Enguita (1989), percebemos neste escrito que a instrumentalidade da educação e a tentativa de instrumentalização da experiência dos jovens

em seus processos educativos tem seu início com a revolução industrial e como objetivo formar para a técnica. Não há indícios de formação crítica ou para a autonomia, mas sujeitos maquínicos, que aprendiam a repetir, decorar, seguir o manual da indústria, daí, emerge o mecanicismo, o tecnicismo e, por fim, o positivismo e sua obsessão em transformar a educação/escola em um “grande laboratório” das ciências, baseado no empirismo moderno. Mas o humano demasiadamente humano é transgressor e, acima de tudo, livre em suas escolhas e desejos, por isso, novos movimentos emancipatórios surgem na contemporaneidade, como o projeto aqui estudado.

Defendemos que educação é um movimento da nossa existência, é vida e acontecimento experiencial da pessoa que se educa no diálogo vivo com o outro, este é um acontecer dialético, ético e antes de tudo uma ontologia da vida vivida. Para nossa satisfação, encontramos ressonância em RANGEL (2018) quando ele reflete que:

compreende o processo educativo dentro de uma ontologia da vida, a qual “por natureza” passa por cima, escapa, refugia-se e está para além da compreensão causal do mundo. Neste sentido, a educação, se abre no acontecimento da vida, o qual não se deixa apreender pelas leis da “coisa em si” nem pelas razões do “ego cogito”, nem pela realidade já estruturada da ordem estabelecida (RANGEL, 2018. p. 148).

Assim como RANGEL (2018), meu caminho não trilha a história da escola positivista/tecnicista e sua subordinação ao sistema capitalista. Por isso, nos posicionamos criticamente a respeito do “domínio” capitalista na escola/educação a partir da necessidade de leituras outras para sermos incisivos no que defendemos: uma educação como acontecimento da vida, como uma verdadeira ética da alteridade praticada como uma *phronesis*.

Procurando outros interlocutores, as obras “Elogio da Escola” LARROSA (2018) e “Em defesa da escola” MASSCHELEIN (2013) são importantes (en)cruzilhadas inquietantes, nos encaminhando para compreender a escola como lugar de vida, lugar de experiência, do diálogo com o mundo da vida seja ele virtual ou digital em rede. Por isso, descartamos condenar, abandonar, pois é evidente o lugar da escola em nossas vidas, não somente pela formação formal para o “mundo do trabalho”, mas principalmente em seu papel social, emotivo, que tece afetividades, aconchego, desejos que só com a família podemos comparar. Assim, para nosso trabalho, o problema não está na escola, mas na experiência que temos dela na contemporaneidade. BOAVENTURA (2011) definiu como “desperdício da experiência”,

destruição da experiência, mas, em nossos escritos, defenderemos que há uma crise de diálogo na experiência escolar, que é uma crise de sentido histórico da tradição educação escolar.

Escola. Do grego *skholé* literalmente “tempo livre”, traduzindo para o latim como *otium*, “ócio”. O termo latino *schola* designa o lugar ou estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo. (ROCHIA, LUNARDI, PREVE, 2018, p. 11-12 ELOGIO DA ESCOLA)

Sentimos necessidade de clarear o sentido da escola, sendo este preponderante para a experiência que a escola cria como lugar público dedicado ao estudo, lugar de “tempo livre”. Assim refletindo, nos parece estar falando de outra instituição e não a que temos hoje, o que a escola não tem é “tempo livre” e “espaço dedicado ao estudo”. Falo especificamente da escola pública, não é nosso interesse comparar nem analisar instituição de ensino privada com a escola pública. Visamos evidenciar que o sentido da escola foi se esvaziando desde a modernidade capitalista, os objetivos estão bem claros em obras já citadas. O importante é saber que tal movimento afasta a juventude, a deixa pobre em experiência e, por isso, não compreende a escola como lugar de vida vivida, de linguagens que se imbricam em diálogo.

Vejo de um lugar menos favorecido, de um lugar que era para ser de todos, que deveria ser terreno para uma educação edificante, mas que parece estar cada vez mais distante deste plano. Mas para mim a escola pública ainda é o lugar que podemos contrariar as estatísticas (ROSA²⁵, 06 MAIO, 2022)

Ainda há espaço para elogiar a escola pública, deve haver sempre que o pesquisador das Ciências Humanas, o filósofo, estiver nela, com ela. As críticas são necessárias e bem-vindas para que defendamos a escola como lugar de formação, mas, com elas, ouvimos as vozes dos que estão na escola. Por isso, o diálogo com a estudante ROSA, uma das protagonistas de nossa pesquisa, é importante, pois o lugar de fala é de quem vivência e experiencia a escola por dentro. Para ela, é na escola pública que poderíamos “contrariar as estatísticas”, um lugar de todos, de uma verdadeira educação edificante, um lugar para se viver com intensidade. Esta é a escola que precisamos (re)construir.

A crise de sentido da experiência escolar e com ela o esvaziamento do diálogo reside no caráter institucional da escola, como lugar de educação formal científica voltada para a formação individualizada do aluno. Fica vazio seu lugar de cotidianos coloridos, que formam

²⁵ Nossos protagonistas da pesquisa terão seus nomes omitidos por que alguns são menores de idade, assim, usaremos outras denominações para se referir a eles/elas

solidariedades (GADAMER, 2015), como é a vida humana. Na escola, há obrigação, tarefa, dever e o angustiante Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que resta para o sorriso, os afetos, abraços, brincadeiras e jogos? Se resume ao intervalo, meros 15 minutos, tempo para extravasar. Porém, para uma juventude eufórica e eletrificada pelo tempo da vida, que é fogo em carne, é pouco. A escola tem que ser uma instituição de diálogos e experiências aprendentes, lugar da vida e tempo livre dedicado ao estudo e viver o cotidiano escolar com alegria.

Desconfiamos que a escola não cumpre seu papel social porque se institucionalizou demais, e o jovem não entende isso, pois são seres não-institucionais, tudo que não querem é ser parte de uma instituição, mas estar em um lugar de vida, de experiência e diálogos outros que não são os instituídos pela escola científica que temos hoje. Acreditamos que é exatamente hoje – em uma época em que muitos defloram a escola e a qualificam como moderna, sem desejo, que a vemos por outros olhares cotidianos, não o institucional, da ciência, da formalidade, da obrigação de passar de ano, mas de experiências outras que ressignifiquem a escola.

Na realidade, pensamos que é nosso dever como teóricos da educação tirar o conceito da escola das mãos daqueles que o usam apenas para expressar frustrações ou expectativas políticas, econômicas e éticas... se a escola não satisfaz as expectativas de alguém, não é também por que os jovens (as vezes) não satisfazem expectativas, não cabendo, portanto, ou não querendo caber na imagem que temos para eles? (MASCHELEIN, SIMONS, 2018, p. 24).

A escola não deve ser padronizada, que exige pela meritocracia o sucesso, mas uma escola que forme o jovem para a vida pública nos moldes da PAIDEIA grega, das comunidades tradicionais, não para o fazer público, mas para o ser público, que é o ser do diálogo, das relações vividas, de experiências que signifiquem o viver juvenil, uma escola vivenciada como o mundo deve ser, lugar de tempo livre e de estudos, que possibilite os jovens esquecerem as máquinas, a necessidade do sucesso, que os façam aprender, ser *naturezaviva*, natureza que exala cheiro, hormônio e gozo. Repensar a escola é significá-la e lhe fazer o devido elogio.

Queremos retomar com mais vigor a defesa do diálogo e da experiência como fundantes para o bem educar. Sabemos que a escola é uma instituição formativa que busca formar o ser ético e cidadão, ser da comunidade e da solidariedade. Embora estas habilidades tenham sido esvaziadas em virtude do individualismo moderno e da fundação da razão como caminho solitário para o caminhar humano, “*penso, logo existo*”, o que está fora do ser pensante é objeto, quando hierarquizo, também crio dualidades, que dividem escola/grade, /errado, cheio/vazio,

vida/ morte, conhecimento/saber, entre outras, assim somos formados, assim construímos nossa sociedade e nossa juventude, mas tem que ser sempre assim?

Acreditamos que não, se olharmos para a educação do homem grego como formação/PAIDEIA, dos terreiros de candomblé, dos indígenas e outros povos, veremos a busca da unidade do ensinar e aprender que ocorre no grupo social. Forma-se para a sociedade e não para o “eu individual”, forma-se para o viver ético e harmônico e não para superar o outro em exames. Por isso, elogiar a escola é buscar nessas formações outros caminhos para novas trilhas aprendentes em nossa escola capitalista e assim fazermos a subversão do sistema, como define CERTEAU (2014) ao “utilizar táticas astuciosas”.

[...] Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. [...]. Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência e face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. (CERTEAU, 2014, p. 46).

Destarte, faremos uma analogia para compreender que, no cotidiano escolar, as estratégias estão instituídas como forma de manipular o conhecimento, pelo seu formato, ainda pautado no modelo tecnicista de educação moderna, onde a relação ocorre entre sujeito (professor) e objeto (aluno), aquele detentor do conhecimento, este depositário, o que Paulo Freire (1974) denominou de Educação Bancária.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 33).

A escola não pode continuar perpetuando o depósito, a mera transmissão de conteúdos, nem o professor nem o aluno devem ser objetos de um sistema estratégico de

manipulação e controle. Não cabe ao jovem do século XXI ser subjugado, nem limitado em sua criatividade e saber, não queremos esta educação que se fragmenta a cada dia.

Porém, neste cotidiano previsível, acontecem formas de “burlar” as estratégias estabelecidas, as quais possibilitam, a algumas táticas pedagógicas, um fazer diferente na educação, através de produções astuciosas que geram movimentos e criatividade na escola. Estas devem estar relacionadas nos movimentos dos jovens naquele cotidiano, que operam, no que CERTEAU (2014) chamou de “invisível”, onde as estratégias ainda não dominaram, não restringiram. São estas táticas astuciosas que fazem pequenas revoluções nas escolas.

A escola pública é um direito de todos os cidadãos. É algo que temos que lutar todos os dias para manter, assim como o SUS (Sistema único de Saúde). Por conta do abandono do Governo, a escola pública se encontra fragilizada. Precisamos de mais políticas públicas para fortalecer as escolas, pois a cada dia ela se encontra mais desinteressante. A sociedade brasileira sofre um golpe educacional com esse tipo de ensino público oferecido, estando muito distante do que o brasileiro estudante merece. Eles, os governantes, não querem cidadãos pensantes, bem formados, livres e prósperos, querem operários. Mas cabe a nós não aceitarmos esse sistema, burlá-lo e com nossa curiosidade de aprender, buscar mais e nos superar. (CECI, 06 MAIO 22)

A jovem que participa do projeto da Rádio, nos convida para uma reflexão: como devemos compreender a escola. Apesar das críticas, ela a defende como direito inviolável, como lugar de superação, que os caminhos de mudança são pela curiosidade, políticas públicas, governos austeros e uma juventude politizada, como essa jovem que tece críticas fundadas na experiência que ela vivencia cotidianamente. Percebemos em sua fala que há um esvaziamento do diálogo, que a escola utiliza-se de uma linguagem, e os jovens outra, precisamos possibilitar a linguagem que potencialize o ser jovem. Há caminhos, fugas, estas estão ali no cotidiano das escolas, nas brechas, não fora delas.

Talvez não tenhamos tido na história da humanidade uma escola tão potente ao sucesso para a formação do educando, pois as tecnologias digitais de informação e comunicação diminuíram o caminho do aprender, com as informações acessíveis em “nossas mãos”, fluxo contínuo de conteúdos, jovens interligados e com sabedoria que nos impressiona. Os usos que eles fazem das TIC e a velocidade nos deixam sem palavras, mas há necessidade de potencializar essas informações e transformá-las em conhecimento, este é o papel da escola contemporânea.

O jovem precisa aprender que a escola pode dialogar com eles pelas TDIC, imbricar linguagens, (re)construir experiências, a escola precisa assumir este papel. O docente tem que buscar este caminho para não ser superado pelo jovem aprendiz, aliás, já somos em diversas

situações. A escola tem os fundamentos para esta tomada de “rédeas”, mas precisa ter atitude, e isso perpassa pela formação do professor, tema que não iremos discutir, mas sabemos da urgência de novas experiências na formação de professor.

Nossa narrativa se debruça no lugar da escola na vida do jovem, resignificando a experiência de formação destes, a partir de novas linguagens que desenvolvam diálogos aprendentes na escola, pois “a língua da escola é sempre uma língua artificial, uma vez que deve abordar, por um lado, a próxima geração com a nova geração e, por outro lado, deve tentar transformar os “objetos” (algo do mundo) em assuntos escolares” (MASCHELEIN, SIMONS, 2018, p. 28). Para tal, compreender o lugar das tecnologias na formação é primordial, como também o lugar da família e da sociedade, porque formar e educar a juventude é tarefa social dos adultos que devem acolher os recém-chegados (ARENDT, 2014), lhes apresentando o mundo da vida, como mundo de suas vidas, a educação deve ser encarada como condição humana, como formação do ser jovem, que é papel social dos adultos.

Esta condição deve ser tecida ecologicamente com o mundo da vida e pelo mundo dos cotidianos, inventados e reinventados, por jovens astuciosos e suas táticas tramadas onde as estratégias dominantes ainda não controlou, assim, reinventa-se o mundo vida, mundo colorido ecologicamente.

Então, sob a lógica dos estudos dos cotidianos, e das múltiplas relações que compõem a sociedade, têm-se em vista que as redes educativas estão presentes em todo tecido social, tencionando-o com a finalidade de potencializar a vida. Uma boa definição para a educação que se envolve com a presença é considerar a educação como potência de mais vida. (RANGEL, 2021 p. 288).

Corroborando com o autor, defendemos que a escola como esta potência da mais vida, como lugar do aprender com o outro e os outros, como lugar de estratégias, táticas e insurgências quando se fizer necessário, pois o movimento de formação exige rebeldia, gritos e revoltas em momentos necessários. Para nós, esse é o caminho não só para formação de jovens, como também caminho para compreender que a educação, a escola e suas redes educativas fazem parte da ecologia que constitui o mundo da vida.

4. DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E GADAMER - EXPERIÊNCIA DA AUTONOMIA EM JOGO NO CAMINHO APRENDENTE DO JOVEM.

Como em tantas outras ocasiões, também aqui o uso metafórico tem uma primazia metodológica. Quando uma palavra é transposta para um campo de aplicação que originariamente não é o seu, seu significado originário e próprio aparece como que realçado. Nesse caso, a linguagem antecipou uma abstração que, em si, é tarefa da

análise conceitual. Agora o pensamento só precisa analisar esse trabalho antecipado. (GADAMER, 2015, p. 156).

O papel social do adulto na formação do jovem vai além do estabelecido por convenções sociais, do conteúdo didático, o professor deve ser capaz de provocar a experiência da autonomia do jovem em seu caminho aprendente, sabemos que não é a figura do professor/a em sua solidão que resolverá essa tarefa, mas a solidariedade da comunidade escolar a qual o docente é essencial. A autonomia não se dá, não se transfere, ela é experienciada nas trilhas que percorremos em nosso caminhar pelo aprendizado, quando não há autonomia, não há experiência aprendente. Ora, seria a autonomia condição para a experiência do aprender?

Experiência esta que revela o ser inacabado que somos, ser da finitude, mas que busca sua autonomia no mundo da vida, que abriga a ciência, a escola. Aliás, este deveria ser *locus* da autonomia, da possibilidade emancipatória do recém-chegado, que se aventura, segundo ARENDT (2014), da educação privada (família) para a educação pública (escola), no movimento de vai e vem, como um jogo de linguagem que se planifica no diálogo (GADAMER, 2015).

Vislumbramos o princípio ético que nos ensina que autonomia é condição da emancipação do ser que se constrói na relação intersubjetiva do NÓS. Teremos autonomia quando compreendermo-la no outro, quando abrangermos a concepção de vida que resgata a liberdade do EU que se constitui no NÓS.

A autonomia é da pessoa, mas não a pertence, ela faz parte do jogo que jogamos com o outro (GADAMER, 2015), onde nos constituímos no respeito ao outro, mesmo nos posicionando de forma contrária a este em fenômenos sociais. Aprendemos que a autonomia é condição da ética do diálogo, da alteridade. É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. É a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres, que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 60).

A metáfora de jogo em Gadamer (2015) nos ajuda a dialogar com FREIRE (1996) para ressignificar o conceito de autonomia de jovens em seu labor formativo, pois, para Gadamer, o jogo é a possibilidade ética de reconhecimento do outro, no jogo gadameriano, todos participam e têm “voz”, sem deixar de se posicionar, o jogo é jogado por todos os atores sociais daquele lugar, que, juntos, experienciam aquele fenômeno.

Em nossos estudos, aprendemos que a experiência é do sujeito da experiência, todos formularão a sua, mas ela se desvela em acontecimento nessa relação vivencial do jogo. Ou

seja, a vivência, como construção social objetiva, desvela o jogador que irá jogar o jogo da vida, mas, para tal, este jogador tem que estar pronto, neste “estar pronto”, para nós, é a autonomia.

O jogo é movimento dialógico, não se joga sozinho, mas com outros, um ir e vir constante, assim jogando, iremos reelaborando nosso projeto de vida. Nossa caminhada na escola se evidencia neste acontecimento dialógico que é jogar com o outro o jogo do ensinar e aprender. Essa é uma proposta dialética que resgata o Sócrates da maiêutica, que busca, no diálogo, a autonomia do sujeito, que só há uma convicção - a ignorância -. Embora o individualismo moderno nos fez esquecer que o ato de aprender é social, colaborativo e jamais do solitário “*eu cognoscente*”, acreditamos que na alteridade emerge a autonomia dos sujeitos que aprendem no jogo jogado entre NÓS. Vejamos o que nos ensina GADAMER (2015):

[...] De certo, pode-se diferenciar do próprio jogo o comportamento do jogador, que, como tal, se integra com outros modos de comportamento da subjetividade. [...] A partir disso, podemos procurar determinar o conceito de jogo. O que é mero jogo não é sério. O jogar possui uma referência essencial própria para com o que é sério. [...] O jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. Não é a referência que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade; é só a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmancha prazeres. O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto. Aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é “apenas um jogo”, mas não sabe o que ele “sabe” nisso”. (GADAMER, 2015, p. 154).

Quando pensamos em reelaborar o conceito de autonomia em FREIRE (1996) dialogando com a hermenêutica do diálogo de GADAMER (2015), o fizemos no sentido de resgatar o sujeito da autonomia Freiriano e “colocá-lo” no jogo com o outro, pois acreditamos que a autonomia não é tecida na subjetividade do EU, mas na intersubjetividade do NÓS. Esse jogo semântico nos leva a crer que pensar na complexidade da autonomia na contemporaneidade apartada do fundamento moderno é “rasgar” a subjetividade individualista em prol de uma intersubjetividade, que deve fundar as relações sociais na vida, principalmente na educação, sendo esta pautada pelo jogo dialógico que possibilita a autonomia.

O jogo como metáfora nos movimenta em direção ao acontecimento de emancipação do jovem aprendente, que só é possível quando ele “joga”, sem pretensão de vitória ou de “levar vantagem”, mas na experiência vivenciada com o outro, onde todos ganham, todos aprendem e todos se libertam. Não há sujeito-objeto, mas um jogar como um brincar que o leva a aprender o caminho da autonomia. Tudo isso foi perdido com a celeridade do capitalismo selvagem e com os princípios neoliberais na sociedade e na escola.

Talvez a escola esteja falhando em enaltecer racionalidade científica como a condição da autonomia na educação, quando deveríamos buscar, na ludicidade que tanto encanta, os jovens. Assim como o belo da obra de arte, que (des)vela o ser estético do artista. Desse modo, precisamos (re)velar o ser da autonomia juvenil por outros caminhos, trilhas aprendestes que transcendam a educação instrumental. Contudo,

Segundo Grondin, Gadamer, ao desenvolver o contexto da experiência hermenêutica, contrasta o método da filosofia da reflexão²⁶. No entanto, essa experiência não é o que o cientista, em seu laboratório, prepara, ou seja, a experiência que pode ser repetida e verificada, mas é a experiência como dado de uma consciência. Gadamer oferece o modelo de *Ésquilo*, poeta trágico grego, de um *pathei mathos* para explicar seus propósitos em torno da experiência do jogo. Ou seja, é através do sofrimento que o homem torna-se um sábio²⁷. (NEUBAUER, 2015, p. 85)

Na busca da compreensão do conceito de jogo, que acontece nas experiências de mundo do ser que aprende a partir da linguagem tecida no diálogo entre NÓS, nos encontramos em uma encruzilhada fenomenológica e mítica, pois Gadamer, em diálogo com *Ésquilo*, nos revela a potência da experiência e do jogo em nossas andanças pela formação, porque desconstrói a tese moderna da experiência como conhecimento da verdade e do método, nos alertando que compreender o humano é acontecimental, mas, sim, o compreender, o qual nada mais é do que falibilidade das possibilidades humanas e suas limitações essenciais.

A experiência e o compreender são constituídos na sabedoria genuína – a sabedoria prática – que iremos abordar no diálogo com a hermenêutica, porém, faz-se necessário realçá-la aqui e dizer que a compreendemos como sabedoria da vida como *praxis* humana, do *sentirfazer*, em contraste com a sabedoria da contemplação de caris teórico-subjetivo. Segundo GADAMER (2015), “o que o homem tem que aprender através do sofrimento não é, especificamente, esta ou aquela coisa, mas um compreender das limitações da humanidade”.

²⁶ GRONDIN, Jean. *Introducción a Gadamer*. Traducción de Constantino Ruiz-Garrido. Barcelona: Herder Editorial, 2003a. p. 183.

²⁷ A pessoa verdadeiramente sábia consegue obter a confirmação desta situação, não pelas experiências vistas como acúmulo de conhecimento, pois a pessoa experiente prova ser [...] alguém radicalmente não dogmático que, por causa das muitas experiências que teve e do conhecimento que obteve delas, está muito bem equipada a passar por novas experiências e aprender com elas. LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 89.

Quero aclarar que o conceito de jogo como movimento dialógico da experiência é um acontecimento das nossas relações sociais, no ir e vir, através da linguagem que caracteriza o ser e o transforma em ser de autonomia.

Queremos deixar evidente que a noção de jogo e seu acontecer intersubjetivo é condição para a autonomia da pessoa em sua andança pelo aprendizado. Por muito, entendemos e não compreendemos que a autonomia é uma conquista do sujeito pensante, mas a trilha que percorremos com GADAMER (2015) nos leva a afirmar que a autonomia é conquista do ser social em suas relações no NÓS, na tessitura dialógica da linguagem que trançamos na vida vivida, como possibilidades de expressão e voz. Saber dialogar é saber da sua autonomia, para isso, a escola é fundamental. Pois o sujeito se liberta do seu mundo e se abre aos outros mundos, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História (FREIRE, 119, p. 136).

Há necessidade de pensar a escola/educação científica, que é o lócus de nossa pesquisa, como possibilidade da autonomia de jovens do Ensino Médio, mas que, talvez, estejamos falhando em eternizar a universalidade da educação do cálculo e da técnica, quando descartamos outros *saberesconhecimentos* que podem potencializar o ser ético que devemos formar. Olhares outros para as artes, o corpo, as ruas, as rebeldias, as letras, a filosofia são urgentes para educar nas ciências em diálogo com saberes essenciais à vida social. Por isso, nossa investigação com a Educação Científica nas humanidades tem se revelado “terreno fértil” para acontecimentos de formação austeros na escola pública, o que nos mobiliza a pensar sobre esta *praxis*.

5. DIÁLOGO COM A HERMENÊUTICA HISTÓRICA – POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS NO MUNDO DA VIDA

A opção pela Hermenêutica em nossa pesquisa decorre da nossa formação em Filosofia, mas torna desejo quando, em 2013, participamos de um curso pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), que se destinava estudar a Hermenêutica filosófica. Com esta experiência, desperto para a potência desta Filosofia na educação e a possibilidade de diálogos com seus autores. Nessa tratativa, a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer se faz potente em minhas inquietações, provocando a “desnudá-la”.

Desde meus estudos no mestrado, que venho tecendo este diálogo e delineando alguns conceitos gadameriano para nosso “banquete filosófico, mas é durante os anos de 2020 a 2022 que aprofundo e defino esta opção filosófica em meus escritos. A criação de um grupo de estudos para compreender e aprofundar a obra de Gadamer é o horizonte de minhas tratativas, este grupo potencializa minhas (in)compreensões e (pre)conceitos, desafia e me desperta para o desejo de ter esta ontologia na minha tese de doutorado como norteadora de todos os diálogos desenvolvidos no texto.

O grupo de estudos Hans-Georg Gadamer é criado a partir das inquietações de um coletivo de professores/pesquisadores, que discute a educação e a ciência, por isso, buscamos trilhas aprendentes que pudessem nos encaminhar para aprofundar nossas críticas, enriquecer nossas escritas, assim como potencializar nossas *interpretaçõescompreensões* acerca da relação umbilical entre educação e filosofia. No ano de 2023, já comemoramos três anos de estudos, o que revela como uma experiência singular na no estado da Bahia sobre estudos gadameriano.

Nessa (en)cruzilhada, publicamos artigos em eventos de educação e ciência, textos estão sendo selecionados para escritos em revistas científicas, já fizemos intercâmbio com outros pesquisadores da obra gadameriana, realizando *lives* para diálogos e compartilhamentos de textos acerca desta singular filosofia contemporânea. Percebemos que quanto mais estudávamos a obra de Gadamer, mais nos envolvíamos em inquietações e desejos de desnudá-la. Tivemos a grata felicidade de encontrar, no filósofo alemão, um texto rico em semântica, em humanidade, ética e, acima de tudo, sugerir valores para as relações humanas, como o diálogo, a solidariedade, a amizade, a alteridade, conceitos caros à educação contemporânea.

Temos que destacar que a vigorosa crítica do filósofo da hermenêutica à ciência não se constitui negacionismo, mas que vem propor a abertura da ciência pelo diálogo e a solidariedade nas relações humanas com outros saberes que constitui o mundo da vida, assim edifica-se o legado gadameriano de uma verdadeira fusão de horizontes (GADAMER, 2015).

Gadamer quer um mundo melhor, um mundo mais ético e, para tal, aposta na fusão de horizontes entre *saberesconhecimentos*, como possibilidade de resgataremos a gênese da verdadeira tradição filosófica: o diálogo vivo. Para nós, tal proposta é o grande desafio da educação na contemporaneidade, por isso, nos debruçamos na obra com muito afinho para

provocar rupturas na educação para que possamos repensar os caminhos da educação, da ciência e da filosofia.

Hermenêutica é um termo que vem se destacando nos círculos científicos teológicos, filosóficos e mesmo literários. PALMER (1999) chamou de “A Nova Hermenêutica”, que surge com o domínio da teologia protestante europeia acerca do conhecimento, o qual defendia a hermenêutica como possibilidade interpretativa dos principais problemas teológicos.

Martin Heidegger (2005), em um conjunto de ensaios publicados, defende o carácter singular da hermenêutica no seu próprio pensamento, sendo esta filosofia a base de sua ontologia do *Dasein*. Para aquele filósofo, a filosofia é hermenêutica (ou devia ser) e, em 1967, o esplêndido isolamento da crítica literária americana, no que diz respeito à hermenêutica, foi destruído pela obra de E. D. Hirsch *Validity in Interpretation*.

Mas o termo não é uma palavra usual quer na filosofia quer na crítica literária; e mesmo em teologia o seu uso aparece muitas vezes num sentido restrito que contrasta com um uso largamente feito na «nova hermenêutica» teológica contemporânea. Daí o colocar-se frequentemente a questão: que é a hermenêutica? O Webster Thircl New International Dictionary define-a como: o estudo dos princípios metodológicos de interpretação e de explicação; hermenêutica específica: o estudo dos princípios gerais de interpretação bíblica. Uma definição deste tipo poderá satisfazer aqueles que apenas pretendam uma compreensão operatória da própria palavra; os que pretendam alcançar uma ideia do campo da hermenêutica exigirão muito mais. Infelizmente, não há por enquanto em inglês nenhum tratamento completo de hermenêutica enquanto disciplina geral, não teológica. (PALMER, 1999, p. 15)

O texto de Palmer é uma obra completa sobre hermenêutica, constituindo um desafio às ideias dominantes da crítica atual. Segundo PALMER (1999), a Hermenêutica pode servir de disciplina fundamental, preliminar a toda a interpretação literária. Com estas reivindicações contemporâneas brota a importância central de hermenêutica em três disciplinas humanísticas — teologia, filosofia e interpretação literária — deste modo, torna-se cada vez mais evidente a importância que este domínio assumirá nas fronteiras do pensamento mundial nos próximos anos.

No entanto, há uma necessidade no sentido de uma abordagem introdutória à hermenêutica num contexto não teológico, orientado para a clarificação do sentido e do âmbito do termo na filosofia. Destarte, pretendemos ir ao encontro dessa necessidade, forjando uma ideia da fluidez da hermenêutica e dos problemas complexos da sua definição.

Por fim, este estudo aponta uma orientação específica para o problema: a abordagem fenomenológica. Encontramos na hermenêutica fenomenológica, contra outras formas, o contexto mais adequado para a questão a ser explorada aqui, que é *Logos* enquanto ser de

linguagem que tem sua expressão mundana no diálogo. Para tal, iniciaremos o diálogo com Schleiermacher (1819), em seguida, Dilthey (2010), Heidegger (2002), **Paul Ricouer (1983)** e Gadamer (2002, 2014). Não ampliaremos a conversa porque o propósito aqui é pedagógico no sentido de provocar o leitor a “embrenhar-se” pela estes estudos.

Para melhor compreensão faremos um “passeio” pela complexidade histórica da hermenêutica, dialogando com seus principais autores, denotando a importância da fenomenologia para a crítica a ciência moderna/contemporânea e seu método objetivador, bem como à própria filosofia e sua tradição, o que me provoca pensar o lugar da hermenêutica na educação. Deixemos claro que a proposta da hermenêutica não se constitui como a ciência da verdade, mas da possibilidade crítica a falta de diálogo com a tradição (filosófica) no mundo contemporâneo, em decorrência das “amarras” do pensamento moderno que ainda hoje nos sucumbe.

A hermenêutica tem um “ar” misterioso pela sua construção mítica, mas dedica-se a Hermes – deus grego da comunicação – a origem da palavra, daí ser necessário e prudente trazer a origem grega da hermenêutica à baila.

A palavra hermenêutica deriva do grego *herménêus*, *hermèneutick* e *hermêneia*. Para Filon de Alexandria, *hermênêia* é logo, em palavra, manifestação do pensamento pela palavra. Está associada a Hermes, deus mediador, patrono da comunicação e do entendimento humano, cuja missão era tornar inteligível aos homens, a mensagem divina; os gregos atribuíam a ele a origem da linguagem e da escrita. (GRONDIN, 1999, p.56).

PALMER (1999) amplia nossas compreensões ao afirmar que:

A palavra grega hermeios referia-se ao sacerdote do oráculo de Delfos. Esta palavra, o verbo *hermeneuein* e o substantivo *hermeneia*, mais comuns, remetem para o deus-mensageiro-alado Hermes, de cujo nome as palavras aparentemente derivaram (ou vice-versa?). E é significativo que Hermes se associe a uma função de transmutação — transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender. As várias formas da palavra sugerem o processo de trazer uma situação ou uma coisa, da inteligibilidade à compreensão. Os Gregos atribuíam a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita — as ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros. Martin Heidegger, que vê a própria filosofia, enquanto — interpretação - relaciona explicitamente a filosofia-como-hermenêutica com Hermes. Hermes traz a mensagem do destino; *hermeneuein* é esse descobrir de qualquer coisa que traz uma mensagem, na medida em que o que se mostra pode tornar-se mensagem. Uma tal descoberta torna-se numa explicação do que já fora dito pelos poetas, que são eles próprios, segundo Sócrates no diálogo platônico “Ion” (534 e) “mensageiros (Botschafter) dos deuses”, *hermenes eisin tôn tehon* (J). Assim, levada até à sua raiz grega mais antiga, a origem das atuais palavras «hermenêutica» e «hermenêutico» sugere o processo de «tornar compreensível», especialmente enquanto tal processo envolve a linguagem, visto ser a linguagem o meio por excelência neste processo. (PALMER, 1999, p. 24).

Seguindo a interpretação gadameriana, entenderemos *logo* como linguagem, assim, somos ser de linguagem e não ser da *ratio* (razão), como se definiu este conceito por muitos filósofos modernos (Renee Descartes, Kant, entre outros). Quando nos referimos como ser de linguagem, nos colocamos como ser do mundo da vida, ser ontológico e não ser epistemológico. Então, como ser de linguagem, cabe-nos interpretar os signos desta linguagem, definiremos hermenêutica como arte da interpretação que é experienciada no/pelo diálogo, encontro do NÓS. A hermenêutica interpreta e comunica em diálogos os signos da linguagem, dessa forma, cria-se uma cisão com o pensamento dominante da época – o positivismo comtiano- pois, para este, a verdade só se alcança pela epistemologia da ciência, sendo o único caminho ao conhecimento.

Assim como GADAMER (2015), início minha (en)cruzilhada a partir do que o filósofo denominou de “a pré-história da hermenêutica romântica”, sendo que nesta a compreensão e a interpretação caminham por duas vias distintas: a teológica e a filológica. Parece-me que estas se mostram “instrumental” para as tratativas humanísticas de redescobrir a literatura clássica (GADAMER, 2015, p. 241). Essas hermenêuticas estavam sob o domínio da igreja e, com isso, controladas por dogmas religiosos, o que as distanciavam da interpretação do homem, que não era mais o “homem puro de Deus”, pois este já se afastara, desde Lutero e Calvino, dos postulados católicos. Então, se fazia necessário pensar outra hermenêutica para *compreenderinterpretar* este humano.

5.1. SCHLEIERMACHER (1768-1834) E O PROBLEMA DA INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO.

Segundo SCHLEIERMACHER (1819), a hermenêutica como arte da compreensão não existe como uma área geral, apenas como pluralidades de hermenêuticas especializadas. Esse autor busca a universalidade da hermenêutica para interpretar fenômenos sociais, em detrimento do que ele chamou “pluralidade de hermenêuticas”. Esse pensador inicia uma revolução na filosofia e nas estruturas do pensamento científico.

Para começar, se não me engano, já se dá uma diferença interessante no fato de que Schleiermacher não fala tanto de incompreensão, mas de mal-entendido. O que ele tem em vista não é mais a situação pedagógica da interpretação que procura ajudar a compreensão do outro, do aluno. Ao contrário, nele a interpretação e a compreensão se interpretam tão intimamente como a palavra exterior e interior, e todos os problemas da interpretação são, na realidade, problemas de compreensão. (GADAMER, 2015, p. 255).

Aprofundando esta temática, Schleiermacher criou o que ficou denominado de “uma nova hermenêutica geral”, que universalizaria todas as hermenêuticas (bíblica, filológica, jurídica), destituindo-a da particularidade de somente estudar as línguas clássicas. Schleiermacher é considerado como o primeiro a propor uma hermenêutica universal que desse conta da compreensão dos fenômenos humanos, sendo crítico do termo instrumental “entender”. Para ele, os fenômenos sociais são do campo da compreensão e da interpretação e não do entendimento, como defendiam os positivistas da natureza. “As regras de interpretação particulares empregadas nas diferentes teorias hermenêuticas precisam de justificação numa teoria universal da interpretação (SCHMIDT, 2014, p. 26).

O seu legado reside no desenvolvimento de uma “verdadeira doutrina da arte da compreensão”, em vez de compreensões particulares do texto, como fazia a hermenêutica romântica. GADAMER (2015) define esta jornada filosófica de Schleiermacher como “agregação de observações”, sendo isso inédito na história da hermenêutica. Assim, a hermenêutica do filósofo polonês se constitui como “arte de evitar um mal-entendido”, sendo que ela qualifica no que podemos interpretar como um método autônomo para além da ocasionalidade pedagógica da prática da interpretação. É de bom alvitre aclarar que Schleiermacher não foi o primeiro a desenvolver uma teoria universal, ele próprio e a tradição filosófica que o precede afirmam isso.

A hermenêutica é arte da interpretação, mas pondera o filósofo polonês ao afirmar que a esta filosofia não se reduz a um processo criativo e subjetivo, sendo este conceito mais amplo que possa parecer em uma análise “rasa”. Ela assenta-se em regras metodológicas, também não se restringindo em regras como procedimento mecânico.

Schleiermacher irá dissociar a hermenêutica, enquanto arte da compreensão, com a arte do discurso, que é a retórica. O discurso se move da subjetividade para a objetividade do sujeito através da linguagem. Já a hermenêutica faz caminho contrário, se movendo da expressão externa, de volta para o pensamento como significado desta expressão, assim, ninguém pode pensar sem palavras, o pensamento se completa nas palavras. Mas não devemos confundir a hermenêutica com a filosofia da linguagem, pois ambas têm distinções conceituais acerca da linguagem.

Assim, podemos inferir que a hermenêutica é a arte de compreender aquilo que é expresso na linguagem humana em um mundo de vida e não somente no mundo da ciência,

como queriam os positivistas. Sendo que toda as expressões da linguagem têm relação dual com a totalidade da linguagem e o pensamento do autor, percebemos que a hermenêutica tem duas partes que se entrelaçam: a gramatical e a psicológica. Dessa forma, ela tenta evitar os mal-entendidos que ocorrem na linguagem, por isso, interpretar é sempre necessário na relação com o texto. Temos como princípio reconstituir o processo criativo do autor para que possamos compreendê-lo melhor que ele mesmo.

Schleiermacher é fundamental para compreendermos esta guinada filosófica que a hermenêutica inicia, propondo a abertura ao diálogo na contemporaneidade entre filosofia da ciência e o mundo da vida, que terá interlocutores, como Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Habermas, Foucault, entre outros.

5.2. O CÍRCULO HERMENÊUTICO.

Antes de dialogarmos com nosso próximo pensador, acredito ser pedagógico esclarecer o que é o “círculo hermenêutico” e suas implicações para a filosofia. Compreender é uma operação essencialmente referencial, compreendemos um fenômeno quando o comparamos com algo que já conhecemos (pré-compreensão). Aquilo que compreendemos forma-se por seguimentos de unidades sistemáticas, ou círculos compostos de partes. O círculo como um todo envolve e se movimenta do individual, e as partes se agrupam e formam o círculo. Por exemplo, uma frase como um todo é uma unidade.

Compreendemos o sentido de uma palavra individual quando a consideramos na sua referência à totalidade da frase; e reciprocamente, o sentido da frase como um todo está dependente do sentido das palavras individuais. Consequentemente, um conceito individual tem seu significado em um contexto ou horizonte no qual se situa. Contudo, o horizonte constrói-se com os próprios elementos aos quais dá sentido. Por uma interação dialética entre o todo e a parte, cada um dá sentido ao outro; a compreensão é, portanto, circular. É porque o sentido aparece dentro desse círculo que se define como Círculo Hermenêutico.

É claro que o conceito de Círculo Hermenêutico envolve uma contradição lógica, pois, se temos que captar o todo antes de poder conhecer as partes, então, nunca compreenderemos nada. No entanto, afirmamos que as partes tiram o seu sentido do todo. Por outro lado, não podemos certamente começar com um todo, não diferenciado em partes. Será que o conceito de Círculo Hermenêutico não tem validade?

Apenas temos que dizer que a lógica não valida totalmente as tarefas da compreensão. Me parece uma espécie de “salto” no Círculo Hermenêutico e compreendemos simultaneamente o todo e as partes. Schleiermacher deixou lugar para um fator desse tipo quando considerou a compreensão em parte como uma questão comparativa, em parte como uma questão intuitiva e divinatória. Para atuar eficazmente, o círculo hermenêutico implica um elemento de intuição.

Contudo, Schleiermacher é ainda hoje considerado como o “pai da moderna Hermenêutica” enquanto disciplina geral. No final do século XIX, os teóricos da hermenêutica, das mais variadas orientações, são na verdade discípulos do pensamento hermenêutico de Schleiermacher. De tal modo que as teorias hermenêuticas mais importantes na Alemanha posterior a ele (Heidegger, Gadamer e outros) dialogam com aquele filósofo. Assim, como não menos importante, Wilhelm Dilthey, nosso próximo filósofo.

5.3. DILTHEY E A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DA VIDA.

As questões de Dilthey (1883-1911) deixam claro que o desafio da hermenêutica filosófica era formular uma metodologia para as Ciências do Espírito (Ciências Humanas), com base empírica que reconhecesse a distinção das Ciências Humanas em relação às demais, principalmente às da Natureza. Seu estudo segue a crítica ao método positivista como caminho para as humanidades, pois, enquanto as ditas “ciências da natureza” têm como objeto o fenômeno objetivo, nas Ciências Sociais, temos atores conscientes e dotados de intersubjetividades.

Para o filósofo deve as Ciências Humanas desenvolver seu método denominado de “compreensão” (em alemão *verstehen*), divergindo da explicação (*erklären*). O pensador justifica tal pressuposto ao afirmar que a filosofia da compreensão busca uma crítica à consciência histórica kantiana. Assim,

Junto à resposta kantiana sobre como é possível uma ciência pura da natureza, Dilthey deve procurar também uma resposta à questão de como a experiência pode se converter em ciência? Em clara analogia ao questionamento kantiano, ele também irá perguntar pelas categorias do mundo histórico que possam servir de base às ciências do espírito. (GADAMER, 2015, p. 299).

Essa interpretação evidencia a necessidade de um longo debate entre a ciência e a filosofia na contemporaneidade e encontrará, em HEIDEGGER (2002) e GADAMER (2002, 2015), diálogo profícuo para novas interpretações acerca do método compreensivo para as

Ciências Humanas. Bom salientar que, na literatura filosófica, observamos que Dilthey nunca utilizou o conceito “hermenêutica”; embora seja um estudioso do conceito desde sua origem, na Grécia clássica. Ele o tem como “conjunto de regras para interpretar obras escritas em concordância com Schleiermacher, mas, em Gadamer, teremos uma verdadeira “revolução” nesses estudos. Gadamer fará uma releitura crítica, forjando em definitivo o conceito hermenêutica. Observamos que a empreitada Diltheyana era formular um método universal para as Ciências do Espírito, mas ele ainda se mantém “amordaçado” pela metodologia positivista, e nisso recai a crítica de seus predecessores.

Meu ponto de partida é a constituição dos fatos que costumam formar a base de toda e qualquer reflexão sobre as ciências do espírito. Ao lado das ciências da natureza, desenvolveram-se um grupo de conhecimento que brotaram espontaneamente das funções da própria vida, estando ligados entre si pelo objeto comum. Essas ciências são a história, a economia, as ciências jurídicas, e políticas, à ciência da religião, o estudo da literatura e da poesia... concepções de mundo e dos sistemas filosóficos, e, finalmente a psicologia. Todas essas ciências se referem ao mesmo grande fato: o gênero humano. Elas descrevem e contam, emitem juízos e formam conceitos e teorias em relação a esse fato. (DILTHEY, 2010, p.139).

O propósito de Dilthey em estabelecer o sentido do método hermenêutico para as Ciências do Espírito, como uma teoria filosófica que justifique a validade universal das interpretações históricas, fica evidente na citação acima. Nesse sentido, a hermenêutica imbrica-se à teoria da compreensão em Dilthey.

Percebamos a implicação filosófica dos estudos deste filósofo para as ciências, porque seus estudos pontam para um “rompimento” com a tradição científica, como também a sensibilidade de capturar as dimensões existências entre as ciências, assim como a distinção das experiências. Enquanto nas ciências positivistas, a observação e o experimentar caracterizam a formulação científica, nas ciências do homem, teremos a consciência subjetiva do ser, a sua relação vivencial no mundo da vida, que possibilita a experiência singularizante do ser da experiência. Então tenta-se, com isso, se distanciar de erros metodológicos até aqui cometidos.

Nesse fato, não se faz distinção entre o que costuma ser dividido entre físico e psíquico. Ele contém no nexos vivo de ambos. Nós mesmos somos natureza, e a natureza age em nós, inconscientemente e em instintos obscuros. Os estados de consciência exprimem-se constantemente em gestos, expressões faciais e palavras, tendo sua objetividade em instituições, Estados, igrejas, entidades científicas. É justamente nesses contextos que a história se move. (DILTHEY, 2010, p.140).

Esse movimento trazido por Dilthey (2010) é tão inovador para o período, que faz surgir críticas profundas às ciências, emergindo aquilo que denominamos de Ciências Humanas, nos colocando no lugar de ser da natureza, ser de corpo e alma, ser da subjetividade e da

objetividade, que experiencia a vida em suas relações vivenciais em um mundo que tem outras interpretações que não é somente o da ciência e da objetividade experimental.

“Ciência” (Wissenschaft) em alemão significa um corpo de conhecimento sistemático ordenado e justificado. Por isso, a hermenêutica, enquanto ciência, é o corpo de conhecimento sistematicamente ordenado e justificado relacionado à arte de interpretar os registros escritos da existência humana onde a vida da mente e do espírito encontra sua expressão completa e exaustiva. (SCHMIDT, 2014, p. 52).

A hermenêutica atribui-se agora justificar que interpretar a validade histórica da vida do ser no mundo é possível, representa uma nova tarefa para a esta filosofia, onde ela precisa demonstrar sua tarefa em relação à tessitura epistemológica, que é possível o nexo do mundo histórico, bem como o caminho para fazê-lo. Esta fusão de horizontes busca, na interconexão das partes, compreender o todo.

Apesar de Dilthey ainda pensar a hermenêutica como interpretação dos textos escritos, a partir do filósofo alemão, aparece como possibilidade para toda compreensão da vida, mente e do espírito. Pensemos a hermenêutica como a própria compreensão dos modos singulares de cognição que funda uma metodologia para as Ciências Humanas.

Nesse projeto (justificar uma metodologia para as Ciências Humanas), o filósofo da compreensão é reconhecido como aquele que faz isso, diferenciando dois modos de cognição que produz proposições válidas universalmente. Cabe às Ciências da Natureza explicarem (*Erklären*), e às Ciências Humanas compreender (*Verstehen*), sendo ambos os métodos independentes. Na obra “Uma Introdução às Ciências Humanas” (1883), Dilthey irá discutir a relação entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza para criar a justificativa filosófica para as humanidades.

Em crítica ostensiva ao projeto positivista, reside na premissa que afirma que as Ciências Humanas não podem seguir os mesmos métodos das Ciências da Natureza, acrescentando esta crítica a John Stuart Mill, que: “truncam e mutilam a realidade histórica para assimilá-las aos conceitos e métodos das ciências da natureza” (DILTHEY, 2010, p.149). A investigação do humano não se “restringe” às expressões sensoriais deste, mas na compreensão da totalidade deste como sentimento, vontade, desejo e pensamento. Sendo que a objetividade é tão imprescindível quando a subjetividade do ser que experiencia o mundo. O ser humano enquanto “unidade vital psicofísica, em que as Ciências Humanas prescindem as Ciências da Natureza.

Devo reafirmar que a tarefa de Dilthey é demonstrar a independência das Ciências Humanas em relação às ciências da natureza, é certo que a natureza nos afeta através de nossas sensações, o calor nos aquece, por isso, buscamos nos refrescar. Mas o ser humano age sobre a natureza através da vontade e da ação. Eu quero atravessar um rio, por isso, construo um barco, mas preciso utilizar os instrumentos das ciências da natureza para construir o barco, assim, há necessidade de diálogo entre ambas as ciências, pois esta dinâmica afeta outros seres humanos que buscam atravessar o mesmo rio. Um exemplo simples para denotar o dito aqui. A crítica ácida a um cientismo que se insinua nos estudos humanísticos, tudo isto desempenhou um papel de relevo para a hermenêutica, a partir de Dilthey. Vemos que com ele se abriram alguns dos problemas e das finalidades fundamentais desta Filosofia.

Na esteira deste diálogo, podemos destacar como grandes contribuições de Dilthey a definição da unicidade de um método para as Ciências Humanas, utilizada, até então, pelas ciências baseadas nos estudos da natureza, e a dissensão conceitual entre explicação e compreensão. Enquanto as Ciências da Natureza explicam fenômenos que são observados em diversas repetições subordinadas às leis causais, as Ciências Humanas irão compreender fenômenos espirituais e mentais que são expressos em sinais externos e empíricos.

As contribuições do filósofo alemão à hermenêutica têm relevância principalmente nos seus estudos da compreensão, que ocorre quando um intérprete é capaz de interpretar o estado interno de outra pessoa através de expressões empíricas dessas, como um sorriso ou um “franzir” da testa. São exemplos dados por Dilthey, pois estes estados empíricos desvelam possibilidades compreensivas do estado emocional dessas pessoas.

A vida como experiência vivida tem significado como referência a uma preocupação da vida. Esse significado é expresso em manifestação da vida exterior que outra pessoa pode sentir. Os seres humanos podem expressar seu próprio estado interior e compreender estado psíquico de outras pessoas através de conexões compartilhadas (transposição). A experiência revela formas mais altas de compreensão em sua complexidade, usando dos meios e da modificação imaginária de nossa própria vida interna.

Os estudos de Dilthey são hoje explorados por filósofos da educação, que veem conceitos como compreensão, experiência, vivência e a própria noção de ciência do espírito como necessários para interpretação dos grupos sociais em educação, assim como as relações vivenciais, pautadas pela ética da vida. Desse modo, a filosofia da vida irá influenciar uma

geração futura de intelectuais que buscam compreensões outras para as humanidades com a utilização de métodos que não sejam baseados nas Ciências da Natureza.

O crescente interesse pela filosofia de Wilhelm Dilthey, desde o início dos anos de 1980, provocou uma demanda mundial por traduções para diferentes línguas vernáculas. Vieram ao encontro desta demanda projetos de tradução: americano, francês, russo (NAZARÉ, 2010, p. 09).

Contudo, Dilthey ressignifica o projeto de uma nova hermenêutica, dando-lhe impulso significativo. Trazendo-a ao horizonte da historicidade, adentro do qual sofreu ulteriormente um considerável avanço. Influencia os fundamentos do pensamento de Heidegger na temporalidade da autocompreensão. Para autores como PALMER (1999), Dilthey pode, com razão, ser considerado como o pai da problemática hermenêutica contemporânea.

5.4. HEIDEGGER E A ONTOLOGIA HERMENÊUTICA DO *SER-AI* (*DASEIN*).

HEIDEGGER (1889-1976) estudou teologia na Universidade alemã de Freiburg e se encantou pela filosofia e matemática. A partir daí, ele começa seus estudos sobre a hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey, mas sua dedicação maior era sobre a ontologia escolástica. Foi aluno de Edmund Husserl. Heidegger presta serviço militar e, ao retornar, se dedica no que ficou conhecido como uma “filosofia radical”, que tem nascedouro em um curso que ele ofertou intitulado: “A ideia da filosofia e os problemas das visões de mundo”. (SCHMIDT, 2014).

Ainda entusiasmado pelas ideias de Husserl, de uma fenomenologia que afirmava que a filosofia precisava cuidar de compreender cuidadosamente a experiência sem incorporar nenhuma proposição dos estudos positivistas acerca de seu significado. A filosofia precisa retomar a perguntar o que a origina, do perguntar pela coisa em si como elas são experimentadas. Um exemplo famoso seu é o “andar ao redor de uma mesa”, a cada posição, experimentamos uma perspectiva diferente deste fenômeno. A mesa nunca será experienciada em sua inteireza, mesmo que na experiência tenhamos consciência do todo da mesa. Os estudos da obra do “pai da fenomenologia”, assim como o convívio com este, empolgaram Heidegger a propor sua “revolução” na filosofia.

5.5. A HERMENÊUTICA DA FACTICIDADE.

Em 1923, Heidegger oferece um curso sobre a Ontologia – a Hermenêutica da facticidade. Foi nesse evento que Gadamer teve os primeiros contatos com Heidegger. Nesse

curso, o filósofo da facticidade desenha o papel que a hermenêutica terá em sua filosofia, que será o cume para a obra “Ser e Tempo”.

A ontologia como estudo do ser tem compreensão profunda em Heidegger, seu diálogo com a filosofia “pré-socrática” irá lançar novos horizontes a esta inclinação do alemão. Para Heidegger, a pergunta deve ser retomada com toda sua força pela filosofia contemporânea, ainda afirmava que havia necessidade de se refazer a pergunta pelo ser. Devendo esta ser ressignificada “o ser deve ser investigado e chegado a linguagem” (SCHMIDT, 2014).

Para Heidegger, quais são os problemas acerca do conceito moderno de ontologia? Primeiro, o significado do ser está inserido em um projeto que o examina em objetos objetivos, deixando de lado outras formas de possibilidade que os seres podem ser. A ontologia moderna não trata dos problemas do ser dos seres humanos, sendo este o problema central da filosofia e a ontologia. Subvertendo o termo ontologia usual na modernidade. Heidegger diz que o conceito a ser usado seria hermenêutica da facticidade, sendo este “modo particular do ser do *Dasein*”. (SCHMIDT, 2014).

SCHMIDT (2014) afirma que *Dasein* é composto por “dá”, que significa “aí” e “*sein*”, que significa “ser”. Assim, *Dasein* significa literalmente “*ser-aí*”. Em alemão, “*Dasein*” pode significar “ser humano”. Apesar de no alemão é utilizado “*Mensch*”, para dizer “ser humano”. Pensando em se distanciar de conotações metafísicas, Heidegger vai utilizar “*Dasein*” em vez de “*Mensch*” para falar do “ser no mundo”, sendo o “*Dasein*”, nosso “ser no mundo”, ou “*ser-aí*”.

Heidegger leva a questão do conhecimento e do ser a um nível de interpretação revolucionário, com isso, ele propõe um “rasgo” nas interpretações modernas acerca da matéria. Ora, o que o filósofo da facticidade traz é a “mundanização” do ser e de toda possibilidade epistêmica deste. Onde há, nesse contexto, a dialética que busca diálogo com a epistemologia da ciência e a ontologia. Denominamos isso de crítica à epistemologia moderna da ciência em sua lógica positivista, o *ser-aí*, que é, também, o ser do cientista colocado não como “senhor do conhecimento”, mas como ser que deve dialogar com outros conhecimentos e saberes tecidos pelo *Dasein* no mundo da vida.

Essa pretensão heideggeriana tem lugar de reflexão na educação, pois nos convida ao diálogo que Gadamer desenvolve em sua hermenêutica, entre ciência e mundo, provocando a propormos a Educação Científica multifacetada com outros saberes. Uma educação escolar

híbrida, onde a ciência tem sua fundamental importância, mas saberes outros têm sentido axiológico. Nessa leitura, corrompe-se a hierarquia e a supervalorização de um conhecimento em detrimento de outro. Assim, essa proposta tece diálogos entre ciências, onde as humanidades devem ter relevado papel epistêmico, a juventude irá aprender a valorizar a reflexão, a crítica, a dúvida e a pergunta fundante para o aprendizado, este deve ser um dos papéis da educação e da filosofia na educação.

Sobre a *fenomenologia hermenêutica* no Brasil e no mundo, percebo que ainda há um certo “obscurantismo” acerca deste conhecimento e de suas contribuições à educação, por isso, acredito ser necessário debruçar na distinção conceitual desta filosofia, aclarando sua fecundidade no diálogo com a educação.

Heidegger, em sua hermenêutica da facticidade, busca resgatar o sentido originário da hermenêutica, seu sentido *fático*. A palavra hermenêutica, em seu sentido originário, significa interpretar, interpretação e intérprete. Como já havíamos dialogado com esse termo, nos remetendo ao mito do deus grego Hermes, por isso, ainda acredita-se haver um certo obscurantismo sobre o termo. Para Platão, a hermenêutica como interpretação era tarefa dos poetas, sendo este intérprete dos deuses e os rapsodos²⁸ como intérpretes dos intérpretes. (SCHMIDT, 2014). Heidegger irá trazer nova interpretação ao termo designando-o como “*arauto*”, que comunica, anuncia e faz conhecer.

Veremos ainda com Platão, em sua obra *Teeteto* (2001), hermenêutica ser denominada de *logos*, que é discurso. De tal forma, se faz necessário abrir um parêntese para explicar que, por muito tempo, erradamente, definimos *logos* com razão, mas, a partir de Heidegger e Gadamer, este termo se será cunhado como discurso, linguagem, ser de linguagem e, não ser da *ratio*. Dessa forma, a hermenêutica não pretende somente interpretar os aspectos teóricos, ou científicos, mas, também, outros aspectos do humano, princípio de que chamamos “mundanidade” do conhecimento, pois não podemos, na contemporaneidade, defender que conhecimento é provado racionalmente, se as Ciências Humanas já demonstraram produções de conhecimentos que não são oriundos da *ratio* científica, como os terreiros, as aldeias, as tribos e as ruas estão nos ensinando cotidianamente.

A hermenêutica é interpretação dos discursos, da linguagem do *ser-ai* que se comunica, dialoga com o mundo na vida em sua existência fática. Pode-se dizer que a hermenêutica busca

²⁸ Eram poetas populares, ou cantor, que ia de cidade em cidade, na Grécia antiga, recitando poemas épicos: entre os que mais conhecemos está Homero, autor da obra épica a *Iliada*.

interpretar as experiências do *Dasein*, que é vivenciada em diálogo com o mundo vivido em suas encruzilhadas existências, por isso, somos fáticos, somos finitos, limitados e errantes, somos seres da existência encarnada. Este que busca caminhos para aprender, conhecer, produzir e comunicar. Sendo as ciências um destes caminhos, mas há outros (des)caminhos necessários ao *ser-ai*.

Portanto, “a hermenêutica é o anúncio e o fazer conhecer de um ser em seu ser em relação a [...] (mim). De acordo com Heidegger, Aristóteles conecta a hermenêutica à conversação, “o modo fático de atualizar *logos*” e “a linguagem é fazer algo através da palavra”. A obra de Aristóteles é corretamente intitulada *Da interpretação (peri hermeneias)*, pois ela trata do discurso que, “torna algo acessível estando lá fora”. Além disso, a hermenêutica trata daquilo que é dito: “*aletheuein* [ser-verdadeiro] (tornar aquilo que estava encoberto, escondido, disponível, exposto, lá fora). (SCHMIDT, 2014, p.85).

O pesquisador da educação que busca na hermenêutica caminhos para suas indagações existenciais tem que estar disposto ao risco de “se desnudar” dos dogmas, das verdades e certezas científicas e se aventurar por caminhos (in)previsíveis em um mundo de vida encarnada e exposta à dúvida, à (in)certeza) à (jn)previsibilidade e à facticidade de nossa existência, que só tem sentido na vida experienciada em suas vivências cotidianas, possibilitada pelo diálogo vivo com o mundo da vida, da *naturezahumana*. Para nós, este é um dos princípios fundantes para educar os recém-chegados (ARENDT, 2014), um dos caminhos possíveis para (re)pensar a humanidade que habita em nós.

Devemos evidenciar que Heidegger não aprofunda o conceito de verdade hermenêutica, mas percebemos que a verdade interpreta aquilo que até então estava escondido, velado no *ai* do *Dasein*, o desnudando, desvelando o *ser-ai*. Para exemplificar seu argumento, o filósofo alemão traz exemplos do seu cotidiano, das suas experiências em sala de aula, quando essas experiências desvelam o encoberto. Então, essas são possibilidades de abertura do *Dasein*, possibilitada para suas experiências de mundo.

Já a radicalidade do pensamento gadameriano reside na “novidade” do não encoberto como verdade, que tem significado na própria experiência vívida. A compreensão destas experiências no *Dasein*, que possibilita a verdade hermenêutica, deve ser entendida como verdade que difere da teoria da verdade da tradição científica, refuta as experiências empíricas, mesmo porque a indução e a dedução são possibilidades do entendimento científico que não dão conta do compreender as experiências do *ser-ai*, pois a sua complexidade reside nos movimentos da existência deste ser que extrapola o entendimento científico. Podemos dizer que

a verdade do *Dasein* é acontecimental, ela não é explicável, mas vívida e experienciada. Podemos compreendê-la, jamais, tê-la ou observá-la, como queriam os empiristas.

A verdade para Heidegger tem significado no desen-cobrimento que acontece na vida que é vívida pelo *ser-ai*, que o constitui, e não nos juízos *a posteriori* de um objeto da experiência empírica. Com isso, o filósofo busca romper com a tradição empirista de uma experiência dos sentidos e com a possibilidade lógica de entender fenômenos da vida fática. Podemos pensar a educação e seus processos formativos como acontecimentos da experiência do ser no mundo que extrapola o conhecimento científico escolar. A educação e a formação são experienciadas pelo sujeito da experiência e nele reside. Cabe-nos, através do diálogo, ter acesso a possibilidades interpretativas deste fenômeno, que é vívido e, como tal, inacessível somente à objetividade da ciência.

Como estudar filosofia é um convite ao diálogo e à dialética, Heidegger fará críticas à hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey afirmando que ambos não aprofundaram na discussão conceitual sobre a hermenêutica, de algum modo, “deixando de lado” seu princípio grego, reduzindo a hermenêutica a uma arte ou técnica da interpretação, o que diminui sua ligação com a vida vívida, assim como ele critica a sua proposta de uma hermenêutica universal, sendo este um método formal que abrange a filologia e a teologia. Assim, para ele: “A posição de Dilthey é uma “limitação desastrosa”, pois ele ignorou “a Patrística e Lutero”, quando a hermenêutica ainda se preocupava com o ser humano inteiro em relação a Deus” (SCHMIDT, 2014, p.85).

Ora, a complexidade da hermenêutica da facticidade tem seu significado no afastamento de uma doutrina moderna sobre a interpretação, mas na radicalidade de uma autointerpretação da facticidade, esta compreendida e expressada em conceitos, desnudando os vários aspectos da facticidade, interpretação do *Dasein* para si mesmo. Desse modo, para Heidegger: “Na hermenêutica, o que se desenvolve para *Dasein* é uma possibilidade do seu *vir a ser* e *ser-em-si-mesmo* na forma de uma compreensão de si mesmo. Isso é hermenêutica em seu sentido grego” (SCHMIDT, 2014, p.87).

Na hermenêutica da facticidade, *Dasein* tem a possibilidade de se compreender. Não como uma relação com a vida de mais outra pessoa, nem envolve uma relação sujeito-objeto, fruto da ciência positivista, sem oposição entre um *Dasein* e outro, onde um registra objetivamente a experiência do outro, mas que a interpretação constitui seu ser, que tem sentido e significado no encontro com o outro *Dasein*. Nessa autointerpretação, ele funda sua

autonomia, como no jogo gadameriano onde o jogar protagoniza o jogo e não os jogadores. O movimento de autonomia do *Dasein* é um acontecimento de suas experiências vividas no mundo da vida, em um caminho formativo de abertura ao aprendizado. Assim,

A hermenêutica da facticidade significa a autointerpretação interpretativa de *Dasein* que ele tem de si mesmo na vida fática. Essa interpretação precisa começar com *Dasein* em sua qualidade cotidiana como o eles, ou seja, a opinião reinante, se compreende. Esta interpretação inicial e os conceitos interpretativos (indicações formais) precisam ter o objetivo de revelar *Dasein* para si mesmo... O método através do qual ganhamos acesso a *Dasein* sem pressuposições é a fenomenologia. (SCHMIDT, 2014, p.87).

Todavia, o filósofo da facticidade dirá que o conceito de fenomenologia foi corrompido pela tradição filosófica. Há necessidade de resgatar o princípio grego que institui o “fenômeno” como aquele que se mostra. Destarte, fenômeno significa “está presente com um objeto a partir de si mesmo” (SCHMIDT, 2014), o fenômeno se desvela a partir de si mesmo. Entretanto, esse conceito, na ciência, se limita à forma pela qual os seres físicos são desvelados, sendo que a ciência moderna neokantiana irá aplicar este princípio científico para as Ciências Humanas, incidindo em sérios problemas interpretativos acerca desta ciência.

Para Heidegger, tanto Dilthey como Husserl erram em ainda se manterem presos a uma interpretação matemática do fenômeno, sendo que a investigação matemática enviesa a investigação para um modo particular. O método fenomenológico deve oferecer um acesso apropriado às investigações nas Ciências Humanas. Mas precisamos primeiro compreender *Dasein* em sua facticidade antes de passar para outros caminhos, como o da matemática. Para nós, este é o primado das investigações científicas, resgatar a pergunta pelo ser para depois possibilitar a abertura deste para outras questões.

A fenomenologia oferece possibilidades de abertura do fenômeno, devendo ser compreendida como o “como” específico da pesquisa, tendo como objetivo abordar os objetos da investigação como ele se mostra a partir de si mesmo. Assim, devemos afastar os traços familiares na investigação, o que causa erros interpretativos sobre o fenômeno. Por isso, pesquisar em educação é uma missão auspiciosa que requer a humildade do pesquisador em se lançar em um mar de aventuras pelo desconhecido mundo do ser pesquisado, aí, os métodos tradicionais de caris positivista erram ao tentar objetivar o *Dasein*.

Reitero a distinção conceitual acerca do que é fenômeno para a hermenêutica e para a ciência. Quando me refiro a fenômeno, estarei em diálogo com a hermenêutica e sua interpretação acerca desse movimento da pesquisa.

Em sua mais importante obra, “Ser e Tempo”, publicada em abril de 1927, Heidegger irá se lançar como um dos filósofos mais influentes do século XX. Sua obra é um “divisor de água” para a filosofia e a ciência. Ousaria dizer que, também, para todos os estudos das ciências que estudam o humano. Nessa obra, o filósofo irá “fincar” os alicerces do que ele denominou de filosofia da facticidade. Onde analisa o sentido e significado do ser e o seu esquecimento pela filosofia moderna. Assim, há necessidade de resgatar seu sentido originário na filosofia da Grécia clássica, sendo que, para responder à pergunta sobre o sentido do ser a fenomenologia Husserliana, como já discutimos, apresenta-se ao nosso filósofo como caminho profícuo para o desiderato.

Fortemente influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), Heidegger encontra nela, com crítica peculiar dos grandes filósofos, as possibilidades para a crítica intelectual que não encontrou em Dilthey, que buscou trançar um método para a interpretação do ser na existência humana. De tal modo que o ser, e não simplesmente a ideologia de cada um, pudesse tornar-se um caminho ontológico promissor, porque a fenomenologia aclara o campo conceitual da apreensão pré-conceitual dos fenômenos.

Este novo campo significado é totalmente novo em Heidegger, diferente daquele que tivera em Husserl. A crítica reside no entendimento que, enquanto Husserl o utilizara com a ideia de tornar visível o funcionamento da consciência como subjetividade transcendental, Heidegger observará nele o meio vital do *ser-no-mundo* histórico do homem. Os caminhos da historicidade e temporalidade abrem pistas indicativas da natureza do ser; o ser que se desvela na experiência de vida - experiência vivida – este rompe com as categorias do pensamento moderno, conceitualizante e especializante de um pensamento centrado em ideias atemporais. O ser era o prisioneiro escondido, quase esquecido, das categorias estáticas do ocidente, que Heidegger esperava libertar.

Heidegger defendia a facticidade do ser como sendo um problema ainda mais essencial do que a consciência e o conhecimento humanos, enquanto Husserl tendia a encarar a própria facticidade do ser como um dado da consciência. Um ponto de vista deste gênero, fundado na subjectividade, não fornecia o contexto em que o tipo de crítica que Heidegger tinha em mente pudesse ser levado a cabo com êxito. Era suficiente para uma revisão epistemológica de longo alcance, cujas ramificações ainda se fazem hoje sentir em muitos campos, mas não era em si mesmo o que Heidegger podia usar para questionar de novo o problema do ser. (PALMER, 1999, p. 130).

Em nossos estudos, é importante, para a conceituação de hermenêutica, o modo como a fenomenologia é pensada por Heidegger em “Ser e Tempo” (2002), por vezes, designada

como hermenêutica fenomenológica. Essa designação é próxima da subdivisão da área que Husserl tinha em mente, mas, antes, indica dois tipos de fenomenologia muito diferentes. Percebe-se a grande dívida que Heidegger tem para com Husserl, assim como Gadamer terá com Heidegger, que logo veremos. E são inúmeros os conceitos primitivos de Heidegger que podem ser percebidos na fenomenologia de Husserl, colocando-o, no entanto, num novo contexto e a serviço de um objetivo diferente.

Assim, devemos evitar o erro conceitual de considerarmos o método fenomenológico como uma doutrina formulada por Husserl e usada por Heidegger para outros fins. Pelo contrário, Heidegger repensou o próprio conceito de fenomenologia, de modo que a fenomenologia e o método fenomenológico adquirissem um carácter radicalmente diferente.

Podemos (in)concluir que a hermenêutica se transforma numa ontologia da compreensão e da interpretação do *Dasein* do ser no mundo. Embora tenha sido alvo de críticas severas, se mantém como o filósofo imprescindível para a hermenêutica. É fato que ela pode aprofundar e alargar a tendência histórica de definir hermenêutica de uma forma ainda mais latente.

Enquanto Schleiermacher tinha procurado um fundamento nas condições comuns a todo o diálogo, Dilthey tentara tornar a compreensão como um dos caminhos do homem, um caminho pelo qual a vida encontra a vida. Contudo, a compreensão em Dilthey não era universal; agradava-lhe a ideia de uma compreensão histórica distinta de uma compreensão científica. Heidegger potencializa e define a gênese da hermenêutica como a potência ontológico de compreender e interpretar, potência que torna possível a revelação do *ser-ai* das coisas e, em última instância, das potencialidades do próprio ser do *Dasein*. Dizendo de outro modo: a hermenêutica ainda é a teoria da compreensão, mas a compreensão é definida de um modo diferente (ontologicamente).

Mas veremos que Gadamer, talvez o mais brilhante aluno de Heidegger, irá “atualizar” o pensamento do mestre, na conceituação da Hermenêutica como caminho dialógico do *Dasein*, onde as figuras de Sócrates, Platão e Aristóteles são essenciais para esta jornada da filosofia da prática *phronesis* em oposição à *techné*. Uma filosofia do diálogo, da alteridade e da ética.

5.6 . PAUL RICOEUR E A INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Paul Ricoeur (1989), a interpretação de textos é para a hermenêutica como um guia metodológico na leitura e escrita de obras e textos – teóricos ou poéticos. Uma interpretação hermenêutica requer uma guinada metodológica e uma atitude ontológica, cujo pressuposto é a filosofia reflexiva. Ricoeur revela que a dialética é essencial para a compreensão e a explicação da interpretação. O filósofo destaca que elementos como a palavra, o mito, a poesia, o símbolo, o signo, porque são símbolos da linguagem humana, a qual não se isenta de materiais advindos das ideologias e das utopias do campo sociocultural e político, cujas esferas da compreensão e da explicação têm funções de integração, legitimação e dissimulação, que podem conduzir a equívocos, mas também revelar manipulações ou desejos de liberdade do coletivo.

Por isso, uma interpretação hermenêutica, nos moldes de Ricoeur, parece fundamental para a compreensão de leituras que primem por convergências de olhares, por aproximações teóricas e práticas e requeiram apontar divergências e contradições de saberes e conhecimentos na esfera da educação.

A questão da interpretação hermenêutica ou da filosofia reflexiva tão bem defendida por Paul Ricoeur é relevante para discutir a leitura e a escrita de textos, discursos e obras no campo da educação, a qual conta com preciosas contribuições de diversas áreas, autores e convergentes ou divergentes, sendo fundamental considerar, nesta produção, as interferências da própria esfera pedagógica, filosófica ou política, bem como as interferências advindas do imaginário criador – ideologias e utopias de comunidades da educação.

Essencial na interpretação de textos, na área da educação, é considerar os muitos elementos, as implicações históricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e de linguagem, sendo, portanto, relevante compreender as ações sociais, as referências encontradas no texto, os recursos hermenêuticos, metodológicos, ontológicos e epistemológicos, possibilitando uma visão do conhecimento construído ou em construção.

A linguagem e o real mediados por símbolos, signos, mito e poesia são elementos que revelam o mundo da vida que é o mundo do autor e o mundo do leitor, seja nas obras teóricas ou nas obras poéticas. São, portanto, mundos que se cruzam, que podem se entrelaçar, se complementar, ou simplesmente, se contradizer. Ricoeur coloca em destaque as intrigas ou conjunto de combinações e acontecimentos transformados em história no texto, dado que pedem atenção e cuidado por parte do leitor/ intérprete. Por isso, descontextualizar um texto é fundamental para recriá-lo, assim como se apropriar de suas referências com distanciação, objetivação, de maneira sábia e aberta, sem ser egoísta depois de recriar ou criar um outro texto.

Deve-se considerar que os signos são mediadores da linguagem porque criam formas de manifestar o desejo e a fala – o ideal e o real das ações e se engendram mediante as temáticas embasadas nos valores culturais, nas ações humanas e nos conflitos sociais.

O autor destaca também o papel da compreensão e da explicação na interpretação hermenêutica, cujo alcance somente será garantido quando o sentido da obra alcançar aquele para quem escrevemos, contamos uma história, narramos um acontecimento, discursamos, criamos. Nesse contexto, deve-se considerar que uma obra que tem caráter pedagógico alcança outros pesquisadores, docentes, discentes e aqueles que integram o corpo da escola; por isso, será fundamental seguir o caráter configurativo de uma obra para compreender o papel da linguagem na obra, a fim de esclarecer a própria obra criada, os acontecimentos narrados ou os discursos elaborados a partir da reflexão.

Por isso, compreender e explicar são atividades complementares também na esfera pedagógica, na qual ações, valores e manifestação de desejos podem marcar a dimensão de uma obra, a dimensão da compreensão do pesquisador e a dimensão do aluno ou leitor quando entram em contato e analisam uma obra.

5.7. HANS-GEORG GADAMER E A HERMENÊUTICA DO DIÁLOGO.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) teve como proposta filosófica reformular o conceito de Hermenêutica, mesmo que ainda fortemente influenciado pela ontologia do seu mestre – Heidegger - Gadamer irá trilhar um caminho de autonomia em sua investigação. trará para a hermenêutica filosófica, traço distinto da tradição - hermenêutica geral - denominada Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*). Busca na crítica profunda uma avaliação do desenvolvimento da hermenêutica, desde a Grécia antiga até a contemporaneidade, de Schleiermacher a Heidegger; sendo o responsável pelo desenvolvimento sobre as implicações das contribuições de Heidegger acerca da complexidade da compreensão.

“Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica” (2015) é a obra mais fulcral desse autor. Nessa , Gadamer apresenta a gênese de sua investigação filosófica, porque, ao invés de utilizar-se do termo “filosofia hermenêutica”, como seria causal, dando continuidade à filosofia de seu professor Heidegger, ele fala de uma “hermenêutica filosófica”, traçando contraponto ao pensamento da época, já que registra na hermenêutica o ser sujeito da expressão, juntando-lhe, na predicação, o adjetivo “filosófica”. Com isso, ele se

distancia da corrente dominante do século XX, que segue na tratativa das ideias iluministas de uma racionalidade instrumental.

Gadamer suspeita de toda uma tradição de pensadores que negligenciam a experiência ontológica primordial, em que despojamos nosso relacionamento imediato com o mundo, em contrapartida a uma filosofia cujo cerne gira em torno da legitimidade do saber dos princípios últimos, determinados pela reflexão e pelo conceito. Para Gadamer, essa tradição perderia de vista a dimensão inquietante, aberta pela experiência do desconhecido, do espanto (*páthos*) e do estranhamento. Princípio (*arché*) primeiro à reflexão, que emergirá o conceito “hermenêutica filosófica” do nosso filósofo.

Na filosofia gadameriana, compreender que a expressão “hermenêutica filosófica” refere-se a uma experiência ontológica, de como toda experiência, é um acontecimento anterior a toda reflexão. Trata-se sempre de alguém ou de algo que está à nossa frente, e, como tal, se dirige a nós e nos inquieta, pelo simples fato de ser outro e não nós mesmos. Pode-se inferir que brota a reflexão humana, a qual manifesta apenas o que nos acontece no mundo. Acontecimento este que antecede ao campo da reflexão. A verdadeira experiência ontológica é acontecimental, única, irrepetível, singularizada no ato de seu acontecimento.

Evidencia que a hermenêutica gadameriana busca, também, romper com o individualismo, a solidão do “*eu cogito*” cartesiano, porém, reconhece a singular importância de Renee Descartes para a filosofia. Mas segue caminhos outros, buscando, na intersubjetividade do mundo vívido (vivência significativa), para aclarar a verdadeira experiência do *ser-aí*, que acontece no NÓS.

Acolhemos a ideia de um “desprendimento” do filósofo do diálogo com a filosofia fática de Heidegger, pois o *Dasein*, em sua compreensão do mundo desde sua autocompreensão, torna a experiência do *ser-aí* uma experiência ainda solitária e vazia de humanidade. Percebemos este “aprisionamento” do *Dasein* na busca da interpretação do mundo que não dialoga com outros, mas na autointerpretação. Não é um individualismo, mas uma solidão ainda metódica. Veremos mais bem desenvolvido este argumento quando tratarmos da importância do NÓS, da intersubjetividade na vivência significativa do ser proposta por Gadamer.

Portanto, ainda encontramos caminhos consonantes entre a filosofia de Gadamer e do seu mestre Heidegger, também não é rompimento, mas a ressignificação da hermenêutica heideggeriana e da filosofia de Hegel. A proposta de “abertura da linguagem” e a possibilidade

de cada intérprete transcender seus horizontes interpretativos (fusão de horizontes), são diálogos gadameriano com a dialética Hegeliana. Para este, o reconhecimento do limite é o primeiro passo para transcendê-lo, porém, se afasta da ideia de autosubjetivação transcendental do sujeito. Gadamer propõe e assume uma posição relativista, em que pensamento e razão são sempre possibilitados pela história, tradição e pela comunidade linguística.

O que percebi nas leituras que fiz sobre as duas grandes obras de Gadamer (Verdade e Método I e Verdade e Método II) foi a disposição do filósofo alemão em dialogar com a tradição, colocando-a no lugar de destaque na história da filosofia. Ainda há um esforço na disponibilidade de dialogar com seus críticos, respondendo aos questionamentos feitos à sua obra. Gadamer, em consonância com a ética socrática, sente-se herdeiro, acolhe as críticas e busca deixar claro os obscurantismos que sua escrita pode ter deixado soar, assim, dialogará com Habermas e outros expoentes da filosofia contemporânea na busca pela elucidação de sua hermenêutica.

A originalidade de sua hermenêutica, descrita em “Verdade e Método”, incide sobre as condições de possibilidade sobre as quais se realiza a compreensão. O autor busca demonstrar que o conhecimento não é derivado da subjetividade pura transcendental, mas acontece na historicidade e na linguagem do ser no mundo da vida, princípio ontológico de sua filosofia.

Hans-Georg Gadamer divide Verdade e Método em três partes, sendo que, na primeira, intitulada “A liberação da questão da verdade a partir da experiência da arte”, irá fazer uma crítica à filosofia da consciência estética, dedicando-se a discutir que a subjetivação do pensamento, imposto pela tradição cartesiana, conduz a uma compreensão subjetiva e atemporal da experiência da arte, a qual o sujeito ainda está aprisionado na experiência sensível, a qual ele rejeita, que o contato com a obra de arte nos abre para o mundo e traça horizontes que ampliam nossa experiência de mundo. Na experiência da arte, compreendemos o que “não é dito”, mas que revela uma verdade. “Ao se compreender a tradição, não se compreende apenas textos, mas também adquire discernimentos e se reconhecem verdades. Mas que conhecimento é esse? Que verdade é essa?” (GADAMER, 2015).

Em face do predomínio que possui a ciência moderna no âmbito do esclarecimento filosófico e da justificação filosófica do conceito de conhecimento e de verdade, essa pergunta parece ser legítima. E, no entanto, mesmo no campo científico não é possível fugir dessa questão. O fenômeno da compreensão impregna não somente todas as referências humanas no mundo, mas apresenta uma validade própria também no terreno da ciência, resistindo a tentativa de ser transformado em método da ciência. A presente investigação toma pé nessa resistência que vem se afirmando no âmbito da

ciência moderna, contra a pretensão de universalidade da metodologia científica. (GADAMER, 2015, p. 29)

Eu tenho a obra gadameriana como a crítica mais contundente à ciência e à filosofia ocidental na contemporaneidade. Abrindo nossos horizontes para a questão do “monopólio” do método e da verdade científica, o que “limitou” a construção de conhecimento no ocidente a partir de um único caminho – o da ciência eurocêntrica. Desta feita, a inferência de Gadamer nos envolve para a crítica que permeia a contemporaneidade, que busca liberta-se dos dogmas da ciência tradicional, assim como a teoria decolonial. Insistimos em reiterar que o filósofo do diálogo busca a possibilidade dialógica, de forma ética, entre saberes e conhecimentos que são experienciados no mundo da vida, que dialogam com a ciência, mas não se limitam a seu colonialismo intelectual.

Sua proposta é trilhar por onde andar a experiência da verdade, que está além das “amarras” do método científico, buscando as (in)certezas de sua universalidade. Para Gadamer, assim, finca-se as bases das ciências do espírito que se fundem alheias aos dogmas da razão instrumental. Desse modo, a experiência filosófica pode lançar os alicerces de uma “nova” ciência, que compreenda o humano em sua vida experienciada no mundo vívido, com a experiência da filosofia, experiência da arte e experiência da própria história (tradição). Experiência esta que acontece como uma verdade que não pode ser descrita nem verificada pelo método científico vigente.

Esse caminho pode ser seguido na educação onde percebemos as fragilidades de uma Educação Científica regida pelo método indutivo e dedutivo, nos colocando como pessoas da repetição, do manual, da falta de diálogo. Vale salientar que não queremos “jogar no lixo” uma arquitetura educacional construída pela ciência, mas fazer a crítica devida e com ela propor caminhos outros que atendam ou busquem atender os desafios da educação na contemporaneidade, principalmente para a juventude multifacetada de nossa época, e, para tal, dialogar é urgente.

Na segunda parte de “Verdade e Método I”, intitulada “A extensão da questão da verdade à compreensão nas ciências do espírito”, observa-se à crítica gadameriana ao entendimento da consciência histórica como fixação do passado, como algo que está acima de nós mesmos, porque, mesmo contra qualquer imobilidade, a história é compreendida em sua referência ao presente. Esse procedimento crítico tem como ponto de partida na estrutura previa da compreensão e historicidade intrínseca da existência humana, conforme era proposta de Heidegger (HERMANN, 2002).

A história é movimento e, assim como o humano, se atualiza no presente, por isso, há necessidade de um diálogo permanente com a história para compreensão do presente. Com isso, Gadamer afirmava que o esquecimento do nosso ser histórico e da tradição nos afastou de conhecermos o Dasein, há necessidade de diálogo com a tradição e o reconhecimento do ser histórico como compreensão e atualização. A verdade hermenêutica é exposta no verdadeiro diálogo entre passado e presente, em um movimento histórico e dialético que atualiza a autoridade da tradição. “A autoridade [...] propriamente entendida, não tem nada a ver com a obediência cega aos comandos. A autoridade, de fato, não tem nada a ver com a obediência, mas sim conhecimento” (GADAMER, 2015, p. 279).

Abre-se parêntese para ratificar nossas assertivas formacionais, pois é na historicidade, vivida por jovens partícipes de um projeto de Educação Científica, em uma escola pública, que vislumbramos caminhos profícuos para compreender as experiências desses “recém-chegados”, com tecnologias e nos direcionando para olhares aguçados para essas práticas em escolas públicas como potências de formação de jovens estudantes da Educação Básica, constrói-se aí uma tradição de fazer educação e ciência.

Apesar da obra não ser um escrito sobre filosofia da educação, Gadamer irá trazer exemplos da educação para fundamentar alguns pontos da sua hermenêutica, assim como sua concepção de autoridade do educador. Algumas pessoas sugerem que a autoridade do educador não é nada além de um poder social arbitrário outorgado a agentes do Estado, contendo poderes de sanção e punição, mas Gadamer diz que um bom educador tem autoridade, não por mérito coercitivo e punitivo, sempre disponível se for necessário, mas por outras razões, como o conhecimento que possui sobre seu mister. Deste modo, a autoridade do educador, em posse da aquiescência do Estado, não acontece pela posse do mérito do investimento social, mas, sim, na sua habilidade de levantar questões e fazer com que certos posicionamentos sejam cruciais, importantes e merecedores de respeito, porque eles nos levam ao limite de conhecer a nossa cultura e seu caminho histórico.

Todavia, a essência da autoridade não é isso. Na verdade, a autoridade é, em primeiro lugar, uma atribuição a pessoas. Mas a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e abdicação da razão, mas no ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio juízo. Isso implica que, se alguém tem pretensões à autoridade, esta não deve ser-lhe outorgada; antes, a autoridade deve ser alcançada... A compreensão correta desse sentido de autoridade não tem nada a ver com a obediência cega a um comando. Na realidade, a autoridade não tem nada a ver com a obediência, mas com o conhecimento. (GADAMER, 2015, p. 371)

A autoridade ancora-se no reconhecimento do limite da própria razão, fundada na compreensão desse limite. Podemos inferir, portanto, que, para o filósofo da experiência, a autoridade é instituída no conhecimento outorgado àquele que detém o poder de ensinar, de forma dialógica e democrática, embora não encontremos na obra discussão sobre democracia, a autoridade é instaurada no reconhecimento e respeito daquele que está na condição de ensinar, não se qualificando como obediência cega, reconhecimento que é construído no diálogo vivo entre educador e educando.

A autoridade do professor reside nas questões que emanam do seu saber docente, construída pela historicidade e a tradição que lhe outorga autoridade; mais próximo de um saber socrático que dogmático. Assim, dizemos que o professor possui sua própria autoridade na tradição, nas questões que apresenta e não nas sanções, punições que pode impor ao discente. Portanto, essa autoridade é conquistada pelo respeito e pelo conhecimento da autoridade do ser professor.

Esse conceito dialoga com o de tradição, pois é na tradição que se edifica a autoridade docente, são construções históricas de instituições, como a escola, que delega ao mestre a possibilidade de tecer diálogo na escola e, com ele, emergir o conhecimento. Mas o próprio Gadamer nos dá sinal de que esta condição da educação está perdendo seu movimento na contemporaneidade, pois estamos deixando “de lado” a nossa capacidade de diálogo, e a escola se torna monológica e vertical em seu caminho de instituição de conhecimento. Desse modo, nos questiona.

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de auto-alienação e de isolamentos presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? (GADAMER, 2002. p. 242-243).

Há discussões na contemporaneidade sobre a importância do diálogo para restabelecer a tradição da autoridade do conhecimento científico outorgado ao professor na escola. Paulo Freire (1921-1997) é o pensador da educação que mais defendeu o diálogo na formação escolar. Ainda sentimos que falta romper o monólogo, a verticalidade das relações e o domínio técnico-científico na educação, porque os jovens são seres da liberdade e da razão criativa, a escola instrumental não “captura” esta condição juvenil, perdendo-se o ser criativo que se cala na sala de aula de ante da linguagem objetivadora da ciência.

Educar hoje requer buscar o enroscamento da linguagem científica com a de mundo dos jovens, em um acontecer *dialéticodialógico* que imbrica as linguagens, instaura a autoridade docente e restaura a capacidade para o diálogo. Podemos afirmar que precisamos mundanizar a linguagem científica para propor diálogos austeros na escola, pois o cálculo, a técnica e as grades aprisionam e não libertam o ser em formação, evidenciado o que vemos cotidianamente professores em seu monólogo e estudantes em seu silêncio inquietante.

Para Gadamer, a capacidade para o diálogo é condição do humano, afirmação resgatada em Aristóteles, como ser de linguagem, e esta é um acontecimento do diálogo. Mesmo que a coloquemos na informalidade dos dicionários, das gramáticas até mesmo na literatura, a sua potência viva, renovação, amadurecimento e até as mais elevadas formas de estilo de obras de arte, só tem sentido no acontecer vivo entre pessoas, e isso se dá no diálogo.

Pois, pode ser que o diálogo seja algo bem diferente do que o tipo estilo de intercâmbio travado nos sons ruidosos de nossa vida social. Na queixa de incapacidade para o diálogo não é isso que está em questão. O diálogo precisa ser compreendido em seu sentido bem mais ambicioso (GADAMER, 2002, p. 243).

O filósofo expõe um exemplo banal da falta de diálogo na contemporaneidade, quando ele fala do tempo que dedicamos falando com pessoas ao telefone, com isso, esquecemos do diálogo vivo com pessoas que estão ao nosso lado. Essa obra é escrita quando a grande tecnologia da informação e comunicação era o telefone e ainda não existiam os *smartphones* nem *internet*. Hoje, ele se surpreenderia com o modo que as TDIC, as redes sociais, estão reinventando as relações dialógicas, cada vez mais instrumental, mecânica e distante do outro, embora tenha possibilidades maravilhosas de comunicação e informação que iremos abordar em momento destinado à discussão sobre tecnologia e cibercultura.

Mas Gadamer defende que a incapacidade para o diálogo se dá na falta de abertura ao outro, no “esfriamento” do diálogo, entre-vistas, em que estamos junto ao outro, pois é na abertura ao outro que encontramos o fio condutor para uma con-versa, para um bom diálogo hermenêutico. O autor não condena estas experiências comunicativas mediadas pelas TDIC, mas lembra que a sua abrangência esfria as relações humanas mais simples, como um olhar no olho do outro, ouvir o outro e até mesmo o toque ao outro em ato de presença.

Também não é possível a experiência de aproximação mútua, onde cada um vai adentrando, passo a passo, o diálogo, chegando a ficar de tal modo imbuídos do diálogo que a comunhão surgida já não pode ser rompida. Caracterizei a conversa telefônica como o negativo de um fato, pois a aproximação artificial criada pelo fio telefônico quebra imperceptivelmente justamente a esfera do tato e da escuta em que as pessoas podem aproximar-se. (GADAMER, 2002, p. 244).

O que Gadamer quer chamar atenção é para a frieza das relações humanas mais singelas e verdadeiras, como o ato de estar com o outro e dialogar, verificamos esta mesma crítica hoje em dia em virtude do uso excessivo, principalmente pelos jovens, de redes sociais, fazendo com que “se desliguem do mundo analógico”. As TDIC podem ser instrumentos que facilitam nossas vidas e relações sociais, mas o excesso leva a consequências preocupantes para as relações humanas, como também à saúde física e mental das pessoas.

A profundidade de um verdadeiro diálogo reside na comunhão das relações cotidianas, na busca do outro que reside em mim, na cooperação, na solidariedade e busca do entendimento acerca dos conflitos. Busquemos diálogos austeros, que possam significar nossa vida, nossas relações sociais, para tal, a sua efetivação na escola é crucial, pois a escola, junto com a família, nos apresenta o mundo, as pessoas para que possamos dialogar e con-viver com elas.

A crítica à técnica moderna e sua busca pela informação, nos faz refletir sobre o poder nos levar ao esquecimento do que constitui nosso ser social, que é o diálogo, bem como a evolução destas técnicas nos levaria até a esquecermos os livros e jornais, exemplo fantástico do que presenciamos hoje, como os *e-book* e os jornais eletrônicos.

Por mais que esses textos transcritos por outros façam sucesso, não podem expressar a força do diálogo vivo, nos ensinado por Buda, Sócrates, Confúcio (GADAMER, 2002), pois a potência do carisma dialógico está no acontecimento do diálogo com o outro, da pergunta e da resposta, ouvir, dizer e deixar-se dizer. Como nós empobrecemos a condição humana do ouvir o outro, em prol de escutar, que é mais simples e pobre em sintaxe e semântica, o ouvir aprofunda a compreensão do outro em nossa experiência interna. Ora, este é um acontecimento da vivência, do diálogo com aquele que vem a nosso encontro.

O diálogo é fundamento da filosofia, com expoentes, como Sócrates, Platão e na contemporaneidade Schleiermacher, nos ensinam como o encontro entre duas pessoas é importante para o filosofar. Mas, ora, o que é o texto senão o encontro entre duas pessoas, o leitor e o autor? Reside, sim, uma riqueza nesse encontro, mais está com o outro, como nos ensinou Sócrates, é muito mais humano e rico. O que Gadamer quer resgatar é esta tradição socrática do diálogo, que fora esquecida pela técnica na filosofia moderna.

A força da dialética e do diálogo socrático deve ser reinventada na contemporaneidade para sairmos da frieza instrumental que a modernidade nos colocou. Ou seja, precisamos de mais encontros, diálogos, ouvir o outro, conversar, estar com o outro e juntos vivermos na busca

da solução dos conflitos, não das diferenças, porque estas são importantes para compreendermos a riqueza que abriga o outro, mas limitar, impedir conflitos tão comuns na contemporaneidade. Acreditamos que, para essa tarefa, a escola precisa investir na linguagem e sua riqueza semântica entre ciência e mundo da vida.

A objetivação da linguagem se dá no diálogo, nas vivências que construímos com as pessoas, deixando-nos a experiência subjetiva. Por isso, problematizamos que o sujeito da experiência tem acesso a sua experiência, os outros só às vivências que são compartilhadas socialmente em nossos cotidianos intersubjetivos. Desse modo, a linguagem tem lugar especial na hermenêutica, Heidegger irá trabalhá-la em “Ser e Tempo” (2002) e outras obras, nos colocando na presença do *Dasein* que se presentifica na linguagem. Para Gadamer, somos seres da linguagem, nosso *logos* é linguagem, a morada do *ser-aí* acontece na linguagem, vive a verdadeira experiência hermenêutica, buscamos no caminho da intersubjetividade o diálogo que significa nossa vida social em solidariedade.

Mas a escola e os caminhos da educação têm perdido esta capacidade para o diálogo (GADAMER, 2002). Professores, gestores e toda comunidade escolar precisam (re)descobrir os caminhos que são da linguagem científica com a linguagem de mundo incorporado pela juventude. Esse é um caminho, ou o seguimos, ou continuaremos na monologia das aulas expositivas.

Compreender a linguagem usada cotidianamente pelos jovens é nos descobrirmos enquanto pessoa, como origem. Nossa existência é linguagem viva, mas parece que, ao ensinar, o professor esquece toda uma historicidade da linguagem tecida na tradição que molda sua formação em prol do controle e dos dogmas da linguagem científica. Daí, percebemos o impasse: são jovens que vivem com muito “fervor” o mundo e, ao se depararem com este outro “mundo” dos signos da ciência “estranha”, não reconhecem como participante de sua vida, o que fazer?

Busquemos uma pedagogia que dialogue com as linguagens em sua riqueza e inteireza, um dialogar rico em abertura ao que o outro traz, rico em alteridade e solidariedade (GADAMER, 2002). Aqueles saberes que a juventude apreendeu em suas vivências, o reconhecimento do educando como pensador e como protagonista da sua formação acontece na legitimação de sua linguagem na escola, na experiência de formação que dignifique o ser aprendente em seus modos de existir, pensar cotidianos em diálogo com o que a escola oferece que é a linguagem científica.

O diálogo entre sujeitos aprendentes (professor e aluno) tem sua riqueza, não no domínio de um sobre o outro, mas no reconhecimento que brota da con-versa, do diálogo e não das pessoas em sua individualidade. Costumamos dizer que levamos uma con-versa, mas, na verdade, quanto mais autêntica uma conversação, “tanto menos ela se encontra sob a direção da vontade de um outro dos interlocutores” (GADAMER, 2015). Esse é o tipo de con-versa pedagógica que devemos ter em sala de aula, o monólogo não constrói pontes, nem compreensões, só afasta o rebento da escola. Abrir-se à conversação, ao “submundo” das táticas astuciosas (CERTEAU, 2014) dos jovens é necessário para que possamos apreender o caminho da formação.

A verdadeira conversação não é aquela que conduzimos com “cabestro”, mas a que desembocamos e nos enveredamos no diálogo; aula conversada, dialogada, uma conversa puxando outra, seu desenrolar, encaminhando para o que a pedagogia deseja que seja o aprender, mas não sendo verticalmente dirigido e sim enamorada pela conversação, não há cálculo, nem técnica, mas abertura e encontro e (des)encontros de formação. Assim acordando, algo fica em nós, nos marca, este é o cerne da experiência pedagógica. Nesse movimento, demonstra-se que a conversação tem seu ocultamento e (des)velamento na linguagem que empregamos, em sua verdade própria e apropriada (GALEFFI, 2001), ou seja, desvela e deixa surgir algo que é a partir de então.

Podemos dizer que, ao compreendermos o que a pessoa diz e colocando-nos em diálogo, através da linguagem, não transferindo para outros, mas vivendo na linguagem, realizamos acordos em nossos encontros intersubjetivos na busca do entendimento do que se pretende aprender naquele momento. A educação tem que ser compreendida como um acontecimento da linguagem, que se objetiva o diálogo vivencial, que “marca” nossa experiência aprendente.

6. DIÁLOGO COM A NOÇÃO DE JOGO COMO CAMINHO ÉTICO DE FORMAÇÃO PARA A ALTERIDADE.

Assim, desenrola-se o jogo hermenêutico da formação, um ir e vir sem vencedores, mas participantes em que o jogar protagoniza a ação de aprender, não são os jogadores que “mandam” no jogo, mas estes são envolvidos e levados por este a se descobrirem e, jogando, aprenderem que o movimento dialético do jogar é construir caminhos de formação em solidariedade (GADAMER, 2002). Para nós, a noção de jogo é importante para aclararmos a potência metafórica do jogo hermenêutico em seu caminho ético na formação humana.

Como em tantas outras ocasiões, também aqui o uso metafórico tem uma primazia metodológica. Quando uma palavra é transposta para um campo de aplicação que originariamente não é o seu, seu significado originário e próprio aparece como que realçado. Neste caso, a linguagem antecipou uma abstração que, em si, é tarefa da análise conceitual. Agora, o pensamento só precisa avaliar esse trabalho antecipado. (GADAMER, 2015. p. 156)

Este conceito caro à filosofia gadameriana nos oferece a possibilidade interessante de “jogarmos” o jogo da formação, esta que se forma no diálogo entre professor e estudante, em um momento dialético do aprender ensinando, em que os papéis se confundem, se invertem, e ambos devem sair formados em seu labor educativo. O jogo é um acontecimento ético de jogar o jogo do outro, respeitando sua posição e sua linguagem, também, é neste diálogo que vivenciamos estar com o outro em solidariedade ao seu saber, ao seu modo de ser e viver, a educação deve buscar esta compreensão dos modos de ser e viver do educando para jogar o jogo da formação.

Nós iremos definir este movimento como metáfora que nos ensina a experienciar o jogo que só é jogado com o outro, assim, abre-se possibilidades de formação tão cara à contemporaneidade. A possibilidade de o ser humano encontrar-se e reinventar-se possui correferência com o que constitui a noção de jogo como experiência hermenêutica filosófica da facticidade. O cerne da experiência é o próprio ser do jogar, portanto, participar e colocar-se em xeque. Nessa dimensão, reconhecemos, na experiência no horizonte da facticidade, nossos próprios limites (NEUBAUER. 2015. p.143).

Precisamos esclarecer que, na hermenêutica gadameriana, não nos é dada a propriedade do conhecimento do *dizer do outro* sem nos sentirmos tocados a nos posicionarmos pelo envolvimento de nos aventurarmos à compreensão da coisa. A experiência hermenêutica envolve o deslocar-se em direção a uma questão da ordem de uma ética da alteridade (GADAMER, 2002). Podemos dizer que, numa situação real, temos dois

momentos, ou seja: o *Dasein* que envolve o desejo e o projetar-se, ou seja, o próprio *jogo em si*, sendo *sercoisa* no mundo da vida, o qual poderemos entender como vivência – e o *posterior* – que, mais do que uma apreensão pura e simples, determina o próprio *apreender* no compromisso reflexivo do sujeito da experiência.

O jogo conduz os jogadores ao conhecimento, diferente do pensamento da tradição, que consagra a condução aos jogadores, somos levados, conduzidos pelo jogo e nele nos abrimos ao conhecer, este é o movimento que se faz ao jogar, do ir e vir, onde não se tem vencedores, mas movimento de um acontecimento dialético em que solidariamente devemos buscar o conhecimento, a formação.

A formação pela alteridade flui do movimento como acontecimento do ato solidário dos jogadores que jogam sem competição, mas como partícipes da formação, afinal não nos formamos sozinho, nem ninguém forma ninguém, senão em solidariedade, em diálogo. Assim, se concretiza a experiência de formação para além do instrumentalismo e do formalismo científico dominante na educação, estes devem seguir juntos com outras potências formacionais que estão além do método científico.

A educação como um dos movimentos da formação do humano deve ser revista em seu formato técnico-científico para alcançar no jogo pedagógico outros movimentos que advêm do mundo da vida (ruas, família, religião, grupos de formação rural, arte, entre outros), e neste ir e vir jogar-se o inusitado jogo aprendente onde consagra-se não o melhor, o meritocrático, mas a solidariedade proposta no jogo de uma ética da alteridade, aí reside o conceito de vivência como ato singularizado no acontecimento do está em jogo com outro(s). A vivência é o acontecimento necessário, primordial, para que a experiência seja significativa. Ela acontece em um jogo hermenêutico de *fusão de horizontes*²⁹ sem que nenhum horizonte predomine sobre o outro. Nesse movimento circular de igualdade, estabelece-se uma relação de entendimento nos alicerces da compreensão ((NEUBAUER. 2015. p. 46).

A fusão de horizonte é essencial para compreendermos o jogo da vida em seu acontecimento experiencial e vivencial, pois é no movimento da fusão de horizontes que a vivência acontece no experienciar o mundo da vida pelo *ser-ai*, Ora, a vivência se desvela nas ações objetivas do humano, enquanto as experiências são da unicidade da subjetividade, nesta

²⁹ Segundo Günter Figal, a ideia de fusão de horizontes pode ser entendida segundo a filosofia de Gadamer, que “dispõe da ideia de pluralidade de horizontes indicada como expressão e visada no sentido da diversidade de um mundo presente em relação ao passado. Ela é condição para auto meditação histórica”. FIGAL, Günter. *Oposicionalidade: o elemento hermenêutico e a filosofia*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 27.

dialética, vive-se e experiencia-se o mundo da vida em acontecimentos distintos e singulares da vida humana, daí, ser irrepetível, finita e acontecimental.

Fiz questão de fazer esta distinta abordagem dos conceitos que norteiam a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer por ser esta filosofia a norteadora desta tese em educação, também, faz-se necessário ousarmos em nossas escritas, nos autorizando a dialogar com autores que, mesmo não sendo “vitrines filosóficas”, construíram um pensamento potente para a educação, como Gadamer.

Nosso Programa tem como norte a educação e a contemporaneidade, e o filósofo do diálogo, mesmo que pouco lido no Nordeste do Brasil, é tido como um dos maiores pensadores da contemporaneidade, mesmo sendo titulado como “aluno brilhante” de Heidegger, nosso pensador transcende seu mestre, inclusive sendo digno de elogios deste pela profundidade de sua filosofia.

Mas o que nos encanta nesta hermenêutica, que deve ser potente na educação, são seus conceitos tão necessários a serem discutidos na contemporaneidade, assim como ele teve uma vida simples, dialogando, abrindo-se à crítica, respondendo e buscando no jogo dialógico respostas para os sérios problemas da contemporaneidade. Ora, claro que ele não deu conta de tudo que propôs, nenhum pensador foi capaz de tamanha proeza, mas o ato ético de se mostrar disposto ao diálogo, à solidariedade, em prol de um mundo melhor, já o coloca como *persona singulare* na história da filosofia. Com ele e seus conceitos, seguiremos nesta tese dialogando com o que propomos como trabalho final (tese).

7. DIÁLOGO COM O PESQUISAR, CRIAR E ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA – DIELMAS E ANGÚSTIAS DE UM DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.

No início da escrita deste diálogo, o mundo vive um momento tenso e com ares dramáticos, teríamos outros adjetivos mais sombrios, mas usaremos estes, então, não abdicarei de fazer um breve relato, já que afeta, desestabiliza minha escrita e os processos *racionalisemotivos* que movimentam meu escrever. Estamos no mês de março de 2020, metade do mês, a pandemia, denominada pela ciência de COVID 19, vulgarmente chamada de Corona vírus, que tem sua gênese na China, espalha-se pela Europa e demais continentes, chega com toda força no Brasil, mais de 600 casos no território nacional em menos de um mês, a Bahia já registra 36 casos, com mortes confirmadas no Rio de Janeiro e São Paulo.

O Brasil sente o horror de um vírus que silenciosamente infecta e mata, principalmente idosos e pessoas com imunodeficiência, alarme nacional, estado de sítio, a ordem é “fiquem em casa”, proteja seus idosos, sem contato, distância mínima de 1 metro de uma pessoa a outra, uso de luvas, máscaras e álcool em gel, lavar as mãos. Nunca a higiene pessoal foi tão necessária e exigida, não podemos nos tocar. Aos poucos, o ser humano tem que aprender a ser frio, gélido com o outro, coração-máquina, a tecnologia humana está indefesa, fragilizada e dominado pela tecnologia do mundo que redesenhamos, recriamos, com nossa sanha pelo poder e dominação/destruição do outro através de tecnologias da destruição e morte.

As autoridades brasileiras parecem perdidas, determinações desencontradas de governadores e do presidente entram em rota de colisão, há forte desabastecimento de álcool em gel e luvas cirúrgicas, que são indicados pelos médicos para conter a proliferação do vírus, mercados desabastecidos. Com medo, a população compra até o que não necessita, o ser humano mostrando sua face mais terrível – o egoísmo- shoppings centers, lojas, grandes marcas do capitalismo, fechados, ônibus proibidos de trafegar, muitos trabalhadores devem ficar em casa, as empresas sentem o “tombo”, terão que dispensar trabalhadores em um país que tem quase 13 milhões de desempregados, a crise, que já havíamos assistido, com tremores, cresce.

A ciência em uma luta frenética e desenfreada busca com todos os seus aparatos tecnológicos uma vacina que traga a cura e reestabeleça a “ordem mundial”, diversas teorias da conspiração pairam no ar, mas certeza não temos, a ciência e suas certezas vive em momento de in-certezas, de pós-verdades³⁰. A perspectiva é que os meses de abril, maio e junho de 2020 atinjam o pico da pandemia no Brasil. Já há casos de contaminação comunitária, que dizem os cientistas ser o pior momento da contaminação, porque já não há mais controle, não há como saber a origem nem como ou quem são os doentes que estão contaminando outras pessoas, se especula haver doentes assintomáticos, que não apresentam sintomas, o resultado vai ser dramático, mais pessoas ficarão doentes, morrerão.

Por que trago esta narrativa para meu texto? Como este momento impacta uma escrita sobre a experiência de jovens com tecnologias na escola? As escolas ficarão, a princípio, um mês sem aulas. Para escolas públicas de ensino fragilizado, soa como um caos. Me sinto fraco,

³⁰ O termo “pós-verdade” foi eleito a Palavra do Ano em 2016 pelo dicionário Oxford, no qual foi definida como “a ideia de que um fato concreto tem menos significância ou influência do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. De acordo com o dicionário, o prefixo “pós” transmite a ideia de que a verdade ficou para trás. O fundamento da pós-verdade foi retirado do conceito psicológico de **viés cognitivo**, que explica a tendência natural do ser humano de julgar fatos com base na sua própria percepção. Assim, quando essa tendência é explorada pelos meios de comunicação para fins midiáticos, econômicos ou políticos, nasce o fenômeno da pós-verdade, no qual as massas “preferem” acreditar em determinadas informações que podem não ter sido verificadas.

sem energia para escrever, mas escrever é preciso, continuar a lutar é preciso, talvez esta vai ser, a história nos dirá, a maior experiência da humanidade na contemporaneidade, o século XXI de tantos desafios, agora, soma mais um.

A experiência humana não se limita às construções que trazem sentido e significado bons aos humanos, mas aquelas, também, que nos desafiam pelos seus sabores e frustrações. A experiência não é feita somente de momentos felizes e de construção, mas também de momentos infelizes e de desconstrução, como o que vivemos, não sei ainda o final desta história, talvez, na defesa desta tese, terei resposta, mas tenho que dizer que estamos fragilizados física e espiritualmente, não esperávamos esta experiência, nem a ciência com suas certezas. Mais uma vez, creditamos nossa paz futura a esta senhora que nos guia desde a modernidade, esta que com seus acertos e erros se lança como a que pode trazer solução, que pode reestabelecer a “paz mundial”.

Quais os caminhos desta tese? Não sei, pois propus (des) caminhos, como anunciei, estes se revelam surpresas, *encantamentosdesencantamentos*, momentos trêmulos, sem certeza, sem verdade, só seguindo, buscando sem a perspectiva de encontrar, mas com o desejo de ser realista e con-versar sobre como se constitui a errância de uma tese em educação que busca compreender a experiência em um momento de fragilidade humana.

Este texto foi escrito desde o ano de 2019, portanto, início da pandemia COVID-19, a sua primeira parte, apresentada em qualificação no mês de abril de 2019, aconteceu de forma *on-line*, foi nossa primeira experiência com esta, que seria a tecnologia dominante na educação em tempos de COVID-19, ainda não tínhamos o real impacto desta pandemia em nossas vidas. Mas, ao passar dos dias, semanas, meses e anos, os casos foram se multiplicando, centenas, milhares e milhões de pessoas morrerão em uma velocidade assustadora que nos “tocou”.

Além da doença trazida pelo vírus, outras vieram, depressão, solidão, em virtude de não poder estar com entes queridos e perdas de muitos destes entes, principalmente idosos. Criou-se uma dependência das tecnologias digitais de informação e comunicação jamais vista neste século, também há desemprego em massa, aumento da violência doméstica, fome e miséria. Escolas fechadas, só retornando a funcionar na modalidade híbrida, novidades que assustam e atingem os mais necessitados – jovens da escola pública – este *locchi* de nossas pesquisas, como fica o pesquisador da educação? Quais os dilemas em pesquisar, criar e escrever em tempos de pandemia? Como estão nossos jovens?

Diante dessas inquietações, achamos interessante descrever três experiências importantes para este texto: a experiência do autor/pesquisador, dos pesquisados/protagonistas e do cenário de pesquisa (escola pública).

7.1. PESQUISAR, CRIAR E ESCREVER EM TEMPOS DE PANDEMIA – A EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR.

Acompanhei, como *professorpesquisador*, os dilemas que envolveram estudantes e escola durante o período pandêmico. Ouvi relatos que nos levaram a reflexões profundas sobre a escola e seu destino pós-pandemia. Assim como, também, desabafos de colegas, estudantes de doutorado fragilizados, adoentados, tristes, sem ânimo, mas com prazos a cumprir, concluir, porque os órgãos de controle da pós-graduação exigem prazo, resultado. Ainda temos uma formação de pesquisadores baseada no cálculo e na técnica. Vivi esta experiência me perguntando, o que a filosofia pode dizer, contribuir neste momento? Seria ela um princípio terapêutico em meio às doenças da pandemia? Ou me calo porque nós filósofos não temos nada a dizer? Por fim, pode haver diálogo entre filosofia e educação ou nos coloquemos em nossa insignificância nesta matéria?

O que tenho não é muito, mas pode servir para começar. Três palavras: universidade, filosofia, educação. Um estado de ânimo: tristeza, raiva, impotência. Uma delimitação especial: um interior sem móveis. Uma anotação temporal: o que acontece, esse algo que segue seu curso implacável, irremediavelmente alheio, que poderíamos chamar de “a universidade que vem” (LARROSA, 2017, p. 124).

Universidade, Filosofia e Educação, três experiências da humanidade que sempre foram conceitos complexos e desafiadores para pesquisadores de todas as áreas do conhecimento. Um filósofo realizando doutorado em educação vive complexos tormentos existenciais, pois estamos como um “estranho no ninho”, mas com uma autoridade que não sabemos que a temos. Toda pesquisa tem que ter uma “pegada” filosófica, tem que citar “grandes” nomes da filosofia, dialogar com eles, tarefa até fácil, mas desafiadora porque a filosofia é da liberdade, do (des)cumprimento, do sem prazo, do movimento que não se enquadra nos dogmas universitários, nos *espaçostempos* do academicismo.

Mas temos que seguir em frente e cumprir; logo nós filósofos, que “brigamos” contra as amarras, as limitações dos prazos, mas temos que cumprir, ainda que em um momento de adoecimento, de feridas e tremores. Teremos que ter algo a dizer, não seremos terapeutas, mas teremos de dizer algo que acenda a possibilidade de alguma reflexão, não nos cabe neste momento ser insignificantes, quietos, ouvintes, mas atuantes, então, vamos tentar sê-lo.

O que apresentarei não é novidade, mas pode ser um certo recomeço, mesmo que ainda esteja envolvido pela tristeza, impotência e desconfiança, mas preciso seguir o curso do prazo, da exigência acadêmica, nós pesquisadores obedecemos, devemos cumprir, talvez sejamos um super-homem, uma mulher-maravilha que precisa propor mudanças imediatas à sociedade, à educação, será que somos capazes?

Durante o período de pesquisa, acumulei as funções de pesquisador e docente no CPM e em uma escola particular, passei por momentos difíceis, descobri que tinha toxoplasmose ocular, fui submetido a três delicadas cirurgias de retina com risco de não ter a visão recuperada em virtude da deformação da retina. Tudo isso no drama da pandemia e o medo de entrar no centro cirúrgico realizar os procedimentos e sair de lá com COVID, ou nem mesmo sair. Fiquei muito angustiado, mas busquei forças na espiritualidade, na família, na escola e seus jovens e nos colegas, para continuar e vencer a doença; até aqui, venci. Mas nada era mais temeroso que não poder cumprir o prazo do doutorado, ou nem terminá-lo, esta era uma dor que nem todas as leituras que fiz curava.

Este é um relato, desabafo que deve acolher diversos pesquisadores que estão vivendo a difícil experiência de pesquisar e escrever em um momento tão tenso da humanidade, principalmente nós que vivemos e pesquisamos a escola pública, com jovens carentes, oriundos da periferia, que viram seus pais perderem empregos, adoecerem, alguns até morreram, viram a violência em sua casa, falta de alimentação, mesmo assim, tiveram que continuar seus estudos. No CPM, cerca de 15% de evasão, número detectado pela secretaria da escola, o maior em sua história. Ouvi jovens dizerem que iriam sair da escola porque iriam trabalhar para ajudar em casa, pois seus pais estavam desempregados. “Professor, seu projeto é muito legal, adoro as discussões, os temas, enfim, o aprendizado, sei que tenho potencial para continuar, mas estou com meus pais desempregados e apareceu um “bico” pra mim, portanto, terei que me ausentar das atividades e da escola, espero que entenda” (Itinga, 21 mar 22).

Vivi o drama deles como se meu fosse, sofri com eles, até chorei com eles as perdas, mas tinha prazo a cumprir, tinha que seguir “passar por cima da dor”, das fragilidades, da doença que me acometia. Ainda no grupo de *WhatsApp* da minha turma de doutorado, ouvi e li as angústias de colegas e tentei confortá-los, pois assim é a nossa condição de ser social, mas todos/as tinham a grande preocupação do prazo a concluir o doutorado e por onde seguir para terminar em meio a tantos obstáculos, o que já é desafiador em tempos ditos “normais”, imaginemos em um momento de fraqueza física e espiritual.

Mas acredito que a filosofia, assim como as ciências, tem sim muito a dizer e a contribuir, por isso, segui em frente em meus escritos, mal desenhadas linhas. Estou tentando dizer o que a experiência da pandemia me “marcou” em minha trilha de pesquisa, estou buscando atender os prazos da universidade. Li em Derrida (2003) que a “universidade é sem condição”. Nesta caminhada pela pós-graduação, pude compreender o sentido desta afirmação, ela é sem condição e nos condiciona a ser também, e a condição é concluir o doutorado, em nosso caso, atender os prazos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e esquecer os sofrimentos e as dores.

Acontecimento inusitado, triste, porém necessário para nossas reflexões. No dia 09 de julho de 2022, um jovem estudante de graduação, do curso de Direito de uma faculdade de Salvador, cometeu suicídio, motivo: a pressão de terminar e ser aprovado em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), já era a segunda tentativa, e o jovem fragilizado, adoecido, sucumbiu, não atendeu ao prazo, seguiu para um plano sem prazo, talvez sem a pressão acadêmica, do dever, da obrigação. Momento triste que vivemos, outros se foram nesta mesma situação, outros estão muito doentes, outros desistiram, vale a reflexão, embora não seja objeto desta pesquisa, mas me sinto participe deste cenário frio.

O Jovem e a Educação em sua Experiência com a Pandemia

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer

Zé Ramalho Admirável Gado Novo (1979)

Como professor do Ensino Médio de uma escola pública, lá se vão dezesseis anos, ainda estando na condição de pesquisador da juventude, aliás, acredito que todos os professores são pesquisadores, embora a maioria não tenha a dimensão deste ser. Sempre pautei minha *praxis* pelo diálogo, pois este é da ação, do movimento, que busca autonomia/autorização (ARDOINO, 2012).

Com esta clareza, pude “invadir o mundo” de meus estudantes, agora de meus protagonistas de pesquisa, nesta “invasão” aprendi muito mais que ensinei, talvez nenhum lugar é mais rico para aprendermos sobre jovens que a escola, não a sala de aula, mas os corredores,

os intervalos, os “fuxicos”, as brincadeiras, as posturas, choros, alegrias, semântica de um ser em profunda transformação existencial. Este modo de ser foi crucial para me aproximar e “capturar” um pouco das vivências destes jovens durante a pandemia.

Atualmente, eu acho que a educação do CPM ficou muito prejudicada com a pandemia e a reforma da escola, estamos com tempos de aulas muito curtos e uma quantidade de atividades tão grande, que o estudo ficou com muitos déficits. Isso acaba impactando na criticidade do aluno, na minha opinião. Porque se ele não recebe uma educação de qualidade, sua visão de mundo acaba ficando fosca (MH, 12 DE JULHO DE 2021)

Cabe esta reflexão da jovem do Ensino Médio e a busca pela compreensão do pesquisador da escola pública, que vivenciou toda a angústia dos sujeitos desta escola, inclusive ele próprio, dos choros, das decepções, questionamentos, provocações, indignação, mas também observei que tinham fé que iríamos vencer esta batalha, não contra o vírus, mas contra nossa irracionalidade técnica, pois este vírus é fruto de nossa insana relação com o mundo da vida.

A jovem, que pretende fazer os exames de seleção para estudar em uma universidade, demonstra receio na condução da sua formação, faz uma crítica salutar à escola, assim como uma reforma em pleno retorno às aulas semipresenciais. As aulas tiveram seu tempo “encolhido”, os professores, ainda “atônitos” com esta novidade, não aprenderam a lidar com esta nova dinâmica pedagógica, realizam atividades que “cansam” o estudante, assim como o próprio professor, e, como resultado, a jovem declara que “impacta na criticidade, os levando a ter uma visão de mundo fragilizada”, tão cara ao jovem em formação.

A escola pública é um direito de todos os cidadãos. É algo que temos que lutar todos os dias para manter. Assim como o SUS (Sistema Único de Saúde). Por conta do abandono do Governo, a escola pública se encontra fragilizada, precisamos de mais políticas públicas para fortalecer as escolas, pois a cada dia ela se encontra mais desinteressante. Muitos optam pela escola particular, por não acreditar no ensino da pública, por achá-la fraca, e, em parte, concordo, comparando com a gama de qualidade ofertada pela privada, não dá para equiparar. A sociedade brasileira sofre um golpe educacional com esse tipo de ensino oferecido, estando muito distante do que o estudante brasileiro merece, eles, os governantes, não querem cidadãos pensantes, bem formados, livres e prósperos, querem operários. Mas cabe a nós não aceitarmos esse sistema, burlá-lo e com a nossa curiosidade de aprender e buscar mais nos superar (CECI, 12 DE JULHO DE 2021).

Completaria a frase da aluna assim: “é duro tanto ter que caminhar e dar muito mais do que receber e ter que demonstrar toda coragem...” (Admirável Gado Novo, Zé Ramalho). Os jovens já têm que arcar com o peso das responsabilidades, das decisões e o processo de desenvolvimento que a idade e a sociedade os impõem. Diariamente, lemos nos jornais,

assistimos nas mídias sociais casos de jovens que não compreendem o "fardo" da idade, as consequências são inúmeras, mas não iremos descrevê-las aqui, pois não é nosso objeto, mas acho prudente nos posicionarmos sobre a necessidade de compreender esta juventude, principalmente no Brasil de tantas mazelas sociais. Os jovens estão sofrendo com a pandemia, com o afastamento da escola pública, dos seus amigos, mas a jovem CECI, indo além na sua feliz análise, busca nos esclarecer que o problema que vivemos na pandemia é uma consequência de séculos de atraso na educação.

A estudante nos relembra que a educação pública é direito, como está descrito no artigo V da Carta Magna do Brasil (1988), que este direito não pode ser furtado, por isso, proclamamos à luta. Assim como temos direito a serviço público de saúde, que foi tão importante no atendimento à população pobre neste momento de pandemia. A crítica feita por CECI a falta de políticas públicas denota seu amadurecimento crítico e leitura sobre esta importante ação estatal, a dicotomia público/privado é bem analisada por ela, pois ainda tem-se a ideia de que a escola pública é inferior à particular, isso afeta a estima e o desenvolvimento destes jovens, os levando a crerem que são os jovens da escola particular "melhor" que o da escola pública, mas precisamos lhes dizer que o que falta são políticas públicas e oportunidade, como bem disse a jovem.

Ela finaliza com uma crítica contundente ao Governo, nos alertando que a sociedade brasileira sofre um golpe educacional com esse tipo de ensino oferecido, estando muito distante do que o estudante brasileiro merece, eles - os governantes - não querem cidadãos pensantes, bem formados, livres e prósperos, querem operários. Em outra conversa, CECI me revelou que, quando se referiu a "operários", o fez no sentido daquele trabalhador alienado, que só executa, sem questionar, ela estava no período de estudos sobre a "Revolução Industrial", daí a crítica. Por fim, ela resgata a curiosidade para aprender e superar os problemas, mas não fala de racionalidade, ainda a indaguei, disse-me que a curiosidade é a "astúcia do jovem para aprender". A ofensiva da estudante contra o Governo nos remete à nossa própria crítica a este (des)governo, que levou a mais um capítulo triste a escola pública.

A pesquisa com jovens é tão empolgante, pois eles não têm receios em falar, se expressar, são livres em fala e crítica, isto os torna autênticos, daí também funda-se a autonomia tão importante nesta fase da humanidade, eles são verdadeiros, críticos por natureza, são hoje, talvez, a juventude mais inteligente que já tivemos, porque são herdeiros e estão em um mundo que lhes apresentam toda a construção da história em suas "mãos". As TDIC se tornaram experiências de formação valiosas para estes jovens, e eles as usam como ninguém, eles as

manipulam, como ficou evidente durante a pandemia. Quantas vezes fui surpreendido por um problema, uma interrogação tecnológica, e alguns destes jovens me ajudaram a solucionar a questão, e aprendi, pois, mestre é aquele que, curiosamente ensinando, de repente, desaprende o que aprendeu.

Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fôsseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala. Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca (BARROS, Manoel, arrependimentos. 2018, p. 89)

Junto-me a Manoel de Barros para resgatar a inquietude de Sócrates e seu fascínio pelo (des) conhecimento, pela busca da verdade, através da juventude, pelo questionamento acerca da suposta sabedoria, afinal, nada sabemos e, por não sabermos nada que exploremos os caminhos do conhecimento junto com os jovens, pois a sabedoria neles reside e, para apreendê-la, devemos com este dialogar e nos aventurar.

Durante o período de pandemia, vivemos um cenário completamente adverso ao que vivíamos, com isolamento social, escolas sem funcionar, aliás, todas as atividades praticamente sofreram paralisação, mas, em nossa seara, fica mais latente os danos da pandemia, dói mais, a experiência é sentida pelo ser que a experienciou.

Os jovens tiveram que se adaptar ao distanciamento, a falta de encontros, abraços, apertos de mãos e das paqueras, tiveram que reaprender como nunca. Nesse cenário, a vivência e a experiência ficaram pobres em acontecimento, ficamos mais sós, a mágica do ser social que nos singulariza se reduziu à família e alguns outros mais próximos, fomos tocados pela solidão mais profunda que o século nos proporcionou.

Pudemos interpretar em nossos encontros *online* com os protagonistas da pesquisa, como eles “sangravam” e sofriam muito, não tinham a dimensão do que acontecia, daquela experiência, era muita dor, solidão, desconhecimento, distanciamento, mas percebi que tinha também muita esperança.

Como uma estudante da rede pública de ensino no meio desse tempo de pandemia, percebo que foi um momento que pegou todos de surpresa, professores, coordenadores, alunos, pais e outros. Porque não sabíamos o que iria acontecer, quais seriam as atitudes tomadas e se conseguiríamos terminar o ano letivo. Além disso, as dificuldades para fazer determinadas atividades propostas e mexer em novos

aplicativos que ajudaram durante o ensino remoto³¹. Sem falar na esperança de voltar para a escola depois dos prorrogamentos, os quais aconteciam de 15 em 15 dias (LR).

O isolamento levou algumas escolas da rede pública a investirem no digital em rede, através daquilo que se denominou de “aulas remotas emergenciais”, atividade intermediada por tecnologias digitais de informação e comunicação, daí, foi elaborado um novo quadro de horas, com orientações de como proceder as aulas remotas com os jovens.

Tudo novo, muito no “improviso”, na “aventura”, professores que não tinham a formação adequada para estes usos, às vezes, nem tinham as tecnologias em casa, e muitos não as compreendiam, como seus alunos que sabiam usá-las como “mestres”, mas ainda eram carentes da experiência de seu uso com fins pedagógicos, tudo pareceu muito perigoso, muito desafiador. Como narra a jovem “tínhamos dificuldades de mexer nos novos aplicativos, com isso, mais preocupação, angústia e medo nos tomaram, foi difícil sobreviver a esta pandemia.

Para termos dimensão epistêmica deste momento e dos desafios, é de bom alvitre destacar a pesquisa realizada por HETKOWSKI (2020), onde a pesquisadora da educação elabora um relevante estudo sobre o “Estudo Remoto Emergencial”. A geografia elaborada pela autora no convida a reflexões importantes sobre a condição da juventude neste “mundo pandêmico”. Ela analisa os progressos de 209 países sobre a situação da educação durante a pandemia e nos fornece indicadores interessantes a esta pesquisa:

- a) A Pandemia tem disparado a exclusão educativa de alunos pobres, mulheres e minorias sociais em mais de 40% dos países que possuem uma população com renda média ou baixa;
- b) Menos de 10% dos governos do mundo possuem leis que ajudem a garantir a plena inclusão desses sujeitos na educação;
- c) 258 milhões de crianças e jovens ficaram absolutamente excluídos, ou seja 17% da população mundial em idade escolar;
- d) 8 milhões dos docentes estão vivendo duplamente afetados: escola e família (Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020/GEM 2020)

Conexão na América Latina e Caribe - UNICEF: Sujeitos da Educação

- a) Somente 45% das casas tem acesso à internet;

³¹ Em artigo publicado na obra: Multiletramentos na Pandemia: aprendizagens na, para e além da escola, a autora, Antonia Sueli S. G. Temóteo, em seu artigo: A Constituição de Letramentos, durante a Pandemia: Desafios para Professores e Alunos, assim define Ensino Remoto ou Aula Remota –é uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Os autores destacam que, nessa modalidade, o ensino mantém as mesmas características do ensino presencial, pois o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas são transpostas para os meios digitais, em rede, de forma síncrona, preservando, assim, os princípios da aula presencial.

- b) 37% têm acesso a computador e rede;
- c) 42% têm acesso a celulares inteligentes (ITU, 2020);
- d) 6 de 24 países tem acesso a redes sociais (menos de 40% da população) (Data Reportal, 2020);
- e) 41 % não têm escritório ou espaço para que possam trabalhar;
- f) 60% não têm livros em suas casas (PISA, 2018);
- g) 88% das casas têm televisão; • 59% têm acesso a rádio (ITU, 2020).

Acesso à Internet na Bahia: números à flor da pele!

- a) 81,9% das pessoas que moram na cidade tem celular;
- b) 55,8% das pessoas que moram no campo tem celular;
- c) 56% em microcomputador em casa;
- d) 95% dos usuários de internet trocam mensagens;
- e) 81% dos usuários da rede assistem vídeos, filmes e séries;
- f) 34% dos domicílios não têm internet por diferentes motivos (caro, não sabe usar, não tem sinal, não achava necessário);
- g) 94% dos alunos das redes privadas têm acesso a conhecimentos novos;
- h) 74% dos alunos das redes públicas não têm acesso a novos saberes.

Ensino Remoto no Município de Salvador:

- a) 25.946 de alunos matriculados na Educação Infantil;
- b) 99.083 de alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II;
- c) 17.540 matriculados no EJA.
- d) Total: 142.569 1. Blocos de Atividades para o Ensino Fundamental I e EJA; 2. Distribuição para o Ensino Fundamental II (julho/2020); 3. Plataforma “Escola Mais” e “Nossa Rede na TV” para o Ensino Fundamental e EJA.

Em um momento provocativo, a pesquisadora, no final do texto, nos pergunta: qual a função da escola nesse cenário? Questionamento sugestivo e oportuno que nos leva a refletir e seguir pesquisando, pois o ato de pesquisar, propor alternativas e publicizar sobre educação na escola pública é caminho a ser seguido como um dos princípios para responder à provocação, mas ainda “apimento” sua interrogação, trago outras inquietações que acredito ser salutar.

No retorno às aulas híbridas, ainda existia muito temor pelo risco, as máscaras eram nossa maior proteção, mas se os alunos tirassem? Se algum tivesse infectado? As indicações profiláticas eram eficazes? Qual o potencial do ensino híbrido³²? Nossas escolas realmente estavam prontas para este novo desafio? Nossos jovens estavam preparados, assim como toda comunidade escolar? Houve, de fato, políticas públicas para atender a esta “novidade”? Ou as certezas que tínhamos era o medo e óbito? Vamos tentar tratar deste fenômeno a partir da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e da gestão do CPM.

³² o ensino híbrido ou “*blended learning*”, por sua vez, consiste em mesclar as modalidades online e presencial.

8. DIÁLOGO COM A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA.

O Governo Federal divulgou, no início da pandemia (2019), que no Brasil tem cerca de 60 milhões de “invisíveis”, ora, só agora nosso Estado descobre isso? Quem são os filhos destes “invisíveis”, onde eles residem e estudam? Certamente, são filhos da periferia, que estudam em escolas públicas, nas áreas rurais e urbanas do Brasil.

Faltaram políticas públicas de combate à pandemia, principalmente na educação, em vez disso, o Governo negou a ciência, agrediu professores, pesquisadores, poderes e a sociedade, levando o país a ter um dos mais elevados índices de mortos pela COVID, cerca de 700 mil pessoas, até a escrita deste texto.

Será que estas mortes são de autoria da COVID-19 ou de um governo autoritário, irracional, insensível, arrogante e violento? Não posso deixar de tratar tal tema neste texto, não serei negligente em deixá-lo “embaixo do tapete”, pois esta escrita foi construída durante toda a “dor pandêmica”, sangramos, choramos e sofremos juntos com os jovens da escola pública.

Mas nossa autoridade máxima, assim, ironizou o sofrimento de milhares de brasileiros: “é uma gripezinha”. Mas por que este debate em uma pesquisa em educação, que tem como objeto uso de tecnologias por jovens? Porque este posicionamento de um governo “sangrou” profundamente a experiência de formação de jovens, principalmente o uso de TDIC, porque, neste momento, era a ferramenta que deveríamos ter para auxiliar os professores e alunos. Mas estes não a tinham em casa, a escola não possuía também, bem como muitos professores, e não vimos políticas efetivas para resolver o problema. Comenta a estudante,

A juventude e a tecnologia não são parecidas em seu significado da palavra, mas há uma mera semelhança sobre ambos serem processos que desenvolve para a sociedade, o jovem passa pelo processo de construção de conhecimento, fruto muitas vezes da educação que obtém dentro da sala de aula e fora, conhecimentos que se tornam experiência na sociedade em qualquer área que esse jovem decida ocupar. A tecnologia por sua vez, visa se desenvolver para todo o convívio social, onde também é necessário conhecimento e experiência para se desenvolver em sociedade (ISA, 3 ANO).

Compreendo, ao “ruminar” sobre a fala da jovem, a importância da experiência com tecnologias para a sua formação e sua inserção social no “mundo do trabalho”, também como ela denota o imbricamento do ser com a tecnologia como processos sociais e de produção de conhecimento. Porém, com a pandemia e o descaso do Estado, a juventude da escola pública “penou” e “penará” por muito tempo, porque lhe foi furtado o direito ao acesso às tecnologias

digitais de informação e comunicação para assistir aula, pesquisar e buscar refúgio ao confinamento social imposto pela pandemia.

A experiência mais letal do século XXI, até aqui, é uma questão para refletirmos sobre como governos, como o atual brasileiro, vêm tratando a questão ambiental. Não parece ter sido claro os dados científicos que demonstravam como estamos destruindo a natureza, quais esses efeitos no humano, mas a pandemia que estamos vivenciando nos alerta sobre a constatação da deterioração do humano. Com ela, a degradação da educação e todos os processos sociais que construímos até aqui. Fica mais preocupante quando pensamos no jovem, no seu futuro, nos seus sonhos, desejos e aspirações, estes da periferia, da escola pública, órfãos do Estado. Quem os acolherão? Nós professores estamos tentando, nós pesquisadores também, mas os dados demonstram que esta guerra é de todos/as partícipes de nossa sociedade.

Em 2019, a Bahia iniciou o processo de implementação nas 544 escolas-piloto da rede estadual que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC nº 649/2018) e, nesse mesmo ano, deu início ao processo de elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB - volume II - etapa Ensino Médio. Em 2020 foi iniciada a implementação de uma nova arquitetura curricular nessas escolas, porém a pandemia da COVID-19 impôs a suspensão das atividades letivas e, assim sendo, a implementação foi prorrogada para o Continuum Curricular 2020/2021 (BAHIA, documento orientador do ano letivo de 2022, Novo Ensino Médio de tempo parcial).

Com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio no país, os estados se mobilizaram para a elaboração dos seus referenciais curriculares, condição essencial para a implementação da reformulação do Ensino Médio. A Bahia já vinha realizando estudos para a implantação de uma nova “Arquitetura Curricular” para o Ensino Médio, com mudanças que atendessem à Lei e às peculiaridades regionais deste estado com dimensões de nação. Tal proposta traz a evolução do ensino para o tempo integral, implantação de disciplinas culturais e artísticas, de Educação Científica e valorização da juventude, porém, com o advento da pandemia, este projeto sofreu um “duro golpe”, e novos estudos tiveram que ser feitos para se adequar à nova realidade social dos estudantes baianos.

Observemos que, no momento que o estado da Bahia dá novo passo para reelaborar as bases do seu Ensino Médio e, com isso, melhorar seus indicadores de desempenho estudantil, vem a pandemia, que “freia” as ações e “obriga” a novos estudos e direcionamentos. Fui verificar documentos e ouvir gestores de projetos estratégicos da SEC/BA, daí, exponho que, nos documentos oficiais sobre o Ensino Médio da Bahia, no período de 2019 a 2022, os danos

causados pela pandemia e a falta de uma política nacional de educação emergencial, em tempos de COVID-19, foram deveras penosos para esta juventude; assim como narra a jovem (ROSA), a pandemia me fez ter uma sensibilidade maior a como estamos dialogando uns com os outros. O isolamento limitou nossos espaços, nossas discussões, nossos afetos e me fez perceber a importância da educação e da escola em nossas vidas.

Fragiliza o ser da juventude, contudo, indica horizontes outros para esta “nova” experiência de formação, diálogos são (re)desenhados, espaços redimensionados, afetos (re)inventados, e a educação torna-se algo essencial para quem não a via como tal. Este fenômeno da condição humana (ARENDT, 2017), que nos acompanha desde os primeiros grupos sociais, demonstra sua força e necessidade em nossas vidas sociais neste período que ficamos distantes da escola, do outro, dos encontros, afetos e até mesmo da sala de aula. Ficou latente que a educação e a escola ainda são preciosas na vida desta juventude. Confesso que ficamos desmotivados com a pandemia, mas é seguir na luta (MH, 14 de julho de 2021).

Os jovens são seres da esperança, da alegria e da renovação, com tais características, eles ressignificam a vida e o estar esperançoso com a novidade que virá, como o fim da pandemia e o retorno às aulas presenciais, mas devemos insistir nos danos, talvez irreparáveis, que esta experiência pandêmica causou à formação juvenil. Em nossos encontros, com esses jovens protagonistas desta tese, sentimos a força do diálogo neste período e de vivenciar novas experiências que mobilizem os rebentos para que não percam a esperança e continuem a acreditar que são capazes, que podem superar essa crise.

O que dizer do GEOTEC no CPM? Foi o único grupo que manteve suas atividades em funcionamento durante o período mais grave da pandemia. Os senhores fazem parte disso, fazem parte da história. Ler este trecho no artigo em que divido autoria com meus professores me fez pensar o quão simbólico era o que estávamos fazendo. Me fez continuar cada vez mais inquieta para o mundo acadêmico (ROSA, Abril 21)

Os provoquei a dialogar, abrirem-se, expor suas carências neste momento e fui além, busquei “alimentar” sua criatividade, autoria e autonomia ao escreverem artigos para eventos científicos, como no caso da estudante ROSA, que escreveu um artigo sobre uso de tecnologias durante da pandemia com fins educativos. Esta aluna, como a grande maioria de estudantes da Educação Básica, ainda não tinha escrito um artigo, principalmente para um evento internacional, como o denominado “Movimentos Docentes da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

No texto citado acima, narramos algumas atividades desenvolvidas, em relato de experiência. Os jovens escreveram sobre a importância destas atividades em tempos de isolamento e o “deleite” de escrever um artigo pela primeira vez, junto com alguns dos seus professores. Desejo demonstrar que este momento vivido, por mais difícil e duro que seja, ainda teve espaço para esperarmos e tecermos novas experiências, novos diálogos, novas compreensões acerca de nossa existência e condição de ser para a educação.

A continuidade de atividades com estes jovens durante a pandemia pode ter sido vital para que eles continuassem a estudar, ler, escrever e, acima de tudo, acreditar na importância da educação/escola em suas vidas e, ainda não menos importante a necessidade de estar com seu professor em diálogo, em movimento, pois o “parar tudo” levaria ao apocalíptico último ato da educação escolar. Muitos que estavam conosco iriam desistir, abandonar a escola, todavia, busquei diálogos envolventes e animadores para que pudessem acreditar, sim, acreditar, neles, na família, na educação, na escola, na superação da crise, mesmo com a falta do apoio de políticas públicas efetivas para enfrentar a crise.

Na busca de compreender o fenômeno da educação na Bahia, por dentro, fui à Secretaria de Educação³³, para que os ouvissem e demonstrassem o que a SEC/BA vinha/vem fazendo para amenizar os danos da pandemia e os indicadores que colocam o ensino público baiano como um dos mais fragilizados do país (IDEB, 2021).

Os Programas e Projetos estratégicos da Educação que compõe a pasta da Coordenação Executiva de Programas e Projetos estratégicos da Educação (CEPEE), integram um conjunto de ações que buscam a diversificação das práticas curriculares e, como consequência, a melhoria das aprendizagens partindo da premissa da formação integral dos sujeitos, do protagonismo juvenil e do diálogo com seu território (CEPEE, 2022, p. 3).

Essa iniciativa é inovadora na SEC/BA, pois agrega os projetos que já existiam e que funcionavam de forma independente, agora, sob uma única coordenação, aliados a outros que foram inseridos no Plano de educação da SEC/BA para a juventude. Assim, práticas inovadoras e “sedutoras” à juventude vêm sendo implantadas no âmbito dos territórios que compõe a SEC/BA. Estes projetos abarcam as 1.216 escolas da rede estadual da Bahia, nos 27 territórios

³³ Após alguns meses em contato, via *e-mail*, com membros da Coordenação de Projetos estratégicos da SEC/BA, buscando marcar um encontro, ainda que via artefato tecnológico, finalmente no dia 12 de abril de 2022, consegui uma reunião com a equipe da citada Coordenação, encontro este realizado na sede da SEC/BA, no Centro Administrativo da Bahia (CAB). Bom destacar que esta reunião só foi possível ser realizada de forma presencial, com todos os cuidados sanitários, porque, naquele mês, a cidade de Salvador tinha índices de morte e contaminação pela COVID-19 muito baixos, o que proporcionou o “afrouxamento” das medidas sanitárias. Destaca-se que, para a realização deste encontro, foi crucial a intermediação da minha orientadora Tânia Hetkowski, que apresentou o professor Dr. Marcius Gomes - UNEB, então coordenador daqueles projetos estratégicos.

de identidade, buscando atualizar os currículos, dialogando com os territórios e as comunidades, alcançando os objetivos formativos da juventude destas escolas públicas, buscando atender às demandas de uma escola contemporânea.

Contudo, um problema a ser estudado em novas pesquisas, que não podemos deixar de tocar, mesmo que superficialmente, é a evasão escolar durante a pandemia, em que a escola pública perde um número significativo de estudantes, de camadas mais carentes da população, mas, por outro lado, recebe um contingente de alunos, também expressivo, que vieram da rede particular de ensino, em decorrência da crise provocada pela pandemia, onde famílias perderam emprego e renda, o que as levaram a retirar seus filhos da escola particular e colocá-los na rede pública. Como pensar este problema e como fica a escola pública? Nos parece ser um problema de descapitalização das famílias baianas.

Pensemos no programa de busca ativa, desenvolvido pela SEC/BA durante estes dois anos de pandemia, onde busca-se, nos lares, as juventudes que deixaram de ir às escolas, com isso, almeja-se resgatar a dignidade destes jovens, a cidadania e apoio às famílias, já que, na escola, o jovem tem merenda que “funciona” como alimentação, às vezes, a única. Por isso, programas como o Bolsa Escola³⁴ são potenciais à cidadania destas famílias e à manutenção dos jovens na escola.

A escola em tempo integral tem papel preponderante não só por ofertar educação em dois turnos, mas por manter jovens em situação de pobreza e extrema-pobreza nas escolas, os afastando da violência e outras mazelas sociais, além da oferta de alimentação, o que muitos não possuem em seus lares. Precisamos refletir sobre a importância da escola em tempo integral e como a universidade pode ser uma parceira da escola pública nesta execução, com qualidade e continuidade, principalmente instituindo parcerias para o desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica Jr entre outros.

O grande desafio é fomentar projetos na rede que sejam a “cara” dos territórios e aconteçam, conduzindo os jovens ao protagonismo, à autonomia, ao diálogo com a ciência e ao seu reconhecimento como cidadão. Assim, a escola deve se consubstanciar como espaço de oportunidade, da liberdade de aprendizagem do jovem.

³⁴ Este programa, instituído durante a pandemia da COVID-19, propõe-se a oferecer uma “renda mínima” aos jovens da escola pública, que vivem em situação de pobreza e extrema-pobreza, para servir de um auxílio-merenda, se tornando um componente da renda familiar destas famílias.

A Coordenação de Projetos Estratégicos demonstra ter uma equipe de profissionais comprometidos com a educação pública, a cidadania juvenil e a felicidade desta parcela tão carente da Bahia. “O programa de projetos estratégicos está para todas as modalidades da rede em todos os 417 municípios e nos territórios de identidade, os programas de projetos estratégicos vêm trazer este “plus” ao currículo da Bahia” (ASTOR, SEC). Então, com uma equipe engajada e disposta a contribuir para a educação dos jovens da Bahia, esta coordenação, mesmo em tempo de pandemia, vem desenvolvendo ações nos territórios de identidade para dar à juventude, nem que seja mínima, a possibilidade de continuar seus estudos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas visam dialogar com a juventude e dar suporte ao professor em sala de aula e à gestão para que trabalhem com qualidade, fazendo com que a escola atenda às demandas que a contemporaneidade traz. Nesse desenho, são criadas duas diretorias: uma de educação em tempo integral, e outra diretoria de políticas para o ensino superior, sendo que a coordenação tem status de superintendência.

A Diretoria de educação integral reúne as escolas que ofertam educação integral em tempo integral, abarcando o projeto Ciência na Escola, que busca implantar clubes de ciências nas escolas com projetos de iniciação científica. Para tal, oferta-se capacitação aos professores envolvidos e estudantes pesquisadores júniores. Também foram criados os “centros juvenis de educação e Cultura” onde busca-se desenvolver potenciais artísticos/criativos dos jovens em diálogo com a educação em tempo integral. Tem-se os jogos escolares e projetos de valorização do corpo e da educação física (ASTOR, SEC).

Todos esses programas vêm com esta visada de ampliação do tempo, da jornada com a criação da lei de política de educação integral em tempo integral, aprovada em 2021 pela Assembleia Legislativa da Bahia e logo sancionada pelo governador, e o que não existia na rede. Este programa recebe o nome de “Programa Anísio Teixeira”, em homenagem ao importante educador baiano. Estas mudanças curriculares são ancoradas na LDB de 1996 e agora fundamentadas na Lei 13.415, que institui um novo desenho de Ensino Médio.

Hoje, nós temos 267 escolas na rede nos 17 territórios que ofertam educação em tempo integral, a gente costuma muito fazer essa separação porque a educação integral é um conceito que perpassa todas as ofertas e modalidades, então, nós fazemos educação integral em tempo integral, trazemos essa concepção para a formação unilateral dos sujeitos, onde todas essas possibilidades precisam ser trabalhadas onde envolve as artes, esporte, iniciação científica, linguagem nesta perspectiva de ampliação do tempo. Há uma política na educação integral de tempo integral da segurança alimentar, juntamente com o programa de segurança alimentar subsidiado pelo FNDE, o governo da Bahia coloca uma quantia 400% a mais repassando para as escolas de tempo integral 5 reais *per capita* para a alimentação escolar dos estudantes, então

nesse sentido os outros programas vêm para trazer este “plus” sobre todo esse currículo, não só para as escolas de educação integral em tempo integral, mas para todas as ofertas (PROF ASTOR/SECBA)

Os caminhos que levam a educação pública a várias (en)cruzilhadas são desafiadores e requerem sagacidade, energia para traçá-lo, por isso, temos que aclarar a força desta iniciativa e parabenizar o feito até aqui. Sabemos que nas (en)cruzilhadas Exu nos guia, Ogum combate com sua espada, mas o humano precisa ter a dimensão deste desafio e da busca de energias para vencer as demandas, somos seres da carne, mas da espiritualidade, sem ambos não venceremos, nossa existência é efêmera, talvez fútil. Acreditamos que o grupo de trabalho da Coordenação de Projetos Estratégicos da SEC/BA é guiado pela espada de Ogum que pede passagem a Exu, os deixando trilhar as (en)cruzilhadas de uma educação desafiadora e carente de espiritualidade em seu trato.

A educação de tempo integral é um dos maiores desafios da escola pública, talvez o maior, porque não é só criar currículos em dois turnos, sem motivação, vazios em desejos, atividades sem encantamentos, mas currículos que respirem a juventude, que a façam ferver em desejo e tesão. Currículos erotizados por Exu e sua fertilização em forma de aprendizado, que conduzam jovens à uma formação heurística, rica em harmonia corporal e espiritual para que eles sintam que ali é seu lugar, que ali eles podem criar e (re) criar sua formação, sua vida, os afastando do caos urbano que adjetiva as comunidades pobres e nos deixa temerosos quando vemos a juventude o dia todo nos becos e vielas, sem a presença efetiva do estado educador, pois não queremos lá Estado repressor, mas o que cuida, protege e a escola pode concretizar este ideário de educação emancipadora e acolhedora de juventudes.

Vivenciando esta experiência de ter conhecido as ações desenvolvidas nas escolas públicas, mesmo em tempos de pandemia, pude observar que existe um trabalho sendo feito para “oxigenar” os cotidianos escolares (ALVES, 2008), reconstruir a dignidade da escola pública e demonstrar que as grandes avaliações devem ser repensadas, pois não refletem o real e a potência destes cotidianos complexos e multirreferenciais (MACEDO, 2012).

O projeto Tecnologias Digitais na Escola, com a *Google for education*, é uma iniciativa do Governo do Estado, em parceria com a empresa norte americana *Google*, com a intenção de impulsionar os usos de tecnologias nas escolas públicas, dar formação a professores para trabalhar com as TDIC, bem como oportunizar um ambiente tecnológico nas escolas. Esta iniciativa teve importância singular durante a pandemia, pois foi a “ferramenta” utilizada para

substituir as aulas presenciais, muitas escolas implantaram este novo desenho de aulas, que ficou conhecida como “aula remota”.

Porém devemos problematizar acerca do público juvenil da escola pública, formado, em sua maioria, por jovens oriundos de periferias, zonas rurais, onde o nível de pobreza chega a ser “extremo”, aliado ao alto índice de desemprego que ocorreu neste período pandêmico, levando famílias a retirarem seus filhos da escola por não terem condições de mantê-los lá, inclusive muitos foram trabalhar para ajudar o sustento familiar. Aliado a esse “drama social”, temos o advento da impossibilidade de acessar as aulas, pois a maioria destas famílias não tem acesso à internet banda larga em casa, muitos vivem o dilema “ou come, ou compram pacotes de internet”, daí nos perguntamos:

Essas parecerias são efetivas e trazem os resultados esperados? Não há necessidade de ampliar o acesso à internet às camadas mais carentes da população? As políticas públicas em educação, referentes à implantação de TDIC nas escolas e auxílio familiar foram efetivadas? Será que toda essa emblemática situação não aumentou a distância na qualidade de formação entre jovens de escola pública e de escolas privadas?

Hetkowski, em 2004, já realizava uma análise criteriosa sobre as políticas de implantação de tecnologias digitais de informação e comunicação em escolas públicas, concluindo que são políticas de governo e não de estado, com início e fim, e que causam gastos ao erário público, que não tem retorno na *praxis*. Constata-se que equipamentos ficam obsoletos, sem manutenção, não há ações para manter os serviços de informática nas escolas e continuidade da atualização de *software* e *hardware* nos cotidianos escolares, com isso, sucateia-se as máquinas e todo um conjunto de ações que não teve prosperidade.

Nosso diálogo com a gestão da educação básica estadual foi necessário para compreender o que acontece “nas entranhas” da Rede Estadual de Educação, quais projetos estão sendo pensados e desenvolvidos com vistas a “reoxigenar” os cotidianos escolares da Bahia neste período de pandemia e o pós-covid.

Ao ruminar³⁵, propomos que devemos ‘*sentirfazerpensar*’ em como oportunizar formação que contribua para que possamos vencer os desafios, a partir da interpretação dos

³⁵ Ao tratar o pensamento como ruminação, queremos evocar Nietzsche (1998) e seu apelo de que o pensar se faz com todos os movimentos dos corpos, suas pulsões, desejos, porque consiste em outro modo de operar. Em *Genealogia da moral*, ele adverte: “Bem cunhado e moldado, um aforismo não foi ainda “decifrado”, ao ser apenas lido: deve ter início, então, a sua interpretação, para a qual se requer uma arte da interpretação. Na terceira dissertação deste livro, ofereço um exemplo do que aqui denomino “interpretação”: a dissertação é precedida por

movimentos formacionais³⁶ que podem estar acontecendo nessas escolas com as mediações de professores e usos das tecnologias.

Em diálogo com a pesquisadora da educação Cidicleia Gomes, que faz parte do GEOTEC e atua na rede estadual de educação como coordenadora e articuladora para o “Novo Ensino Médio nos CPM, a provoqueei a falar um pouco sobre esta etapa da educação.

Na condição de pesquisador, sempre me inquietei em relação aos objetivos do Ensino Médio apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n.º 9.394/1996. A referida Lei traz uma multiplicidade de objetivos, que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão crítico e participativo, até a sua preparação para o trabalho e garantia aos estudantes o ingresso no Ensino Superior. Esses objetivos irão variar de acordo com o público, se, das redes privada ou pública, cada um terá o seu foco, justificado pelo contexto histórico, político e social de cada um deles.

Nesse cenário, trago 04 (quatro) questionamentos em relação aos nossos jovens: 1) de que estudantes estamos falando? 2) O que almejam? 3) Por que a evasão dos jovens é maior nessa etapa do ensino? 4) Quais estratégias precisam ser implementadas? São indagações que precisam permear as pesquisas, a fim de que se obtenha subsídios para pensar o Ensino Médio. Para nossa conversa, vou trazer um pouco dos itens 1 e 4, como provocações, tomando por base minha experiência na rede pública estadual da Bahia.

Penso que o conceito “jovens” é muito amplo, mas aqui vou me referir ao jovem na perspectiva da faixa etária (15 a 17 anos), para concebê-los como sujeitos que precisam caminhar sob orientação da família e das demais instâncias de proteção para garantia dos seus

um aforismo, do qual ela constitui o comentário. É certo que, ao praticar desse modo a leitura como arte, faz-se preciso algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido - e que exigirá tempo, até que minhas obras sejam "legíveis" -, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um "homem moderno": o ruminar..." (NIETZSCHE, 1998, p. 14-15). Como deixa antevê o autor, o pálido apelo à reflexão ainda é demasiado abstrato para conceber os lances que acontecem de modo mais integral, sem necessidade da suposta separação entre corpo e alma. Certamente, os jovens, com suas maneiras apaixonadas, seus modos calorosos de investir seus apetites em coisas e relações que gostam, e de assinalar com o mesmo vigor as coisas e pessoas que não gostam, parecem nos ensinar e expressar/externar modos de ser que lembram muito mais o ruminar, do que a pálida figura posta pela metáfora da reflexão. O ruminar juvenil como modos intensos de se pôr no mundo, criar agenciamentos e auxiliar numa compreender ampliada da leitura, como: modo criativo de potências de *mais-vida* (RANGEL, 2018).

³⁶ Em diálogo com o pesquisador da educação Roberto Sidnei Macedo/UFBA, este me chamou atenção para o uso do termo “formacional”, como possibilidade interpretativa dos processos formativos que ainda estão em curso, ou seja, que seu ciclo formativo ainda não aconteceu, o formativo só pode ser denominado assim, após o caminho formacional. Assim nos diz o pesquisador: O argumento é justamente via os sentidos que venho construindo vem justamente das palavras em pauta, que nos ajudam a entender o que é do âmbito do formacional: tem a ver com o fenômeno formação. E do formativo: que aponta a priori sobre o que já é formante. Esse último sentido já traz em si uma pretensão que descarta toda a complexidade da formação como processo-experiência irreduzível, porquanto é vivência de sujeitos concretos

direitos e deveres. Sendo assim, entendo que se trata de sujeitos que estão na fase dos sonhos, da projeção do futuro pessoal e profissional, que estão na transição da fase criança para fase adulta, sem muitas vezes compreender suas mudanças físicas e mentais. Eles estão envolvidos numa conjuntura, na qual a velocidade das informações não permite amadurecimento e escolhas (in)conscientes, levando, muitas vezes, a escolhas que não os realizam e acabam limitando ou frustrando seus sonhos.

O acesso e permanência dos jovens no Ensino Médio foi medido a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que encontra-se abaixo das projeções nacionais. Contudo, precisamos pensar os nossos jovens para além dos números, pois muitas das suas vivências e experiências não podem ser medidas a partir de dados. Por isso, enquanto pesquisador, valorizo o ambiente físico da escola, onde posso ouvir dos próprios jovens o que eles produzem, o que eles desejam e aquilo que, enquanto instância de proteção, podemos ajudá-los.

Em se tratando das estratégias para combater a evasão dos jovens no Ensino Médio, temos uma tentativa de resposta mais recente, que se denominou “Novo Ensino Médio”, através da Lei Federal n.º 13.415/2017, que dispõe, dentre outras mudanças, na diminuição da parte obrigatória da matriz curricular para inserção de novos arranjos curriculares, denominados Itinerários Formativos, incluindo o Itinerário Profissional. Será isso?

Certamente não! Para uma reformulação do Ensino Médio, não basta uma mudança curricular. É preciso pensar em outros elementos que sustentam essa estrutura, como a formação dos professores, as condições do trabalho docente, a estrutura física das escolas, políticas de assistência aos estudantes, dentre outros. Por isso, é importante ressaltar que não será a mudança na matriz que irá alterar o cenário de insucesso do Ensino Médio no Brasil.

Dialogando com a pesquisadora, ao analisar os problemas do Ensino Médio, apenas por meio do currículo, deixamos de considerar a ausência de políticas públicas que assegurem melhoria na estrutura física das escolas, na formação dos professores, na assistência estudantil, nos recursos tecnológicos, dentre outros. Cada aspecto que não é colocado em pauta, no momento de rever as deficiências dessa etapa do ensino, prejudica os processos e aprofunda as desigualdades entre os estudantes.

Contudo, a minha experiência em participar da reformulação da Matriz Curricular do Ensino Médio dos Colégios da Polícia Militar da Bahia trouxe a constatação de que uma revisão

na matriz é oportuna, na medida que cria um movimento na escola sobre as possibilidades de revisão das práticas pedagógicas no que concerne às formas de ensinar e aprender, e isso poderá, a partir do envolvimento coletivo, trazer ressignificações importantes para o ambiente escolar.

Dessa forma, penso que somente a partir de um olhar mais acolhedor e solidário, construído a partir da valorização dos estudantes e suas famílias, através de uma escuta que possibilite que tais sujeitos exponham suas ansiedades e dificuldades em relação à escola e encontrem na comunidade escolar o apoio necessário para enfrentar esse cenário, é que podemos pensar em um novo cenário para educação em nosso país.

8.1. O QUE É O DCRB:

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Etapa do Ensino Médio - Volume 2, foi construído por uma equipe de educadores/as da Bahia, submetido a uma consulta pública e, posteriormente, analisado e aprovado, com considerações e sugestões de melhorias, pelo Conselho Estadual da Bahia. (DCRB, 2023, p.9). Ainda a indaguei sobre suas expectativas em relação a essas mudanças na Rede: “Na condição de coordenadora pedagógica, tenho muita expectativa em relação ao uso do DCRB pela comunidade escolar. Um documento construído a várias mãos, que traz indicadores muito importantes para o entendimento do Ensino Médio, no Brasil e na Bahia”.

Como o próprio nome traz, constitui-se em uma referência para o trabalho pedagógico na escola, trazendo partes importantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio. Isso coloca o documento em alinhamento com as normativas nacionais da educação que trazem os Itinerários Formativos (IF). Considero importante, na proposta dos IF's, o trabalho a partir dos eixos estruturantes: Iniciação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Contudo, precisamos ver como essas construções se efetivarão no chão da escola, porque são eixos adotados no mercado empresarial e não podem ser transportados para a escola, sem a discussão do que se pretende através deles.

Retomando o DCRB, tenho críticas em relação ao nome de alguns componentes curriculares, como “Tira o pé do chão”, “Trabalhar por quê?” “A arte de morar” “Do Sol ao sabor”, dentre outras. Enfim, parecem nomes de oficinas, mas o importante para a SEC é que o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou, porém precisamos continuar em diálogo.

No geral, considero um avanço significativo para a Rede Estadual dispor de um documento referencial, construído de forma coletiva, pelos professores da mesma Rede e que

também passou por uma Consulta pública. É claro que possui limitações, contudo, podemos afirmar que o DCRB constitui-se em um acervo de dados para as nossas pesquisas.

9. DIÁLOGO - A TECNOLOGIA COMO EXPERIÊNCIA.

Quero aclarar que essa tese, na qual busco: compreender as (en)cruzilhadas de Exu e Ogum como experiências *hermenêuticomultirreferenciais* de jovens com as tecnologias em um projeto de Educação Científica. Se afasta da discussão de tecnologia como técnica, arte de fazer, ao modelo grego *techné* (LIMA JR, 2005), nem explorará a tecnologia em sua visão reduzida como instrumento maquínico, o que empobrece o princípio filosófico e antropológico da tecnologia. Quero propor um “novo olhar” ontológico, em que busco, a partir do ser mulher da tecnologia a experiência em seu caminho ético tecido no feminino modo de viver a vida. Para nós, a tecnologia é uma experiência antológica, possibilitada pela fertilidade do ser criador e (re) criador da vida, da criatividade e da potência que a singulariza entre os humanos.

Refletir sobre o acontecimentos ontológicos do ser da fertilidade, é um convite à compreensão de como elas transformam e dão movimento ao mundo da vida, mas, também, ao mundo espiritual, pois o ser da tecnologia, na tradição religiosa afro-brasileira, que conduz os caminhos da forja tecnológica é Ogum, orixá guerreiro, que vence as batalhas com as armas que estão nas redes de tecnologias sociais em seu aparato simbólico espiritual e Ogum sempre caminha com a força de uma mulher.

São as tecnologias de Ogum que os/as jovens usam no “submundo”, agindo no complexo mundo da cibercultura, produzindo táticas astuciosas para subverter as estratégias dominantes (CERTEAU, 2014) e excludentes, que, em prol de um sistema vacilante, busca isolar o jovem da periferia, limitar sua criatividade. Mas estes, como filhos/as, guerreiros/as, sobrevivem e (re) existem, são herdeiros da força da natureza que chamamos de orixá.

Os Orixás são ancestrais africanos divinizados pelas forças da natureza tal como a água do mar, dos rios, das chuvas, dos raios, dos trovões, dos ventos... trazidos pelo processo da diáspora Africana ao redor do mundo, bem como aqui no Brasil, sendo cultuados e sobrevivendo na nossa cultura. Orixá é força, é vida, é presente, é sabedoria, é conhecimento, é epistemologia do presente, passado e do futuro, cultuados nas religiões de matriz africana tal como Umbanda e Candomblé (SANT’ANNA, 2020, P. 42).

Ora, nossa ancestralidade, que fora vilipendiada e invisibilizada em prol de um projeto colonizador que tentou escamotear a força da divindade, sobrevive e (re)existe, ainda hoje, com a “invasão” dos “de baixo” nas redes. Estes que deslocam e subvertem os epistemicídios, que sempre buscou excluir os pretos do acesso ao conhecimento, ao poder. Por isso, pensamos que

essa força vem do feminino na energia das cosmologias afro-brasileiras. Reitero que Ogum não guerreia sozinho, sempre uma mulher o guiará, o mostrará o caminho para chegar ao coração do humano, demasiadamente humano (NIETZSCHE, 2005).

A diáspora trouxe consequências terríveis à formação de uma experiência significativa (NEUBAUER, 2015) ao povo brasileiro. Nos separaram, criaram verdadeiras castas, os que têm poder e obtêm o conhecimento (brancos); e os que sustentam a elite e são excluídos do poder e do acesso ao conhecimento (pretos). Deixemos claro que não é nossa intenção “invadir” os estudos Decoloniais, mas, quando estamos em diálogo com jovens da periferia, estudantes de escola pública, fica insustentável não dialogar, mesmo que de maneira sutil, com questões dos impactos da diáspora e suas consequências na falta de uma formação experienciada no caminho da ética da alteridade no Brasil. Sinto o dever de deixar claro que nossa escrita está inscrita no campo da multirreferencialidade, daí, me sinto mais solto para dialogar com o decolonialismo.

Reconhecer os caminhos de Ogum e de Exu em nossa trilha existencial é estabelecer que somos um povo de pretos/as miscigenados/as, um povo que precisa de reparação e respeito aos seus valores, crença e dignidade, daí, poderemos dialogar com todos os outros saberes e conhecimentos, essa é uma visada multirreferencial. Sempre é bom lembrar que essa história ofereceu perdas em conhecimento e humanidade, cabe a nós repararmos-la.

Os nossos caminhos cruzam as ontologias de Ogum e Exu, sendo este último nosso Hermes preto, senhor da comunicação de uma hermenêutica retinta, senhor dos nossos caminhos e (des)caminhos. O primeiro produz na inteligência humana a capacidade de construir coisas, principalmente com as ferramentas, tão necessárias na indústria das revoluções e na chamada 4ª geração da internet (SANTAELLA, 2021). Ogum age com princípio ético e altero com seus filhos, cuidando, defendendo, desviando dos perigos e produzindo as armas da vitória. Ele age no “submundo” cibercultural, com criações e criatividade sempre com o outro, assim, se estabelece o diálogo com Ogum nas redes.

Mas ainda é um caminho cauteloso que só concretizaremos na solidariedade dialógica (GADAMER, 2015) entre os saberes/conhecimentos. Quando trago Ogum e Exu para o texto, o faço na perspectiva de tecer um profícuo diálogo entre as filosofias, demonstrando que é, sim, possível imbricar conhecimentos plurais que são multirreferenciais.

Como já venho há alguns anos me dedicando aos estudos da hermenêutica filosófica, em especial à gadameriana, naturalmente, este texto deve ter a “visada” desses estudos, mas

ousando propor um diálogo com a filosofia afro-brasileira e a defesa do lugar do feminino na ciência e na educação. Acredito e quero fazer acreditar que há encontros e horizontes dialógicos entre estes *saberesfazeres*, mesmo porque somos seres da impermanência, do movimento, e, assim, a dialética multirreferencial nos ensina que os movimentos devem se imbricar em diálogos, se movimentar no jogo que acontece e marca o mundo da vida dos humanos, afinal, somos seres de experiência.

A experiência é condição do nosso ser *racional emotivo*, ela marca como ferro o nosso ser através das vivências, que se significarão nas experiências vividas; mas deixemos claro que nem todas as vivências serão experiências, para tal, tem que ser significativa para o ser da experiência (NEUBAUER, 2015). Portanto, se afirmamos ser ela uma experiência, esta abriga um acontecimento que é ontológico e espiritual. Seus fazeres no mundo da vida evidenciam sua face ontológica, mas o rasgo que marca a experiência significativa é espiritual, pois só o sujeito da experiência tem acesso, só a ele pertence. Por isso, convido-os a compreender esta face como caminhos de Exu e Ogum, em que o primeiro abre (en)cruzilhadas para que o segundo nos ensine os segredos da tecnologia do saber fazer, do viver buscando a “batida perfeita”: ora, isso é vivência.

Sinto que preciso “mergulhar” na epistemologia destas linguagens tecnológicas, como fazem os filósofos da tecnologia. Enveredar pela arte cinematográfica, para buscar compreender este mundo, que é nosso mundo, e interpretar como os jovens se tornaram “senhores”, quase semideuses, que criam, fazem e refazem *artescriativas* nas redes, ressignificando o conceito filosófico de mundo da vida. Este mundo das experiências e das vivências que hoje inverte o princípio da formação, onde aqui professores são os recém-chegados (ARENDT, 2014), e os alunos os mestres: como compreender e interpretar esta experiência mediada por outras linguagens?

Para começo de prosa, preciso externar minha satisfação ao ler as singulares obras: “Humanos Hiper-Híbridos, Linguagens e Cultura na segunda era da Internet” (2021) e Culturas e artes do pós-humanismo (2003) da filósofa da tecnologia Lucia Santaella (2021). Esses textos significam minha experiência com o tema que nasce, ali em 2010, quando li a importante tese de doutorado de Tania Maria Hetkowski, intitulada “Políticas Públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas (2004). E, para concluir meu matriarcado de referenciais que marcam profundamente minha experiência com o tema,

permitam-me citar a obra: “Pesquisa-formação na cibercultura”, da apaixonada pesquisadora da tecnologia Edmea Santos (2019).

Certamente, estas autoras têm obras tão ricas em semântica existencial quando as citadas, mas as denominadas me tomam como uma verdadeira experiência significativa com a noção de tecnologia (NEUBAUER, 2015), bem como ampliam minhas inquietações com o tema. Alio a tudo isso prestar justa homenagem ao matriarcado intelectual, que tanto contribuiu para a filosofia e a ciência, e “dissolver” um machismo, que buscou invisibilizá-las como intelectuais da filosofia da tecnologia: “prestemos honras” e as sigamos nos deliciando com seus ricos textos filosóficos.

Parece-me que os caminhos epistêmicos das tecnologias estão na “moda”, talvez pelo domínio desta invenção humana em nossa vida contemporânea, (re)criando outros *mundosdvida*, percebam que a junção de palavras são marcos da cibercultura, do ciberespaço de um mundo que insistimos em diferenciar em afastar de nossas vidas, digamos, assim, concretas. A dualidade cartesiana ainda trança com força nossos destinos intelectuais, mas quero, junto com as intelectuais femininas, defender a unidade e dizer que o mundo da vida, proposto por Edmund Husserl (1859-1938), hoje, é o mundo da nossa vida *hiperhibridizada*, vida que não se confunde com o virtual, ela é o real como uma nova experiência, a da hibridização humana entre redes e vida intermediada por linguagens potentes. “Assim, o espaço “ciber” é o espaço que as redes fizeram emergir, espaço informacional, virtual, global, pluridimensional, sustentado e acessado pelos computadores, estes alimentados por programas, protocolos de funcionamento e, certamente, conteúdos dos mais diversos tipos” (SANTAELLA, 2021, p. 32).

Este espaço habitado por humanos, algoritmos, Inteligência Artificial (AI) e sua racionalidade criativa transforma radicalmente a experiência aprendente, nos desafiando a forjar novos conceitos, compreensões e modos de interpretar a vida humana na contemporaneidade, com o rasgo de linguagens algorítmias que se enroscam nas diversas flexões trazidas pelos usuários das redes no ciberespaço.

O termo ciberespaço foi inventado por Willian Gibson, no seu romance *Neuromancer* em 1984. Um espaço que não apenas traz a qualquer pessoa situada em um terminal de computador fluxos ininterruptos e potencialmente infinitos de transformação, mas também lhe permite comunicar-se com qualquer outra pessoa, em qualquer outro ponto da esfera terrestre. A multivocalidade da vida urbana veio se entrelaçar a multidimensionalidade e multitemporalidade do ciberespaço, tudo isso sob o signo da efemeridade, do fugaz, fugido, aparecimento e desaparecimento – nas frações de segundos de toques de dedos apressados (SANTAELLA, 2021, p. 32)

Esta é a “nova experiência” que o humano criou, ampliou o conceito de encontrar com o outro, a partir das vivências atemporais, sem espaço, reinvenção de cotidianos multirreferenciais, movimentados pela rapidez dos *bits*, do acesso, do pensamento, da informação, da formação. Um caminho multirreferencial sem limites de acessos, de contornos, onde as pessoas percebem que o mundo mudou de lugar, de formato, um novo mundo vivido e experienciado em redes.

Cabe-nos, pensadores da tecnologia, dizer como este mundo produz conhecimento, *episteme*, modos de *sentirfazerpensar*, e se realmente ali existe uma ontologia que respalde fazer uma hermenêutica deste cotidiano tão provocador. Para isso, precisamos “capturar” linguagens, narrativas, modos de ser e fazer na rede, assim como fazemos fora dela, com a mesma intensidade de uma verdadeira experiência.

Penso que esta experiência irá por algumas décadas nos desafiar a compreendê-la em sua inteireza, mas cabe-nos tentar em nossas pesquisas, andanças, trançar e destrançar este acontecimento da vida contemporânea, não como dois mundos, mas como unidade da vida que se expande em outro lugar que não o habitual fora das redes. Busquemos a unidade, o outro que em nós habita para entendermos que caminho a humanidade está seguindo, que vida estamos vivendo, que vivência estamos experienciando, pois tudo é dialético em um acontecer plural e singular. Por isso, devemos nos “desacorrentar” da “ideia dualista entre um mundo físico, que era chamado de real, de um lado, e um mundo informacional, sob o nome de virtual, de outro lado” (SANTAELLA, 2021, p. 32). Acredito que este é o primeiro passo para compreendermos o que acontece ali bem em frente nossos olhares curiosos e desejosos.

Mas voltemos à definição conceitual de cibercultura e ciberespaço, estes são conceitos primordiais para nossa aventura, para que o leitor deste texto possa me acompanhar nesta viagem e compreender o que desejo com esta empreitada. Assim como SANTAELLA (2021) e SANTOS (2011), em seus escritos, fazem uma defesa deste “novo mundo”, nos encaminhando para entender que este é o mundo da vida, reinventado nas redes. Devo esclarecer que os interatores sociais são os mesmos, os dilemas as dúvidas e desafios também. SANTOS (2011) esclarece.

A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades. Compreendemos tais esferas como campos legítimos de pesquisa e formação, atribuindo-lhes o status de redes educativas. Atualmente, a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da Web 2.0 com seus softwares e redes sociais mediadas pelas interfaces digitais em rede, pela mobilidade e convergência de mídias, dos computadores e dispositivos portáteis e da telefonia móvel (SANTOS, 2011, p. 5).

Estes movimentos das redes, tão pesquisados por SANTOS (2011), me leva a refletir se estamos falando de outro mundo, o denominado digital ou é o mundo contemporâneo (re)inventado pelo capitalismo, que demanda pressa, velocidade, sucesso, exatidão, cansaço, reflexão, outros adjetivos não se fazem prudente. Já percebemos que estamos falando de um mundo familiar, que simboliza nossas vidas, mas como um novo, porém, estamos (re)aprendendo a nos comunicar com ele, ressignificar nossa linguagem, (re)descobrir o conceito de vivência para, daí, conceituarmos que experiência é essa. Mas há uma certeza, este é o mundo de humanos para humanos hiper conectados, hiper hibridizados, aqui não habitam seres de outro mundo, mas humanos de carne e osso, vivendo outra realidade, outra experiência.

O ciberespaço surge do aperfeiçoamento das TDIC, um advento do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, proporcionado pela globalização, que requer velocidade e interação em escala mundial, ainda há interrogações e acalorados debates na comunidade acadêmica sobre o lugar, os interesses, os benefícios, malefícios e até onde chegaremos com esta comunicação em rede com tamanha velocidade. Muitos dizem que seremos substituídos por robôs (máquinas semi-humanas), porém, mais inteligentes, que, como preconiza a ficção científica, nos aprisionarão, nos farão escravos, servos de sua cria. Acredito que o importante é o debate, a exposição de ideias e teses a serem defendidas sobre este “mundo”, porque, assim, produziremos conhecimentos que possam aprofundar o diálogo e, quem sabe, conter futuros excessos dos “havidos” humanos, desviados por tecnologia e robotização da vida.

Filmes como Blade Runner (1982, 2017), Matrix (1999, 2003, 2021) são marcos da ficção científica, que buscam nos alertar como as tecnologias podem transformar nossas vidas, até nos levarem a um momento de servidão ciberespacial. Películas com tom filosófico profundo, com concepções epistêmicas interessantes nos dão a “batida” de como este *hipermundo* é tão próximo da gente, tão humano como o mundo analógico. Por isso, cabe a reflexão sobre a unidade destes mundos como uma experiência humana que transcende o palpável, o mundo físico, e nos projeta para um mundo que criamos, também, para ser o nosso, sob a perspectiva hermenêutica, um mundo vívido.

Em pesquisas bibliográficas, conheci o singular “O Manifesto ciborgue - ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX (1985)”, obra escrita pela filósofa norte-americana Donna J. Haraway (1944-). Com título que alude ao Manifesto Comunista (1848), de Karl Marx e Friedrich Engels, o Manifesto Ciborgue desvela ações públicas do

feminismo socialista estadunidense acerca dos rumos dos movimentos sociais de esquerda desse país na década de 1980.

Tal obra é fulcral para a compreensão da crítica feminista à ciência, proposta pela autora, a qual eu acolho ao trazer cientistas mulheres para dialogar acerca do que pode ser a tecnologia em sua condição humana (ARENDT, 2002). Indicaram-me outras obras da autora, que não estarão neste texto, mas encaro como leituras obrigatórias, entre as quais: *Primate visions: gender, race, and nature in the world of modern science* (1990); *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature* (1991); *The companion species manifesto: dogs, people, and significant otherness* (2003) e *When species meet* (2008).

Em diálogos com o feminismo norte-americano, em especial com o feminismo negro e latino, com a economia, com obras literárias e com a biologia – área na qual a autora é formada, Haraway constrói um texto forte em semântica, reivindicando o lugar do feminino no mundo da vida através das tecnologias, assim como reflete sobre a influência da ciência e da tecnologia do final do século XX sobre as relações sociais.

A autora faz uma expressiva crítica ao movimento feminista, que, para ela, tanto os feminismos socialistas e marxistas quanto os feminismos radicais conceberam a categoria “mulher” a partir do que seria considerado comum a todas elas, por meio da “política da identidade”. Haraway (1994) sugere romper com esta postura política em detrimento de uma coalizão capaz de considerar as diferenças e as afinidades entre mulheres, denominada por ela “política de afinidades”.

O ciborgue, criatura formada pela unidade entre máquina e organismo, mistura híbrida entre realidade social e ficção, não constituindo um corpo sólido com componentes definidos, seria uma metáfora dessa nova política em um mundo marcado de forma crescente pelo binômio ciência e tecnologia, no qual as fronteiras entre humano e animal, organismo e máquina, e entre físico e não-físico mostram-se fluidas. Portanto, percebo, a partir desta leitura, o rompimento com o dualismo moderno e a postura intelectual de propor a unidade.

Essa cruzada é necessária para que a autora repense as questões de gênero, de sexualidade, raça e tecnociência, uma vez que a passagem das tradicionais dominações hierárquicas para um sistema de dominação baseado na informática global coloca em cena novas formas de poder e, com elas, novas configurações e significados de sujeitos. Haraway

mostra como o desenvolvimento científico e tecnológico está presente no mundo do trabalho, na alimentação, na produção do conhecimento e nas mais diversas dimensões da vida.

Nesse novo enquadramento histórico, seriam desfeitos pela tecnologia alguns pressupostos científicos e políticos, que, por muito tempo, nortearam o pensamento ocidental e serviram à dominação das mulheres, das “pessoas de cor” (pessoas negras) dos trabalhadores e animais; por exemplo, os dualismos mente/corpo, natureza/cultura, macho/fêmea e organismo/máquina.

Essas dicotomias, anteriormente rígidas, seriam, então, desmanchadas, dando espaço a conceitos maleáveis e passíveis de reconstruções, produzindo alternativas às tradicionais concepções de corpos e modos de vida a partir da apreensão da tecnologia no cotidiano. Esse processo de remodelamento de corpos e de relações mostra como estes são construídos e podem ser desmontados, colocando à prova sua suposta naturalidade e revelando suas possibilidades políticas. Daí, a necessidade de as mulheres apreenderem e se apropriarem da linguagem da tecnociência, tendo como inspiração a figura do ciborgue, de modo a contestar esses dualismos clássicos e alterar as relações de classe, raça e gênero, em uma tentativa de superação das dominações, em prol da construção de um mundo a favor da pluralidade.

Na saga o *cyborg*, é apresentado como ser híbrido entre homem-máquina tanto quanto um híbrido entre os gêneros masculino e feminino, mudando o eixo nas relações de poder de gênero do dualismo para uma relação dialética. Assim como compreendemos a tecnologia enquanto um aparato imaterial e simbólico, um agente semiótico e social que vivencia uma outra experiência humana no ciber mundo, sendo esta experiência constituída no ser feminino, nos reportamos a esse cenário, o qual o *cyborg* aparece como uma fabulação que denota a emanção do poder do corpo, desraigado de uma raça, um gênero, uma classe social, servindo tanto como uma figura da ficção, que explica a realidade social, quanto como uma paródia política através da obra arte.

Devemos dizer que a figura do *cyborg* está hoje sendo objeto de estudos nos diversos campos de conhecimento, como a Filosofia, Sociologia, Medicina, Biologia, Engenharia genética, Comunicação, entre outros, além de ter sido apropriado pelas narrativas de ficção científica. Para nós, os *cyborgs* são como uma geografia ficcional da nossa realidade social e corporal, além de uma fonte imaginativa que sugere algumas associações muito interessantes.

“O neologismo ciborg (cib-ernético mais org-anismo) foi inventado por Manfred E. Clynes e Nathan S. Kline, em 1960, para designar os sistemas homem-máquina auto-

controlativo, quando ambos ampliavam a teoria de controle cibernético aos problemas que as viagens especiais impingem sobre a neurofisiologia do corpo humano” (SANTAELLA, 2003, P. 185).

Destaca SANTAELLA (2003), que no ano de 1965 é expandido esse primeiro conceito, ampliando a função do corpo ao afirmar que o *cyborg* seria uma ponte entre mente e matéria. Percebe-se, através desses conceitos iniciais, que o feminino subjaz ao humano, sem contemplar o aspecto feminino de tecnologia, pois está centrado no super-homem, como força masculina de superação de domínio da técnica.

SANTAELLA (2003) nos convida a compreender essa afirmação a partir de dois sentidos: o literal, (que indica que as tecnologias biológicas e teleinformáticas estão redesenhando os nossos corpos) e o metafórico (que indica uma transição da sociedade industrial orgânica para um sistema de informação polimorfo). Segundo SANTAELLA (2003), a proposta descrita pela retórica de HARAWAY (1944) propõe encaminhar as feministas para o aproveitamento dessa época turbulenta, para desestabilizar o poder patriarcal e romper com os dualismos hierárquicos que dominam a construção do “eu” no ocidente, baseado nas oposições binárias (dualidade). Dessa forma, cabe ao *cyborg* transgredir essas fronteiras, pois é de sua própria natureza questionar os dualismos, além de legitimar a afirmação de que não existe mais um corpo, nem natureza, como fora apresentado pelo Iluminismo, mas somente vida humana em experiência.

O que HARAWAY (1944) propõe na sua obra é deixar de lado os dualismos inscritos na cultura ocidental, para iniciar uma nova era baseada na dialética e na redenção do corpo. SANTAELLA (2003) resumiu, com a citação abaixo, o espírito que se instalou após o manifesto de Haraway:

O manifesto de Haraway despertou muitas controvérsias, por que ele não apenas denuncia a concepção ocidental de mundo, mas também o próprio feminismo, quando, mantendo-se no universo do dualismo forjados, este glorifica o lado dos atributos do feminino nas equações opositivas entre masculino e feminino (SANTAELLA (2003, p. 187)

O texto acolhe nossas inquietações acerca do lugar da mulher na ciência, bem como a necessidade de deixar claro que a experiência humana com tecnologia tem, no ser feminino, sua gênese e condição humana (ARENDT, 2002), já que a vida se instaura, se desenvolve nesta, sendo ela senhora da vida e do conhecimento.

Se formos investigar a história da Ciência e da Filosofia, fica notório que “escondemos” o papel central da mulher. Uma dívida a ser paga, um foco histórico que devemos fazer na contemporaneidade, ainda não deixando de abordar a presença da mulher preta na ciência, suas contribuições, denunciando o porquê de não falarmos dela e da sua importância histórica, este é um problema epistemológico que a ciência e a Filosofia da ciência devem resolver.

9.1. O FILME BLADE RUNNER: UM TRIBUTAO AO SER FEMININO.

Após uma “Guerra Mundial Terminal”, em que a superfície do planeta Terra foi contaminada por uma poeira letal para a natureza, as corujas foram os primeiros animais extintos. Símbolo do *conhecimentosabedoria* e da própria filosofia, aquelas despencaram do céu como em uma praga bíblica. Alguns anos depois, em Los Angeles de 2019, as corujas e muitos outros animais só existem de forma artificial. Ao mesmo tempo, entre as hordas de humanos que ainda habitam a Terra (uma vez que a elite transferiu-se para as colônias em outros planetas). Nesse cenário, aparece um novo tipo de *cyborg*, o *Nexus-6*, exatamente idêntico e agindo como humanos.

Em uma rebelião contra os humanos – que os utilizam como escravos nas colônias interplanetárias - quatro androides (Zhora, Leon, Pris e Roy) voltam ao planeta Terra na tentativa de conseguirem mais tempo de vida. Um caçador de androides (Deckard) é, então, designado para “aposentá-los”. À medida que ele segue sua caçada, começa a se questionar a respeito de sua própria identidade e se não seria ele mesmo um androide, uma vez estabelecido o contato com Rachel (única dos androides que possui memórias implantadas). Vários confrontos são travados no filme, entre ele e os androides, até o final, quando Roy o salva e morre, e Deckard foge com Rachel.

A intrigante questão passa a ser, então: como identificá-los? Quem é humano? Quem é androide? Qual a linha que separa essas duas criaturas? O que define o humano? Será que, da mesma forma que as corujas, não estão os seres humanos extintos, transmutados em uma alteridade eletrônica feita à base de biotecnologia? A partir dessa premissa, Philip K. Dick (autor norte-americano, 1928- 1982) construiu a narrativa da novela “*Do androids dream of electric sheep?*”, publicada em 1968, posteriormente adaptada para o cinema com o título de *Blade Runner*, em 1982 e dirigida pelo diretor inglês Ridley Scott.

O argumento central do filme *Blade Runner* se baseia na dialética que opõe e se complementa entre ser humano e máquina. MCCARRON (1996) apresenta a interação humana e mecânica como indissociável e conflituosa, todavia, central na narrativa da ficção-científica. Essa mesma dialogia, segundo ele, questiona as hierarquias humanas, propondo uma diminuição e, quase um borrão, nas diferenças entre animais, humanos, andróides, entre outros. Já HAYLES (2005), em sua teoria acerca do pós-humano, aponta para as indistincões e oposições entre humanos e andróides, mostrando os questionamentos do autor em relação a essas hierarquias, demonstrado, várias vezes ao longo de *Blade Runner*, andróides humanizados e humanos maquinizados.

Segundo HARAWAY (1944), o pesquisador das teorias do cinema, Forest Pyle (1993, 2001) nos fala das especulações a respeito das fronteiras que separam os humanos dos não-humanos, trazendo atenção aos corpos em transformação e ao tom e premissa diatópicos de películas como *Blade Runner*. Para ele, “o que encontramos em filmes como *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) e o Exterminador (James Cameron, 1984; 1991) são especulações inquietantes e perturbadoras nas fronteiras que separam o humano e o não-humano” (PYLE, 2001, p.124).

Para HARAWAY (1944), o gênero do *cyborg* é uma possibilidade local onde não existe nenhum esforço de se produzir uma teoria universal, mas sim uma experiência de fronteiras, através da construção e desconstrução, para que assim se fundamente uma nova maneira de olhar a ciência e a tecnologia e de desafiar a informática de dominação, não pela origem do nascimento carregado de ideologias, mas pela regeneração do próprio corpo. É preciso o movimento de construir e desconstruir sejam as máquinas, identidades ou as histórias, para que, assim, se fundamente um gênero *cyborg* ligado ao feminino.

Nesta trilha, percebemos que o lugar da unidade deve ser tecida na contemporaneidade científica em detrimento do dualismo cartesiano que ainda nos “atormenta” e divide. Devemos sentir e refletir o lugar do ser feminino no mundo da vida, das criações e (re)criações, das existências e (re)existenciais, bem como pensar que o mundo dito “virtual” está inserido em nosso mundo dito analógico. Mundo vívido, experienciado em nossas vivências cotidianas. Por isso, a narrativa convida a pensar no imbricamento *realvirtual* como possibilidade compreensiva dos fenômenos que acontecem nas redes, inclusive nossa proposta caminha por este sentido a partir do ser jovem como protagonista legítimo desta “aventura aprendente”.

Salientando que, em nossa pesquisa, o protagonismo é feminino, já que dos/das jovens pesquisados (15 no total) 14 são do gênero feminino, daí, mais um motivo para este texto se manter em diálogo com as *artesdefazer* feminina. Não chegamos a este número por intenção, nem houve motivos escamoteados do pesquisador, mas acredito que, no convite que fiz aos jovens, estas meninas se mostraram mais encorajadas a seguirem como protagonistas da pesquisa, enquanto os meninos se “esquivaram” da proposta. Mais uma vez, demonstra-se a força do ser feminino e o porquê elas estão na vanguarda contemporânea, se posso assim metaforizar.

Acredito ser prudente este caminho trilhado na tese em comungar nossa narrativa com as tecnologias a partir da experiência do ser feminino, não só uma busca de reparação epistêmica, mas a necessidade de reconhecer a força destas mulheres pesquisadoras nos campos da Filosofia da Tecnologia e na Ciência. Por isso, destacar o filme narrado nos coloca em sintonia com a trilha que dialoga com a presença protagonista da mulher na película.

Para mim, é impossível hoje dialogar com a epistemologia da tecnologia sem referenciar alguma pesquisadora como marco desta. Assim acontece quando encontro com as pesquisas de HETKOWSKI (2004), que vem discutindo a temática desde sua graduação e em projetos de pesquisas que abordam o uso de computadores na educação. Importante salientar que este objeto acompanha a pesquisadora durante sua jornada acadêmica, pois vemos no seu trabalho de pós-doutorado (2013) a temática da informática na educação. Sempre buscando trançar o imbricamento de Novas Tecnologias/Prática Pedagógica, em um cenário de tantas mudanças com o avanço das tecnologias eletrônicas, especialmente as TIC nos anos 90 do século passado, bem como sua implantação em cursos de formação de professores como possível diferencial inovador no processo ensino-aprendizagem desses profissionais.

A pesquisadora vem traçando uma linha do tempo do advento da tecnologia eletrônica e as mudanças advindas desta, assim como toda transformação social e humana que ela acarreta. Desta feita, a pensadora problematiza sobre as possibilidades que as TIC podem trazer ao processo educacional e que não estão sendo exploradas. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação marcam não somente as formas de comunicação, mas também definem e transformam a economia, a política, a cultura, enfim, influenciam toda a sociedade bem como a caminhada da pesquisadora.

A minha história com as Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC - começou em meados de 1992. Significa que há uma década procuro compreendê-las e utilizá-las como instrumentos que auxiliam na tarefa pedagógica e modificam

as relações entre os alunos, professores, comunidade e a própria forma de conceber o conhecimento na sala de aula e fora dela. Seria mais oportuno dizer que a necessidade da constante atuação como pesquisadora está em perceber e entender os movimentos provocados pelas tecnologias modernas no cotidiano da sala de aula das instituições públicas e privadas (HETKOWSKI, 2004, p. 10).

O movimento investigativo de Tânia Hetkowski a coloca como uma das primeiras pesquisadoras na emblemática área das TIC, imbricada a práticas pedagógicas no Brasil. Desde 1992 até 2023, já são 31 anos pesquisando as tecnologias, constituindo um consolidado grupo de pesquisa (GEOTEC), que, além desta tarefa hercúlea, buscou inserir professores da rede básica na pós-graduação. Tal ação sempre na perspectiva de fazê-los pensar em processos formativos associados ao uso de tecnologias em cotidianos formativos, sejam eles na escola ou em praças, ruas, ONG, enfim, onde haja humanos dispostos a se formarem, aprenderem e (a)preenderem a problemática das tecnologias tendo como gênese a condição humana (ARENDT, 2002).

Ademais, tecnologia é o conhecimento de uma arte. A arte de buscar soluções a um número significativo de problemas próprios de uma determinada época histórica, e o *animal laborans* desenvolveu um conjunto de ações para dar sustentação à condição da vida humana e o *homo faber* empreendeu seus esforços nas técnicas que criam instrumentos para dominar o mundo em seu favor. Assim, a tecnologia reestruturou profundamente a consciência, a memória humana e a busca de soluções para grandes e pequenos problemas. Nela há conteúdo subjetivo que envolve o *animal laborans* e os artífices que envolvem a racionalidade do *homo faber*. Segundo ARENDT (2001:166) "a tecnologia realmente já não parece ser o produto de um esforço humano consciente no sentido de multiplicar a força material, mas sim uma evolução biológica da humanidade na qual as estruturas inatas do organismo humano são transplantadas, de maneira crescente, para o ambiente do homem" (HETKOWSKI, 2004, p. 94).

Na citação acima, percebo a sintonia com o filme *Blade Runner*, quando o animal sapiens tem como missão reconstruir seu planeta após a quase destruição causada por sua espécie. Dessa forma, o gênero feminino aparece com toda sua força criadora, (re)inventando esta aventura (re)colonizadora, mas também (re)descobrimo o lugar essencial da tecnologia nesta nova vida, bem como sua condição humana, imaterial, fundida na experiência humana.

HETKOWSKI (2004) nos convida a “brilhar” os olhos como assistir um filme de ficção, ao lermos sua tese que narra os caminhos da árdua implantação das denominadas TIC nas escolas públicas de Salvador/Ba a partir do advento de políticas públicas bem-sucedidas e outras “perdidas” na história da educação. Porém, o que faz brilhar a tese é a sua atualidade em discutir este processo e as políticas públicas em educação. Nos parece que tão pouco mudou, então, a

tese surge, também, como uma denúncia a falta de continuidade de políticas públicas austeras na educação brasileira.

HETKOWSKI (2004) mostra ser salutar trazer a discussão da precariedade dos cursos de formação de professores frente ao uso de novas tecnologias na sociedade, bem como compreender esta além da sua forma material. Considera-se um desafio a tal formação, ainda como denuncia que as políticas públicas para a educação não priorizam tal reflexão. A autora, ao longo de sua pesquisa, buscou, junto com os professores de licenciaturas, a cultura pedagógica instituída e contemplar, através da prática pedagógica e das TIC, um movimento possibilitador de discussões, interações e de ações ressonantes de praticantes culturais.

Assim, verificamos a preocupação em discutir a mecanização da tecnologia na escola, especificamente, e o esquecimento da condição humana desta, vê-se que tal discussão deve se iniciar nos cursos de formação docente, daí, a necessidade dos estudos da subjetividade. Entendo que já nasce a perspectiva humana da tecnologia, que só pode ser compreendida com a compreensão dos processos subjetivos do conhecimento humano, ou seja, só posso compreender a tecnologia se primeiro eu compreendo este sujeito que a cria.

Esta compreensão está em sintonia com nossos estudos, em que compreender a si mesmo é buscar compreender o outro, abrindo-se ao desconhecido mundo do TÚ. Abertura esta que se configura como um acontecimento da experiência humana, esta que é a gênese da tecnologia enquanto *phronesis*³⁷, agir prático pautado na ética da alteridade. A *phronesis*, conceito caro à filosofia Aristotélica, nos deixa seguro em defender que este fazer prático é o movimento da experiência vívida em um mundo de vivências que resulta nos processos tecnológicos.

Sendo a experiência da *phronesis* o sentido que traz significado à minha experiência na relação com a natureza. A (re)produzido, (re)inventado em diversos aparatos tecnológicos, relação esta que deve ser pautada pela ética da alteridade. Entendendo que a natureza é este outro que nos constitui. Por isso, alertamos que: “a *phronesis* perdeu sua legitimidade”, ou seja,

³⁷ [...] Gadamer reduz toda a filosofia de Aristóteles à filosofia prática e a filosofia prática à indicação do valor hermenêutico da *phronesis*, entendida como faculdade essencialmente intuitiva, por influência da analítica existencial, ou hermenêutica da facticidade, de Heidegger. Compreende-se, assim, como a “reabilitação da filosofia prática” por ele proposta [...] tenha sido [...] acusada de conservadorismo. Ela, com efeito [...] elimina [da filosofia prática de Aristóteles] exatamente o momento dialético, isto é, a discussão, a crítica das opiniões e da própria realidade existente, reduzindo-a à intuição própria ao *phrónimos*, vale dizer, ao juízo do homem sábio, expressão do *éthos* dominante.

passamos a ignorar “esse tipo diverso de conhecimento”, que “é a faculdade de julgar”, que nos permite discernir o melhor, o mais apropriado, o mais justo em cada situação, diante das razões do outro (ROHDEN, 2004, p. 267).

Corroborando com ROHDEN (2004), somos incisivos em denunciar o abandono do princípio ético da *phronesis* quando abandonamos a capacidade de julgar, de discernir o que é melhor para a humanidade, em prol da tecnologização do mundo da vida, da mecanização do humano em prol de um avanço tecnológico sem reflexão. Desse modo, a crítica de HETKOWSKI (2004) é por nós ecoada como parte de um processo de abandono da alteridade da *phronesis* como caminho de uma experiência de tecnologia no mundo vívido. Assim, buscamos resgatar este princípio humano para desmaquinizá-lo. Essa problemática tem seu momento crítico quando pensamos nos caminhos da formação humana, pois:

se olharmos para nosso sistema de ensino [...] as pessoas aprendem como se faz algo e como se tem de fazê-lo e tudo aparece bem rápido como se se pudesse fazer tudo. Em verdade, é um problema preocupante saber como, em uma sociedade cujo sistema de comunicação se aperfeiçoa cada vez mais em linguagens simbólicas artificiais, é possível fomentar e cultivar a faculdade de julgar (GADAMER, 2001, p. 232).

Senhoras e senhores, a arte de julgar é tecida na *práxis*, levando em conta como podemos ponderar os argumentos e a razão do outro. Podemos dizer que, ao aprendermos a falar, “não se apreende apenas as palavras, mas se aprende a empregá-las, a saber, como as usamos e como as compreendemos. Falamos com alguém, este alguém é o outro da comunicação— e, com isso, trabalhamos na formação conceitual e na orientação de mundo” (GADAMER, 2001, pp. 232-233). Vejamos algumas implicações do exercício teórico e prático (*phronesis*), decorrentes do modo de lidar com a natureza à luz do pressuposto, segundo o qual ela é portadora de direitos e pode, ainda, ser caminho *racional* *emotivo* para argumentarmos com a ciência sobre a necessidade de se aprofundar uma ética viva e praticada nas tensões produzidas pelo desenvolvimento humano.

O que queremos defender é a urgência da instituição de uma ética da alteridade, embasada no diálogo vivo com o mundo da vida, na busca de soluções amigáveis para o viver *humanonatureza*. Por isso, pensar na tecnologia como uma experiência da *phronesis* é redefinir a relação *humanonatureza*, na unidade que deveríamos ter seguido, mas a modernidade dividiu. Uma expressão da tecnologia enquanto experiência da *phronesis* provoca novos olhares e deslocamentos ao acontecimento que é a vida humana, sua experiência de mundo e a nossa existência ontológica.

Seguiremos nessa defesa por todo o texto, buscado interlocutores para nosso fazer. Desta feita, rememoro o que escrevi sobre a importância da mulher na ciência e na Filosofia da Tecnologia, pois ela expressa a natureza humana da *phronesis*, pois é por excelência o ser da vida prática, da construção, (re)construção e (re)invenção da vida, e ela é o ser da fecundidade e da experiência que acontece no mundo da vida em plenitude, elas sabem e fazem isso com a magnitude que as singularizam entre nós. Desse modo, é uma necessidade reconhecer que ela enquanto este outro tem razão.

Levar a sério e integrar, na teoria e na prática, os direitos, mas também os argumentos dos outros, pressupõe um exercício de responsabilidade constante com o dito do outro. No âmbito hermenêutico, considere-se o dito, não apenas a fala, mas o escrito ou a simples presença na forma de uma obra de arte, por exemplo. A compreensão filosófica íntegra, em seu discurso e prática, a possibilidade de que o outro possa ter razão de forma responsável (RODHEN, ANO, p. 268).

Que possamos dar razão e ouvir às mulheres como este outro que tem muito a nos ensinar, com elas, nossa experiência aprendente será muito mais virtuosa e ética. Desta feita, elas, a tecnologia e a experiência, são potentes metáforas existenciais que simbolizam o ser feminino da tecnologia enquanto fazer humano *criativoracional*. Enquanto perpetuarmos o dogma da masculinidade tóxica na ciência e na tecnologia, que separa, divide a vida e a natureza, perderemos a oportunidade de metaforizar o mundo da vida nas experiências que poderão trazer novos significados para a ciência e a tecnologia, não somente conceitos, mas uma verdadeira trans-formação pautada na ética da alteridade da *phronesis*.

O que propõe a filosofia do diálogo é a instauração de uma ética pautada no outro como princípio altero das relações humanas. Para nós, será possibilitada pelo deslocamento do ser da tecnologia do gênero masculino para o feminino, pois elas oportunizam olhares outros para a vida e a criação, já que a ciência é a instituição humana que mais se aproxima do ato de criar, assim, ela deve ser pensada sob a gênese do feminino.

Senhoras e senhores, estou defendendo a tecnologia como acontecimento criativo das experiências no mundo da vida, que tenha uma relação pautada com os princípios mais nobres da nossa humanidade - ou seja, a ética - ainda que esta seja ancorada na força criadora do feminino, este outro que encontramos nela, que devemos caminhar e (re)aprender que a tecnologia é uma condição do humano (ARENDT, 2002) na sua relação aprendente com a

natureza, Ora, isso é formação na sua “face” mais autêntica, como a *Paideia*³⁸ da Grécia antiga, onde a formação se constitui como ética de alteridade, sendo que a formação do homem e da mulher na contemporaneidade só é possível na sua integralidade ética pelo ser feminino.

Mas continuemos a dialogar nesta empreitada, no desejo de buscar novas interpretações para a tecnologia, ousando reconhecer seu ser feminino como um acontecimento da experiência de *phronesis*, vívida e tecida por uma ética da alteridade. Ainda cabe aprofundar esta defesa com as pesquisadoras já citadas no início deste diálogo. Por isso, revivo os escritos de HETKOWSKI (2004), que busca, na tecnologia, a gênese para seu pensar a prática em formação a partir da pesquisa científica.

HETKOWSKI (2020,) “mergulha” no mundo da cibercultura para compreender como trançar processos formativos na contemporaneidade, caminhos da formação que dialoguem com as redes tecidas no ciberespaço, a partir da parceria *universidadescola*, propondo a formação continuada de professores da rede básica de ensino da Bahia. Formação esta pautada, também, na ética da alteridade, na busca do outro que habita em nós, objetivação do eu subjetivo nos cotidianos de vida em espaços de formação, ou seja, na escola. Seus argumentos seguem a legislação, sua preconização e o esquecimento ou a falta insensata de implantação de políticas públicas. Como ela denuncia que:

O artigo 80, da LDB (BRASIL, 1996), estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e, o artigo 87 garante que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Significa dizer que desde a aprovação da LDB, as políticas públicas deveriam garantir ao sistema educacional investimentos em infraestrutura, logística, recursos e ferramentas tecnológicas, conectividade, acessos aos serviços digitais e formação consciente para os usos e mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, além da utilização dos meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (HETKOWSKI, 2020, p. 552).

³⁸ No significado referente à formação da pessoa humana individual, essa palavra corresponde ainda hoje ao que os gregos chamavam Paidéia e que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra humanitas: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às “boas artes” peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais (AULO GÉLIO, Noct. Att., XIII, 17). As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia etc, às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita. Para os gregos, a C. nesse sentido foi a busca e a realização que o homem faz de si, isto é, da verdadeira natureza humana. E teve dois caracteres constitutivos: 1a estreita conexão com a filosofia, na qual se incluíam todas as formas da investigação; 2e estreita conexão com a vida social.

Observamos que a autora busca legalizar suas pesquisas sempre com documentos oficiais que institucionalizam a educação pública, mas que, por falta de implantação dessas políticas, deixa a escola fragilizada e ainda desconfigurada por mecanismos modernos na arte de ensinar e aprender. Portanto, o *cibermundo* ainda é um sonho ser realizado em escolas públicas da Bahia, mesmo que muito se tenha feito - já apontamos neste texto - ainda não entramos na era da internet 4.0 nas escolas.

Então, o ciberespaço, como espaço de comunicação e de transação aberto pela interconexão mundial dos computadores, é potencial na produção, disseminação e exploração de ideias e, dentre estas ideias estão e/ou deveriam estar as premissas para as políticas públicas educacionais no que concerne ao uso, criação e conscientização acerca das tecnologias e das redes digitais. Esse ponto é central quando falamos em riqueza nacional e, neste sentido, defendemos a necessidade de o governo investir em ciência, pesquisa e inovação (HETKOWSKI, 2020, p. 548).

Fazendo valer o animal político que define nossa condição social, devemos analisar e externar nossa experiência como professor da educação básica, em escolas públicas. Assim, como pesquisador, verificamos, bem como HETKOWSKI (2004), que um dos motivos do abismo que se encontra a escola pública é a dificuldade de efetivação de políticas que possam ser implementadas e que tenham continuidade em governos futuros, mesmo que as bandeiras ideológicas sejam distintas. Precisamos de Políticas Públicas de Estado, pois estas garantem a continuidade das ações, enquanto as de Governo, na maioria das vezes, param, ficam sem continuidade.

Vale rememorar que há décadas a comunidade científica brasileira abordava e defendia os aspectos potenciais da cibercultura e das tecnologias digitais, destacando e demonstrando estudos que demandavam políticas públicas para a formação de professores, investimentos em infraestrutura nas escolas e preparação de crianças, jovens e adultos na utilização consciente dessas potencialidades no ensino e aprendizagem, e em outras situações de suas vidas (HETKOWSKI, 2020, p. 546).

O caminho da tecnologia deve ser trilhado com vista à formação humana, com a consciência que ela acontece com atos éticos na apropriação da natureza e seus recursos. Dessa maneira, poderemos (re)inventar a relação dialógica com a natureza, como os indígenas e os africanos nos ensinaram. Ter a natureza como vida, como sagrado, e sua profanação só acontecendo com princípios austeros é ressignificar a própria ciência e a educação, buscando aguçar olhares cuidadosos dos jovens com a natureza.

Em síntese, o que desejamos é a formação a partir de uma ética que aconteça, que seja vivida no desenvolvimento de artefatos tecnológicos, mas isso supõe a mudança de paradigma

(KUHN, 1998), em que o pensamento moderno instituiu a tecnologia como artefato maquínico, esquecendo de sua gênese humana.

Não comungamos e, sim, rechaçamos a tentativa de maquinizar o humano e diminuir o princípio que origina a tecnologia, não somente como artes de fazer, mas artes de ser, sentir, viver e experienciar, ato erótico do gozo humano. A tecnologia enquanto experiência da *phronesis*, alicerçada na ética da alteridade, não só trans-forma, mas questiona e provoca mudanças substanciais na relação humano/natureza, instituindo o *humanonatureza*. Como profissão de fé, iremos defender que a formação na contemporaneidade deve seguir os passos de uma ética que aconteça, que se evidencie e se instaure como caminho único da educação.

Precisamos edificar nossa posição nos “novos” cotidianos (ALVES, 2008) que ela se estabelece, que é o ciberespaço, o qual entendemos como cotidianos contemporâneos da *artesdefazer* do jovem do século XXI. Ali, cria-se verdadeiros Atos de Currículo (MACEDO, 2013), transgressores, ousados, criativos, humanos no lugar de humanos para humanos, lugar de uma formação intersubjetiva, dos encontros de vida que se vive intensamente. SANTOS (2005) nos ajuda em nossas intencionalidades ao definir.

O ciberespaço surge não só por conta da digitalização, evolução da informática e suas interfaces, própria dos computadores individuais, mas da interconexão mundial entre computadores, popularmente conhecida como internet. Da máquina de calcular à internet, muita coisa mudou e vem mudando no ciberespaço. Tal mutação se caracteriza, dentre outros fatores, pelo movimento do *faça você mesmo e de preferência com outros iguais e diferentes de você*. O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Podemos encontrar desde mídias como jornal, revista, rádio, cinema e tv, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos *chats*, listas, fórum de discussão, *blogs* dentre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço! SANTOS, 2005, p. 61).

Hetkowski amplia essas concepções:

Assim, ciberespaço surge como um *modus operandi* potencial de organização das comunidades, de trocas de informações, de articulações de todos os tipos e tamanhos de coletivos inteligentes e de mobilização social para os cuidados, proteção e consciência da população, em especial ao se tratar de um cenário pandêmico como este vivenciado neste século XXI (HETKOWSKI, 2020, p. 546).

O ciberespaço, como potente “rede” de interconexões, relações, criações, construções e (des)construções, se evidencia como a reinvenção de cotidianos (CERTEAU, 2014), que transcende a vida analógica, não como outra vida, mas como cotidianos de ressignificação da vida, das *artesdefazer*, pautada em atitude *recional emotiva*. Lugar de experiências significativas (NEUBAUER, 2015), que dão sentido às vivências heurísticamente tecidas nas

redes, como possibilidades heurística de transcender o velho maquínico e instrumental modo moderno de compreender o mundo da vida.

Leitores, estamos diante da possibilidade de (re)criarmos as relações aprendentes, a formação para além do formalismo, do estruturado, parece-me que estamos no caminho de uma educação que buscamos na contemporaneidade. A formação que seduza e faça o jovem desejar estar nela e com ela, aprendendo, interagindo, criando e solidarizando, bem como trançando e destrançando diálogos existenciais em tempo, fora da temporalidade cronológica. Assim, surgem os praticantes culturais que experienciam cotidianos coloridos, simbólicos, existenciais, modos de uma vida reencarnada nas redes.

Por isso, pensar no ciberespaço é refletir sobre as *artesdefazer* que podemos criar na cibercultura, como práticas instituintes e subversivas ao instituído formalismo da educação, ainda “ferida” pela sua bancariedade. Os praticantes culturais são os nativos digitais, seres limiares, do calor, da emoção, da coragem de ir aonde poucos têm força para ir, são os que se aventuram no *cibermundo*, lugar das ligações aprendentes.

O aprendizado não precisa, nem deveria ser pacato, ordinário e previsível, mas um lançar-se no desconhecido, como fazem os jovens. Este é o mundo, que produz culturas multirreferenciais, é a cibercultura e seu instigante convite ao novo. O sujeito cibercultural quer adentrar no hipertexto da internet, criando seus próprios percursos de leitura e interação social, formando, como já discutimos, as chamadas comunidades virtuais. Assim são os *hackers*, assim é a geração net em geral (SANTOS, 2011, p. 80).

Quem melhor simboliza este *sujeito cibercultural* senão os jovens e sua sede de saber, de aprender, de transgredir? Neste mundo *ciber*, ele se sente “em casa”, em sua morada, ele brinca com o aprendizado do desaprender, que simboliza e institui outras linguagens, em um mundo que é nosso. Mas somos receosos, nos limitamos às críticas, porque somos seres da prudência exagerada, enquanto eles exageram em riscos e adrenalina erotizada nas curtidas, nos *likes*, até nos temíveis cancelamentos.

É necessário estendermos a educação, a comunicação e as tecnologias digitais como referências híbridas e recursivas. Portanto, façamos diferente! Aprendamos com as tribos da cibercultura, com a geração net, não matemos a educação e a universidade e, sobretudo, não enterremos os professores e as professoras! (SANTOS, 2011, p. 105)

Não “limitemos” o jovem em sua criatividade desafiante, deixemos que eles criem, ousem, inventem, façamos assim: Aprendam com eles!! O que nos resta é aprender, para construir pontes de diálogos vivos que busquem como fim o conhecimento próprio e apropriado ³⁹(GALEFFI, 2014) destes neófitos em seus caminhos de criação e formação. Nós sempre seremos professores, mas eles são os mestres, nossa profissão de fé exige este esforço, esta abertura ao jogo dialético (GADAMER, 2015) do aprender ensinando.

A proposta de trabalhar este tema com pesquisadoras nos deixa mais soltos e livres para ir além dos limites do homem e “flertar” um pouco com a força das mulheres, elas que tanto nos ensinam, mas seguimos guiados por um machismo historicamente enraizado na supervalorização do ser masculino. Mas eu, na primeira pessoa do singular, não temo, nem pouparei em reconhecer a potência destas intelectuais da Filosofia e da Tecnologia. Poucos são os textos sobre esta área da filosofia que colocam a mulher como pensadora, talvez estejamos inaugurando um novo momento para a filosofia e a educação em rede, ressignificando os estudos denominados por SANTAELLA (2021) de “espaços hiper híbridos”.

... é o espaço que as redes fizeram nascer, espaço informacional, virtual, global, pluridimensional, sustentando e acessando pelos computadores. Trata-se de um espaço que não apenas traz, a qualquer indivíduo situado em um terminal de computador, fluxos ininterruptos e potencialmente infinitos de informação, mas também lhe permite comunicar-se com qualquer outro indivíduo, em qualquer outro ponto da esfera terrestre. Bauman deu um tiro na mosca quando qualificou de líquida a cultura contemporânea (SANTAELLA, 2021, p. 86)

Consideramos que é o espaço de uma geração fluida e sem a retidão do positivismo moderno, líquida porque escorre em imaginação, foge de nossos dedos e controle e transgride o mundo caótico que vivemos, mundo de regras e imposições, mundo que precisava ser (re)inventado, assim como o pensador Michel de Certeau ousou em propor reinventar

³⁹ O sentido que desejo dar ao conceito próprio e apropriado do filósofo da educação Dante Augusto Galeffi, está bem-conceituado na obra: Criação e devir em formação Mais-vida na educação (2014) no capítulo intitulado: A formação como transformatividade criadora nas instâncias físico-cosmológica, antropológica e societária, própria e apropriada (pág 15-61), o qual o citado pensador nos põe a pensar a formação como devir da criação que acontece no movimento vivencial do ser que reflete sua formação no mundo da vida em seu caminho de evolução, chegaria a dizer que esta reflexão nos leva ao encontro de Hannah Arendt (2007). O que me leva a defender a formação como condição humana. Para aclarar o que exponho, cito um parágrafo da importante obra: “O próprio e apropriado como instância específica nomeia justamente a relação visceral entre o indivíduo e suas circunstâncias. Mostra como o ato criador é próprio de quem o faz e apropriado em seu fazer. Conjugado em uma constelação semiótica específica. Beethoven não poderia ter sido o que foi sem suas circunstâncias. Mas a obra musical criada por ele foi por ele criada e por ninguém outro, e só por ele poderia ter sido criada. O que não significa dizer que outros não possam criar música, e sim que aquela música é única e radicalmente nova. Aliás, cada música criada por alguém é sempre única, mesmo quando não é acolhida publicamente (GALEFFI, 2014 p. 42)

cotidianos (2014), assim como BAUMAN (2001) ousou pensar a liquidez das relações contemporâneas e suas culturas.

Diante do exposto, podemos refletir que o caminho trilhado para dialogar com as tecnologias é “auspicioso”, porém, necessário. Já demarcamos em outros escritos COSTA (2017), que a tecnologia transcende o seu uso material/maquínico e deve se constituir como condição humana (ARENDT, 2017), que tem no feminino a gênese que a constitui enquanto experiência da *phronesis*, forjada na ética da alteridade. Desse modo, defenderemos que conceituar a tecnologia como uma experiência da *phronesis* se apresenta como caminho não só ético, mas fértil em humanidade, razão e criatividade, que deve ser praticada, vivenciada em um caminho virtuoso de equidade, com a natureza em prol de um mundo da vida harmonioso, transgressor, erótico.

10. DIÁLOGO COM O JOVEM: UM SER EM (RE)CONSTRUÇÃO, EM BUSCA DE (RE)SIGNIFICADOS PARA A ESCOLA.

Trabalhando com jovens em escolas da rede pública, a cada dia, temos a percepção do quão pouco os/as conhecemos, somos desafiados cotidianamente a compreendê-los e buscar interpretações para suas provocações e “transgressões”, temos que ter outras pedagogias que se reinventem cotidianamente. Por isso, os qualifico como seres em (re)construção⁴⁰, seres para os quais devemos olhar, prestar atenção e aprender com seus *modosdesentirfazer* experiência, e com ela (re)fazer a escola, porque eles/elas fazem/refazem cotidianamente a escola, transformam a educação e suas vivências, que significam a experiência (NEUBAUER, 2015) de estar na escola.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca [...] implica parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; sentir, sentir mais devagar, demorar-se no detalhe, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade [...] cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...o sujeito da experiência se define pela sua disponibilidade, por sua abertura [...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2017, p. 18).

⁴⁰ A nossa proposta de trazer os jovens como ser em (re) construção se dá pela necessidade de compreender nossa natureza mutante, multifacetada e polissêmica que tem na temporalidade juvenil a sua maior expressão, construímos e nos (re)construímos cotidianamente, assim como nosso mundo, por isso metaforizamos, também, para basilar nosso caminho de compreender a experiência interna do jovem na educação escolar.

Não se mede a experiência pelo tempo de vida, aliás, ela não é cronológica, não é exata, ela é do efêmero jeito de viver o mundo da vida, somente vive-se. Por isso, acreditamos que podemos aprender muito com os jovens em suas experiências, porque tudo que nos passa, nos acontece, nos toca, assim como paramos para pensar, para olhar, para escutar, indo e olhando bem devagar, suspendendo juízos, assim fazem os jovens, aliás, eles são humanos, demasiadamente humanos. Parafraseando NIETZSCHE (2005), são seres limiares, seres desafiadores do tempo e do espaço, são os recém-chegados (ARENDT, 2011) em um mundo de novidades, o qual logo dominarão e se apropriarão no século das TDIC.

Os/as jovens se encontram em um mundo, que, muitas vezes, os ignoram, os submetem e os culpam por inúmeras mazelas sociais. Um exemplo é o discurso simplista que os definem como “problema social”, um ser arredo, irresponsável, imaturo e passível das mais frágeis tentações da carne. Ou seja, muitos os veem como um ser inconsequente, que age por instinto, o “bom selvagem”, dócil e domesticável, sujeito à manipulação dos adultos, que os usam para diversos fins. Mas como compreender esse ser em (re)construção?

Em sua obra “Entre o Passado e o Futuro”. Hannah Arendt (2011) apresenta o conceito de recém-chegados para designar o ser em formação no mundo “desenhado” para não abrigá-los. Para a autora há um choque de experiências, mas estes jovens precisam “sobreviver” em um território digamos inóspito, estranho e cheio de caminhos tortuosos. Dessa metáfora brota a possibilidade interpretativa para compreendermos o jovem na contemporaneidade e sua relação com o mundo da vida, como estes formam, deixam-se de-formar por pedagogias que falam “línguas” incompreensíveis. Desse modo, como (re)pensar a educação em tempos frios? “O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” ARENDT (2011).

Talvez seja o caminho virtuoso, pensar “uma nova educação” a partir do novo, principalmente agora que saímos de uma catástrofe mundial denominada (COVID-19), onde se busca o novo normal, um novo mundo, uma nova educação. Para tal, a escola deve ser lugar de experiência significativa da vida de jovens em formação, com a educação pautada no desejo, no abrir-se ao novo para uma formação cotidiana de um acontecimento singularizada pelo ato de estar com o outro, ser o outro que habita em nós.

Assim, a educação não pode ser política. Para Arendt (2011), a política é ato de adultos e não se educa adultos, estes já estão de-formados pelo mundo por eles criados, mas o recém-chegado deve ser formado para experiência de vida que tem sentido na vivência com o outro, a

partir da instituição da autoridade do diálogo abandonada na modernidade, como nos alertou Hans-Gadamer (2002) em sua incapacidade para o diálogo.

O que é um diálogo? De certo que com isso pensamos num processo entre pessoas, que apesar de toda sua amplidão e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo (GADAMER, 2002, p.247)

O diálogo é o caminho da instituição da autoridade que garante o encontro do “eu” com o “nós” e descobrir-se neste encontro, abrindo-nos para uma formação possível em um mundo de adultos que precisam dialogar com o novo - o recém-chegado. Este movimento que se faz no EU/NÓS é a vivência, que irá significar minha experiência de mundo e minha existência. Não há caminho ético para uma dita existência humana sem a alteridade, que é o encontrar-se no outro, com isso, forma-se o ser jovem para um mundo ainda enigmático.

Este mundo da vida deve ser o mundo que se prepara para receber o recém-chegado, tarefa árdua para os adultos, porém, imprescindível. Uma verdadeira profissão de fé, que nós professores/pesquisadores devemos percorrer. “Seria, portanto, uma tarefa da educação ensinar novamente às pessoas o respeito pela vida, ou melhor, o respeito pela sacralidade e pela inviolabilidade da vida, desenvolvendo uma sensibilidade em relação ao seu valor” (MASSCHELEIN. 2017, p. 14). A existência e a sobrevivência em um mundo da vida não correriam riscos, se, assim vivenciando a vida e a educação para os recém-chegados, se tornasse compromisso.

Quando penso em uma educação que experiencia a vida como ontologia irreduzível, penso que esta tem sentido e significado com a formação dos recém-chegados. Ora, estes são a adjetivação da vida em plenitude e expressão. Qual ser humano vive mais intensamente o ato de viver? Mas precisamos que esta potência vivificadora tenha sentido na escola, por isso, precisamos ressignificar a linguagem científica que está na escola, assim, imbricando-a à linguagem dos que chegam ao mundo de adultos. Se a ciência é uma invenção de adultos, por isso, é estranha ao jovem. Então, que possamos (re)inventar a linguagem científica e o fazer Educação Científica na escola.

Que seja uma educação plena em vida, e que mestres e estudantes, juntos, de repente, se veem ensinando e aprendendo. O que queremos é uma educação que valorize a vida em um movimento mais amplo de uma educação pautada em valores e virtudes essenciais à existência no mundo da vida. Uma educação experienciada na *phronesis* como uma filosofia que se faz em ato e potência no lugar vivido, entre pessoas que significam seu labor, fazendo acontecer

uma experiência significativa (NEUBAUER, 2015). Por fim, vale a pena defender que a educação dos recém-chegados tem por objetivos ajudá-los a compreender o verdadeiro sentido e a essencialidade da vida, despertando-o para um desafio maior que é cuidar do mundo da vida.

Traço essas inquietantes adjetivações por acreditar que o ser jovem está em um intenso processo de (re)construção de sua vida e, na contemporaneidade, se evidencia no “modelo” de escola que temos, especialmente no Ensino Médio, que o desafia a traçar sua caminhada formativa e se (re)construir enquanto ser vivente. É nesse período que se encontra a maioria dos jovens e adultos em idade escolar. Ali, não estão mais crianças, mas as juventudes, com tudo o que há de específico ou particular a essa fase das temporalidades humanas (TEIXEIRA, 2014, p. 18).

Na contemporaneidade, o jovem representa um projeto de experiência daquele que irá ser o adulto do amanhã, mas a sociedade e, com ela, a escola não conseguem contemplar os anseios deste ser em formação. Porque somos uma sociedade envelhecida, em consequência, também, temos uma escola envelhecida, de velhos que desenham um mundo que não fora projetado para acolher/receber este recém-chegado. Por conseguinte, há conflitos, distanciamentos e incompreensões, são experiências que não dialogam e linguagens que não se comunicam; mas como resolver este dilema contemporâneo?

Esses jovens possuem singularidades que marcam a vida humana, levanto alguns fatores que podem contribuir para entendimento do que narro. Nunca tivemos tamanhos avanços tecnológicos, informações, conflitos e esvaziamento de nossa humanidade, mas percebemos que o vigor juvenil e suas relações com o mundo das tecnologias podem desconstruir o pensamento limitado de que estes não vencerão todas as etapas de suas vidas. Ainda vemos ações instituintes que nos deixam com a sensação de que a escola pode ser redesenhada, redescoberta com novos significados.

Por isso, me questiono novamente: será que existem experiências formativas envoltas neste mundo escolar que trazem sentidos e significados à vida daqueles jovens? Por onde caminhar para a compreensão desta? Ou vivemos sob a égide do desperdício da experiência (SANTOS, 2011), já denunciado pelo pensador português? Estes são problemas que precisam ser problematizados/respondidos pelas ciências da educação. Pois.

Muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e espaços escolares têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos em que estão imersos. Dito de outra forma: a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens estudantes, as experiências e os espaços e tempos por meio dos quais constroem seus modos de vida (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 127).

Quando reflito sobre/com a escola, utilizo essa figura de linguagem para deixar claro que estes cotidianos precisam ser compreendidos na sua unidade '*jovensmundovidaescola*' para interpretarmos esse movimento na contemporaneidade. Precisamos aprender que a escola e a sociedade devem ser (re)pensadas para os recém-chegados, para que estes sintam-se em um mundo desafiador, porém, com significados para sua existência, com movimentos dialógicos ricos em metáforas, mas que tragam o real do viver em sociedade. Os jovens precisam de um lugar aonde a vida venha primeiro que o sucesso, a individualidade, a pose e o ter, ele precisa aprender a ser, ser ético, ser humano, ser vivente, ser experiente.

Talvez o recém-chegado saiba jogar, viver o mundo de hoje e interpretar suas narrativas com sentidos que a educação ainda não soube capturar. Por isso, cabe a esta instituição compreendê-los e não criar rótulos frágeis acerca de sua potencialidade. Poderíamos dizer que estamos diante do desafio de propor novas concepções formativas ou novas maneiras/artes de aprender e ensinar. Aprender e ensinar através dos signos da educação, jogados nos tabuleiros cotidianos das escolas (ALVES, 2008).

Penso que há equívocos na educação que vivenciamos na forma instituída de educar na escola, por isso, acreditamos que as escolas que ainda utilizam “grades curriculares” e “instrumentos pedagógicos” não dão conta desses movimentos. Daí, temos com os avanços científicos e tecnológicos a oportunidade, proporcionada pela própria crise, de investigar e explorar a essência da questão – o mundo precisa ser preparado para os recém-chegados – porque eles nascem para a vida, para o mundo, assim como tem a convicção que o fim da vida é a morte, e esta é uma certeza indubitável a qual devemos viver sem medo.

A ciência, que tem a escola como sua representante oficial na sociedade, não esgarçou à compreensão e solução desse problema. São escolas modernas, com jovens contemporâneos, são mecanismos de ensino e aprendizagem envelhecidos, professores fragilizados e, por isso, não assumem as inconstâncias de suas metodologias, se tornando reféns desse sistema. É providencial uma escola que experiencie a formação para além dos quatros cantos da sala de aula, dos seus muros, que busque compreender e formar o/a jovem nos imbricados saberes presentes no mundo da vida, em um mundo ontológico, incluindo-se o conhecimento científico como mais um e não o único.

A experiência que singulariza os sujeitos é peculiar na escola, pois são experiências que substanciam o ser que será o/a profissional, o/a cidadão/ã do amanhã, e que será “testado/a” ao buscar inserção no Mundo do Trabalho. Teremos que ter olhares outros para esta juventude

que está na escola no Ensino Médio⁴¹. Teremos que repensar a educação, a escola e a experiência vivenciada pelos jovens nos cotidianos escolares, que sejam realmente significativas para sua vida. Por tudo isso, dialogar com eles é preciso.

A/o jovem que chega ao Ensino Médio traz envolto em si experiências já adquiridas nas relações cotidianas no mundo ontológico, vivendo e interpretando-o cotidianamente. A escola científica se faz como o *loci* das (re)interpretações, re-elaborações e trans-formação de suas experiências, através de novas vivências. Porque, na escola, busca-se novas compreensões para a e-xistência, apropriando-se de questões específicas que a educação privada (família) ainda não respondeu. A escola, em seu formato científico, tem que ser mais flexível e dialogar com os saberes dos estudantes e, com estes, buscar soluções para os desafios contemporâneos postos à humanidade.

Hanna Arendt (2014) nos alertou que o mundo não é para os “recém-chegados” (jovens), o mundo é dos adultos, e não o preparamos para os/as jovens. Há desencontros existenciais que fragilizam a condição humana desse ser para a felicidade, para a vida, que precisa conhecer o mundo como ‘*espaçostempos*’ que lhe pertencem. Este um desafio dialético e dialógico, pois as contradições precisam dialogar pela equidade.

Mas como ser feliz em um mundo que não foi construído para acolhê-los? Como viver em um mundo que cotidianamente tenta limitar seus anseios e desejos e não constrói diálogos que possibilitem “enroscar” as linguagens? São questões que levanto, pois o mundo também abriga as escolas. Para MASSCHELEIN e SIMONS (2013), as escolas criam possibilidades de mundos possíveis, então, ela deve possibilitar o diálogo e encontro das linguagens de mundo com a científica.

O Ensino Médio talvez seja o momento mais crítico da crise da educação na contemporaneidade (ARENDT, 2014), pois é nesta etapa escolar que os rebentos chegam esperançosos, encorajados pelo vigor juvenil, eufóricos! Mas ali se deparam com uma realidade que muitas vezes os desestimula, porém, fazemo-nos crer que, envolto nestes cotidianos, criam-se possibilidades de insurgências formativas e novidades que poderão trazer possibilidades outras para desfazer esta crise.

⁴¹ Para Masschelein e Simons (2013), a escola é autônoma, e, portanto, não deve ficar refém das demandas sociais. Essa é uma tese poderosa, importante e potente, sobretudo porque os ‘*espaçostempos*’ das escolas podem impulsionar trans-formações no próprio tecido societário, visto que não se tornam reféns dele. Mas, consiste em questão que ainda será explorada a partir dos movimentos com os/as jovens. Corroborando com Masschelein e Simons (2013), tenho o Ensino Médio como etapa do “fervor” desta juventude daí nosso olhar atento e cauteloso com esta fase escolar.

Esse cenário multirreferencial de educação não deve ser visto somente em suas fragilidades. Busquemos interpretar as experiências que trazem sentidos e significados à formação da juventude neste lugar que ARENDT (2014) denominou: “educação na esfera pública”. Busquemos interpretações ao que vêm fazendo os recém-chegados no submundo dos cotidianos, em que as estratégias instituídas não limitaram e nem têm o controle, onde as táticas astuciosas vencem e trazem oportunidades de (re)encantar a educação/escola. Por isso, busco compreender quem são estes recém-chegados (ARENDT, 2014.)

Dialogando com ARENDT (2014), acredito que a crise da educação na contemporaneidade é uma crise da experiência formativa, que tem na juventude do Ensino Médio seu momento mais tenso e crítico. Por isso, ao problematizar, alerto que urge debates para propormos processos formativos mais austeros e humanizados.

Os cotidianos escolares (FERRAÇO, PEREZ e BARBOSA de OLIVEIRA, 2008) são inventados e (re)inventados diariamente por pessoas que experienciam a vida naquele lugar, burlam as estratégias instituídas e buscam respostas para seus questionamentos e para a fragilidade do diálogo - juventude - escola e, por não encontrar respostas, os/as jovens os subvertem, transgride, em um grito de alerta à falta de diálogo em *‘espaçostempos’* que deveriam ser lugares dialogantes em plenitude. Talvez o que eles/elas queiram é chamar atenção, se sentirem acolhidos e reconhecidos em sua humanidade e existência.

Viver é estar em plenitude com nossa humanidade. O jovem é pleno em tudo o que faz, mas a escola precisa ter a “ousadia” de acolher essa plenitude e transformá-la em aprendizado, ressignificando as experiências que podem trazer sentidos e significados às vidas dos/as jovens, que dignifiquem seus desejos e os/as conduzam na potência dos seus modos de vida; que “alimente” as vivências emaranhadas através das relações escolares.

Os/as jovens experienciam uma linguagem que precisa de novas interpretações pelas ciências que estudam a educação. Talvez estejamos falhando ao não acolher, com a devida atenção, as linguagens que as juventudes tecem no mundo da vida e nas escolas, principalmente através das suas relações com as tecnologias.

Os nativos digitais o utilizam em todos os momentos, até mesmo quando estão se socializando com outras pessoas face a face. Este aparelho tão especial é a tecnologia de comunicação que se transformou em uma extensão do corpo dos jovens do século XXI (CARVALHO, BERINO, ALDO VICTÓRIO, SOARES, 2018, p. 25).

Os/as professores/as e sua linguagem científica se distanciaram dos/das estudantes, estes usam a linguagem do mundo da vida que abriga o mundo das tecnologias, silêncios,

opacidades e os gestos etc; mas muitos/as professores/as não as compreendem. Nessa dialética da incompreensão, ergue-se um muro que separa pessoas, afetos, e linguagens, e as tornam incomunicáveis, construindo barreiras entre professores/as e juventude.

Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pela dificuldade de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos, entre jovens, instituições e sujeitos adultos, habitantes que são de diferentes territórios espaciais e simbólicos da cidade. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem comum. (CARRANO e DAYRREL, 2014, p. 128).

Minha proposta perpassa em rediscutir o diálogo na escola, a partir das construções semânticas e heurísticas que as linguagens possuem, indo além dos seus signos escritos e verbais, contudo, afetivos, que extrapolam o visual e o verbal, que são acolhidos na consciência interna das pessoas, em especial os jovens. A escola apresenta o “mundo da ciência” aos jovens, mas estes precisam construir diálogos, junto com a escola, entre o mundo vivido e os conhecimentos científicos, não ao “decoreba”, mas, sim, ao conhecer e viver este conhecer como algo intrínseco à condição humana (ARENDT, 2017).

A crise instaura-se de forma desastrosa quando a respondemos com pré-juízos e pré-conceitos (GADAMER, 2015). Essa atitude não apenas acirra a crise, como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão e ao diálogo com aqueles recém-chegados. Por isso, a essência da nossa questão reside na natureza da educação, que é a natalidade (ARENDT, 2014), pelo fato que os jovens nascem para o mundo, e este deve criar as possibilidades de sua existência. “O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” (ARENDT, 2014, p. 225).

A escola e o/a professor/a não podem mais perpetuar o dogmatismo e o império da linguagem oficial (científica), em que submetem e, muitas vezes, descartam a importância dos signos mundanos (rebeldia, silêncio, grito, choro risos, expressões do humano, entre outros), que adjetivam a linguagem dos recém-chegados. Não quero com isso propor o “abandono” da linguagem oficial, pois seria negligenciar o conhecimento construído pela história da educação, valioso sim, que se constituiu como alicerce da educação escolar, mas proponho o diálogo que “abra as portas” para o desejo de estar na escola. Ressignificar uma postura de escuta e compreensão das representações simbólicas que adjetivam a linguagem dos jovens, para que possamos ter experiências formativas que formem e não tragam incompreensões ao estudante do Ensino Médio.

Minha proposta não busca fragilizar as relações escolares, torná-las sem sentido, mas propomos ‘*sentirfazerpensar*’ mudanças que desqualifiquem os dados oficiais que não “mergulham” nos cotidianos das escolas públicas para aprenderem com as táticas ali desenvolvidas por professores e estudantes.

Estamos falando de uma crise na instituição, talvez, mais significativa para nossos jovens - a escola – se torna muitas vezes, mais importante que a família, o lugar da esperança, da busca de respostas e reconhecimento, dos sentidos e significados da vida, que, muitas vezes, as famílias em suas fragilidades sociais e econômicas não dão conta.

Tais modos de fazer, conduzidos por tais táticas e estratégias, interessam à nossa pesquisa, pois, no cotidiano, “as maneiras de” são constantemente inventadas, reinventadas e ressignificadas, produzindo saberes e criações que entendemos como altamente relevantes à atualização da Educação formal (CARVALHO, BERINO, ALDO VICTÓRIO, SOARES, 2018, p. 80).

Jovens que estão no Ensino Médio são testados e pressionados todos os dias a se definirem, a construírem autonomia, a se autorizarem e decidirem seus rumos, diante de um mundo que não é preparado para eles. Ainda corroborando com ARENDT (2014), e indo além, afirmamos que este é um mundo de adultos, que a geografia e o simbolismo foram idealizados para adultos e não para abrigar jovens, mas estes rebentos se lançam nos movimentos *racionalscriativos* nos trançares e (des)trançares de táticas astuciosas, ali onde as estratégias (CERTEAU, 2014,) ainda não dominaram nem manipularam seu modo de ser e (re) existir.

As escolas são, em muitas oportunidades, os únicos abrigos e aconchegos que os jovens têm. Onde buscam experienciar *artes de fazer* na produção de *táticas astuciosas* que subvertam as estratégias instituídas (CERTEAU, 2014), estas que tentam os limitar e mantê-los sob controle, mas ali afloram rebeldias criativas e insurgentes, mostrando ao mundo dos adultos que eles também existem e precisam ser compreendidos em suas multi rreferentes expressões.

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que essas se constituem, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual umas das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, roupas, tatuagens, piercings e brincos, que explicitam a adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status almejado. Ganha relevância também a ostentação de aparelhos eletrônicos, principalmente os diferentes tipos de aparelhos de mp3 e de telefone celular. E aqui temos que chamar a atenção para a presença cada vez mais marcante da cibercultura e das redes sociais presentes na internet entre os jovens (DAYRELL, 2014, p. 116).

Devemos buscar compreensões para esta particular experiência existencial que adjetiva, marca as juventudes, então, poderemos revisar metodologias e diálogos na escola, porque os corpos, vestimentas, gestos e olhares destes jovens nos ensinam que hermenêutica precisamos para compreender o mundo deles. Um bom caminho seria interpretar como criam na cibercultura, tece modos de *serfazer* e inventam experiências na vida *on/of line*.

Ainda existe um abismo financeiro entre os que podem ter acesso às tecnologias e às redes sociais e os que não podem, mas há um movimento insurgente que busca romper com esta desigualdade. Estas iniciativas surgem da maneira fácil que os nativos utilizam, burlam e (re)criam as tecnologias digitais de informação e comunicação, mesmo com o imenso abismo social da nossa história sociológica.

Sabemos que no Brasil as elites financeiras e intelectuais negaram, ao longo da nossa história, a possibilidade de ascensão social e intelectual do jovem pobre e negro da escola pública. Foram desenhando e redesenhando, ao longo dos anos, uma escola que não atendia às necessidades formativas do seu público; por pretensões claras de pôr fim à escola pública. Foram anos de políticas neoliberais, desqualificando e desmontando-as, muitas delas se configuravam como lugar de controle e domesticação, expressões desta escola, eram os Liceus de Artes e Ofícios”. Talvez este “formato” pode revelar caminhos interpretativos das *táticas astuciosas* (CERTEAU, 2014), que foram/são construídas cotidianamente naquele cenário de educação como transgressão às “grades curriculares”.

Vale lembrar que o direito ao ensino público somente foi conquistado pelas camadas mais pobres da população brasileira na Constituição de 1934 (restrito ao antigo ensino primário). Outras etapas da educação não eram ofertadas para este cidadão. Ao longo deste processo excludente, deformamos mais que formamos. Então, interpretar dados é um dos caminhos, mas instituir ações e políticas públicas, que oportunizem novos diálogos (GADAMER, 2014) na educação, é urgente. Para isso, precisamos compreender como os jovens concebem suas experiências de formação, principalmente nos aspectos potenciais do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e quais sentidos eles dão a essas experiências.

10.1. O JOVEM E O ENSINO MÉDIO - POR UMA EDUCAÇÃO PELA/COM A EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO.

Buscando caminhos outros para compreender as juventudes em suas multirreferencias no Ensino Médio, este que é o lugar das experiências tecidas nas táticas astuciosas (CERTEAU,

2014) destes seres em formação. Faz-se necessário ousar em (re)interpretar as traduções linguísticas tecidas nestes cotidianos. Por isso, buscarei trilhar com a formação como experiência do educar, esta que se dá como potência aos sentidos e significados que os jovens deverão atribuir à sua formação escolar.

Percebi, ao longo de minhas pesquisas, que há um abismo de linguagens que dificulta o diálogo entre mestres e alunos, são movimentos diatópicos de linguagens que não dialogam, pondo uma interrogação na formação juvenil. Assim, não caminhamos para uma formação da experiência que signifique os sentidos da vida escolar dos recém-chegados (ARENDT, 2014).

Mas quero caminhar como ser errante, melhor que ser da certeza, da verdade, busco na compreensão do outro, os trilhos para minhas assertivas, minhas compreensões deste outro que é o jovem. Só a partir dele posso me encontrar, só com ele o interpreto, jogo dialético na fusão de horizontes (GADAMER, 2015) entre pesquisador e pesquisado. Para mim, este último é o protagonista, serei aqui apenas o intérprete que tenta desvendar o que seria uma educação pela/com a experiência do outro. Será que é o movimento de ir e vir de um jogo que acontece no ato de estar na escola e com ela buscar significado para sua existência? Será o que nos passa, nos toca, nos deixa marcas e segue nos marcando? Será a unicidade do acontecimento de estar com o outro aprendendo a apreender o mundo? A boa filosofia se faz com perguntas que brotam do lugar mais íntimo - nosso ser.

Mas peço permissão para trazer a este diálogo um filósofo da experiência que me acompanha, me desconcerta com sua filosofia poética, com sua filosofia de uma experiência existencial das mais profundas que já li. Jorge Larrosa em sua obra “Tremores Escritos sobre Experiência (2017), nos brinda com, talvez a obra mais poética sobre a experiência da formação e do educar. Para mim, ele interpreta a experiência como a mais sublime da condição humana, que tem na educação e na formação seu princípio, meio e fim, não só a escola, mas em todo lugar que tenha mais de um ser humano disposto a dialogar e a aprender. Em diálogo com GADAMER (2015), disposto a abrir-se a solidariedade, ao encontro do outro que mora em nós. Assim, é a experiência do filósofo espanhol:

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar, é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2017. P. 01).

Esse fragmento que inicia a obra citada define de forma poética o sentido da experiência de estar /com a educação, de estar em formação com o outro, demonstra o princípio altero da hermenêutica do diálogo (GADAMER, 2015), onde vive-se no outro e neste significamos nossa existência. Para mim, assim deve ser a relação professor-jovem na educação. Nossa educação escolar pode ser científica, mas jamais objetiva porque somos seres de experiência, somos seres de carne e osso, que pulsa, sangra, que se solidariza no ato de aprender com o outro, ato dialético que denomino *subjetivobjetivo*, movimento de dentro para fora e vice-versa que faz acontecer o aprender.

A experiência da educação não pode ser um fato, algo fácil de definir, de identificar em caminhos objetivos, não é reprodução, a experiência não se repete, não é própria e apropriada (GALEFFI, 2014) dos sentidos de uma experiência empírica de causa e efeito, mas de uma experiência única, irrepetível, acontecimental. “A experiência é algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (LARROSA, 2017, p. 10). A experiência do educar é a expressão mais profunda de um gozo existencial, de uma ética de respeito ao outro. Contudo, dialógica, não há experiência verdadeira sem diálogos intersubjetivos. “O que faz com que algo seja um diálogo não é só o fato de havermos ensinado algo novo, mas que tenhamos encontrado algo no outro que não havíamos encontrado ainda em nossa experiência de mundo” (GADAMER, 2015, p. 206).

As pessoas que buscam realização e felicidade são aquelas capazes de entrarem em diálogo no mundo do outro e que ainda se dispõem a aprender com este outro. Ora, este é o caminho de uma formação que acontece na intersubjetividade do NÓS, vivamos e nos libertemos de uma existência infeliz encapsulada no egoísmo, incapaz e indisposta de se abrir aos horizontes dos outros. Dito de outra forma, nossa felicidade ou a plenitude do nosso modo de ser, se efetiva ao aprimorarmos a arte de ouvir o ser do outro, este pode ser o caminho para compreender e formar a juventude na contemporaneidade. Junta-se à necessidade de aprendermos a dialogar com estes, também, no mundo das tecnologias em rede.

Pensemos na experiência da escola e da formação como uma metáfora. Quando tomo um texto em minhas mãos, quando entro em uma conversa ou me ligo aos idiomas da vida e outros em qualquer coisa que faça, o que está principalmente em questão é quem eu sou e quem me tornarei, como serei com os outros”, e acrescento, como podemos agir de modo que nos tornemos mais felizes, livres, realizados? Sim a escola pode ser esse lugar de realizações, liberdade e felicidade, de uma autêntica experiência ontológica.

Essa experiência propõe ouvir o que o outro diz, romper com a estrutura monológica de uma educação enraizada na ciência moderna que rege os padrões da conduta humana, cujas implicações sociais e ecológicas são nefastas à vida dos recém-chegados (ARENDT, 2014). E isso se deve, em grande parte, ao fato de que, “apesar de todos os nossos progressos técnicos e científicos, não aprendemos suficientemente como se aprende a con-viver, tanto com eles como com os próprios homens” (GADAMER, 2002, p. 26). Saber jogar o jogo dialógico, busca articular os direitos e as razões do outro, proposto pela hermenêutica do diálogo, facultando-nos a compreensão do mundo enquanto um todo, cuja prática se orienta pelo jogo de troca de lugares, inversões de papéis, da construção de elos, de redes, de jogadas conjuntas. Penso que esse modelo de jogo contribui para a construção de uma educação em um mundo habitável, solidário, em que nos sentimos em casa, em que não reina a violência nem a destruição da natureza nem o esquecimento do outro.

Uma educação pela/com a experiência deve ter como base o direito e o argumento do outro que implica uma prática solidária, enquanto um jogo de fusão de horizontes (GADAMER, 2015) segundo o pressuposto de que somos seres *de logos* (linguagem) que visamos, desde o início da humanidade, de uma ou de outra forma, instituir um *ethos* de uma solidariedade intersubjetiva, de harmonia e de cooperação mútua.

Ora, na educação é imprescindível jogar com a possibilidade do outro ter razão em suas jogadas, para tal pressupõe que o adulto ao formar aquele outro recém-chegado, busque o autocontrole e a parceria, bem como abertura e disposição para jogar (GADAMER, 2015). O jogador individualista que pretende determinar o movimento total do jogo não atua solidariamente e, efetivamente, não joga e, assim, não contribui para o sentir-se em casa no mundo da formação, também não proporciona o diálogo como única via para ensinar e aprender.

Refletir a complexidade da formação humana é repensar que diálogos estamos produzindo e não criando em nossas escolas, pois o produzir vem de um movimento fabril, mecanicista/instrumental enquanto o criar vem da essência de nossa existência que se significa no ato criador, nos humanizando e nos tornando iguais ao outro em nossas plurais diferenças ontológicas, por isso a noção de jogo da hermenêutica gadameriana é um achado filosófico para pensarmos em uma educação pela/na experiência uma formação que traga sentido e significado a vida daquele que Hannah Arendt (2014) denominou de recém-chegados.

Para mim educar jovens é a experiência mais significativa de nossas vidas, pois ao educar estamos nos educando em movimento *dialéticodialógico* que acontece no jogo da vida

(GADAMER, 2015), no entrelaçamento de *criações* e *recriações* de existências, de *sentidos* e *significados* que dão balanço ao nosso viver. A escola e seu projetos aguçam a curiosidade, potencializam as experiências que acontecem naquele cotidiano, ainda no caso de um projeto de Educação Científica com as humanidades, por nó defendido, ressignifica nossa compreensão sobre o que é tecnologia. Como narra a jovem estudante BT

Eu tive na escola várias experiências umas não tão boas, mas participar de um projeto de pesquisa me abriu a novas experiências conseguir atingir um nível acima do cotidiano, me deu incentivo para estudar, pesquisar, ver que a ciência tem um papel dentro dos colégios, mesmo em um ano pandêmico conseguir fazer meu projeto de pesquisa sobre a relação pandemia X tecnologia, para mim uma experiência diferenciada. Bom destacar que compreendi a tecnologia não só como máquina, mas como ferramenta que potencializa os estudos, que deveria ser amplamente acessada por todos, a tecnologia é um membro formador de oportunidades e conhecimentos, nos transformando e trazendo novas experiências (BT, 23 Abr 21).

O que propomos aqui é exploramos outras possibilidades de formação, a partir das experiências e vivências dos jovens com as tecnologias na escola, caminho existencial, ético, estético, caminho de humanos, porque, segundo LARROSA (2017), as palavras produzem sentidos, criam realidades que se configuram como potente (re)criar subjetivações. Como objetivo minha subjetividade em texto e palavras sigo nesta caminhada para aprender com as palavras tecidas na vida, o que é uma experiência de formação da/na escola.

Para o autor da experiência, não somos só cálculo, raciocínio ou argumento, mas sobretudo somos a palavra que dá sentido à nossa existência, ao que somos o que nos acontece (LARROSA, 2017). Como está na Bíblia sagrada Católica: “no princípio era o verbo”, este verbo só pode ser expresso em palavras, assim como Aristóteles definiu o homem como ser de *logo*, ser vivente dotado de linguagem (GADAMER, 2015). Enfim, são os sentidos e significados da palavra e da linguagem que nos guiarão no acontecimento da experiência humana para uma formação poética existencial.

O jovem tem que ser tocado e provocado a pensar e fazer acontecer esta experiência em suas vidas, por isso a *phronesis* nos parece ser caminho fértil de uma ética praticada por seres humanos em contextos de formação e de vivência, não só pensar, mas *sentir* *pensar* *fazer* educação com jovens, para eles e a partir deles, pois ainda somos na contemporaneidade provocados a fazer/insistir em uma educação moderna instrumental. Por isso, as experiências precisam ser significativas (NEUBAUER, 2015) em vivências que conduzam a juventude a este significar a vida em sua existência. Pois,

desse modo, o saber que emerge de uma experiência associada à *phrónesis* não é um saber privado, mas público e social, que apresenta condições de minimizar as exacerbações de uma autocriação do eu descomprometido com a existência coletiva dos humanos, sendo fruto de uma experiência de sabedoria. Nas palavras de Gadamer, “não porque não seja possível fazer as coisas melhor, mas porque de outro modo não seria justo”.³⁵¹ Em suma, em uma experiência, o homem deve manter constantemente aberta a sua capacidade de vivenciar e experimentar o mundo ao qual pertence com o objetivo de ordenar as suas antecipações e projetos prévios de fins comuns para a sociedade em que reside (NEUBAUER, 2015, p. 121).

Vivemos num contexto de *sernomundo*, em uma civilização de (in)consciência intersubjetiva, e não podemos fugir deste debate ou falharemos como humanidade, como educadores. Nesse sentido, a facticidade de uma experiência nasce nas crenças, nas valorações e nos usos compartilhados por todos nós e se converte no próprio esforço da experiência como abertura de possibilidade. Como uma aventura vivencial que nos conduz para a experiência significativa, para um *sentirfazerpensar* a nossa existência em toda sua plenitude, em toda nossa humanidade, deste modo apagaremos as fagulhas do individualismo que ainda nos separam, nos impede de compreender e ter o outro em nós mesmos. Nos libertando do Eu individual certamente poderemos conduzir a juventude a uma formação do EU coletivo, do NÓS.

Quando aprendemos que a existência da vida humana é permeada por distintos estados de vivências, poderemos apreender que a formação é infinita que percorre sempre a relação, *vidafelicidademorte*. No entanto, encontramos uma juventude insatisfeita com sua vida e com o que fazem dela, principalmente no século da COVID-19. Compreendo que isso se dá pelo fato de que os jovens vivem uma opacidade em suas vivências escolares um tipo de mal-estar cotidiano, que se volta aos princípios de exigência da meritocracia e do sucesso acima de tudo, fora disso é fracasso, eles têm que buscar em seus desempenhos agradar aos outros, para dar conta do que a sociedade instrumental os impõe, lhes pergunto: que formação é esta?

Assim, não se permitem autocompreender-se diante da finitude de sua existência e vivem a superficialidade da contemporaneidade. Por exemplo, nas redes sociais, o que parece importar é a quantidade de amigos que temos em nosso perfil e quantas ‘curtidas’ obtemos em nossas postagens do que aquilo que consiste realmente na experiência de ter amizade. Mas o que significa a palavra amizade? Ou melhor, o que significa a experiência da amizade? No contexto apresentado acima, perdeu-se o conceito de amizade como uma virtude, como *phronesis*, a qual passa a ser entendido como algo superficial e voltado às aparências. Com Gadamer (2015, 2002), LARROSA (2017) e NEUBAUER (2015)

seguiremos por esta jornada compreensiva, pois a filosofia da experiência me acolhe em minhas reflexões/inquietações.

Gadamer reconhece que a experiência é histórica e temporal. As experiências transformam-nos no que somos por intermédio das escolhas que fazemos sobre elas e sobre como meditamos, ou não, acerca delas. Tais escolhas percorrem o que está aí e estabelecem o devir não de um ser humano como substância, mas, sim, constituído de projetos, os quais nos referimos anteriormente como recorrentes aos nossos preconceitos. Segundo Vattimo, a experiência da hermenêutica de Gadamer desenvolve-se no horizonte da filosofia prática, ou seja, o ser-no-mundo que participa e atua nela, deliberando com prudência e responsabilidade (NEUBAUER, 2015, p. 124).

LARROSA (2017) amplia nossas reflexões:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza da experiência que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada dia mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2017, p. 18-19).

E sobre a experiência que NEUBAUER (2015) nos fala:

Contudo, a concepção de experiência da *phrónesis* é um compromisso sério com o acontecer da mesma, que nos conduz à preocupação com a vida coletiva. Portanto, não é um conhecimento somente singular que carrega consigo a pretensão universal do bem comum. A experiência é um esforço de prudência de ser uns com os outros, *Miteinander*, na contrapartida de um diálogo, no respeito da alteridade de cada um (NEUBAUER, 2015, p. 125).

São por estas moradas que queremos acolher os jovens, a partir de um vivenciar significativamente a experiência aprendente, de sentir-se, tremer de desejo ao fazer educação em busca da formação que contemple sua existência enquanto ser para o aprender, mas não um aprender solitário da informação, mas um aprender com o outro, um aprender intersubjetivo que vivencie e experiencie o ato de aprender como único, singular e finito no NÓS. Se abandonarmos a experiência como ato vivencial significativo, só teremos a informação repetida, vazia, fluída e sem significado, uma complexa rede de informações que empobrece a vida e esvazia de sentido a experiência formativa.

Por isso estar com o jovem em formação é um movimento dialético do encontro e desencontro do EU/TU/NÓS, do educador que se educa junto com aquele que quer educar, para isso a educação deve ser preta em experiência significativa para os jovens e para o

professor, pois ambos devem desejar esta experiência da *phronesis*, que é a experiência do NÓS, a formação do NÓS. Ora, ninguém se forma sozinho nem se educado sozinho, formamos e nos educamos, vivendo com o outro e experienciando a intersubjetividade que é aprender/com.

A escola que partilha e individualiza empobrece a experiência formativa, mas a escola que busca o diálogo, que aproxima *ciênciamundodavida*, esta caminha para conquistar professor e estudante, seduzindo, enamorando, pois deste processo o desejo brotará com a força transformadora que a educação deve ter, não para mudar o mundo, mas para transformar a humanidade que habita em nós, quando tivermos ciência disso a sala de aula ficará mais colorida e desejosa e os jovens felizes em nela estar. Este é o grande desafio da educação básica, este é o grande dilema do Ensino Médio no Brasil.

10.2. O JOVEM E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA – CAMINHOS POSSÍVEIS - EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA ESCOLA.

Desde o ano de 2009, venho coordenando projetos de Educação Científica no Ensino Médio de escolas públicas de Salvador/Ba, com essa experiência, vislumbrei a pós-graduação (*stricto sensu*), Trabalhei na perspectiva de compreender as vivências e experiências de Educação Científica tecidas por jovens estudantes do Colégio da Polícia Militar em Salvador (Ba). Um trabalho rico em desejo e sentimentalidades, pois estava a investigar a minha própria prática como coordenador do projeto, envolve um misto de paixão pela pesquisa e pelo estar, me tornando pesquisador que era uma paixão desde a graduação em filosofia, naquela pós-graduação vislumbrei novos caminhos de formação para jovens de escola pública, esses das periferias, do complexo mundo das desigualdades sociais. Os recém-chegados (ARENDT, 2014) em um mundo complexo e arquitetado para adultos, enfim, um mundo que não os compreendem, assim como a escola científica.

Nessa jornada, outros vieram se aconchegando com seus ricos trabalhos, profissionalismo e amor ao fazer educação na esfera pública (ARENDT, 2014), pessoas que desejosos como NÓS desejam brilhos nos olhares, nos corações daqueles que vivem a escola pública. Entre estes, menciono o pesquisador mestre em educação Esiel Pereira Santos, que, desde o ano de 2005, vem trabalhando na perspectiva da Educação Científica com jovens da sua mesma faixa de idade. SANTOS (2017) encerra um ciclo de sua formação ao defender sua pesquisa de mestrado intitulada: “Conceito-Ação de Educação Científica e Ensino de Ciências no Contexto do Projeto A Rádio da Escola na Escola da Rádio no Colégio da Polícia

Militar da Bahia – CPM Dendezeiros/Ba”, onde o pesquisador júnior da escola pública se (in)completa pesquisador acadêmico, defendendo seu imbricado Conceito -Ação como propositiva de formação de jovens para compreenderem e ressignificarem o mundo da ciência.

De início podemos situar o contexto da presente investigação, e destacar que não foi o desenvolvimento teórico que determinou a escolha do campo e sim o contrário. Como exposto na introdução desta pesquisa, seu pesquisador proponente possui uma vivência de mais de uma década com a Educação Científica, primeiro como estudante da Educação Básica como um jovem pesquisador, em seguida como monitor e coorientador de pesquisa dos novos estudantes que vieram a fazer parte das atividades da Educação Científica na referida instituição, e mais recentemente como pesquisador da pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado (SANTOS, 2017, p. 162).

O Grupo de Pesquisa Geotecnologias Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), o qual Santos (2017) construiu sua investigação, tendo como um dos seus pilares a Educação Científica na Educação Básica, trabalha com essa perspectiva de formação e ampliação das possibilidades de estudos e compreensões entre os interatores sociais da escola pública. Desde o ano de 2009 já experienciaram fazer ciência com as humanidades, sendo Esiel um dos seus pesquisadores.

Nesse Grupo, cerca de 800 pesquisadores júniores experienciaram fazer Educação Científica, sendo estes protagonistas de uma trans-formação na Rede Pública de Ensino da Bahia. O GEOTEC objetiva formar pesquisadores críticos e cientes de seu papel social, não é objeto do GEOTEC formar cientistas, mas seres humanos cidadãos éticos e austeros, que sejam provocados pela condição social e educacional de precariedade da grande parcela de jovens deste estado e que não tem acesso ao conhecimento científico elaborado, este é o cerne do GEOTEC.

Relendo a dissertação de mestrado de SANTOS (2017), fui impactado pela dimensão desta potência de educação nas vidas de jovens de escola pública, sendo que o pesquisador citado é um exemplo de jovem que sai da periferia, “mergulha” neste projeto e se torna um acadêmico que forja um conceito potente sobre o que ele compreende ser Educação Científica na Educação Básica.

Além dessa questão ética, ressalta-se que tratar os termos “Educação Científica” e “Ensino de Ciências” como sinônimos não se configura, necessariamente, no uso inadequado destes como conceitos em ação (conceito-ação). Essa dinâmica se determina a partir do contexto apresentado e a pertinência em distingui-los ou não, contudo, como defendido no presente trabalho, em contextos mais específicos é importante considerar o que está em discussão, no caso aqui discutido repercute mais adequadamente à noção e efetivação da compreensão da Educação Científica

como sendo esse tipo de fazer educativo e formativo próprio para atuação em uma tecnologia/linguagem que é a ciência, inerente à condição humana, também à aproximação ao que é do âmbito institucional (Ciência), ou melhor adequa-se (a discussão em questão) à noção de Ensino de Ciências, que se refere aos procedimentos didáticos e práticas pedagógicas, ampliando a sua eficácia e contribuindo como mais uma forma de tratar os conteúdos ou a construção de conhecimentos em determinados campos específicos ou subdivisões da Ciência, tornando assim o conhecimento restrito à comunidade científica em conhecimento público (SANTOS, 2017, p. 167).

O Pesquisador “se aventura” nos cotidianos deste projeto para trançar os caminhos de um conceito que abarque o *sentirfazerpensar* ciência na Educação Básica com jovens da escola pública. Chamaremos não somente de uma “ousadia epistêmica”, mas de uma verdadeira experiência ontológica, onde a ciência se faz presente e com potência na escola pública, trazendo novos significados à ciência e a escola como representante daquela na sociedade. O que propõe SANTOS (2017) conosco dialoga ao acreditar na força da juventude e despertar para a autonomia estes atores sociais (FREIRE, 1996).

Um pensador poético assim defino Esiel Santos que em sua transgressão intelectual propõe imbricar ciência e poesia para entender o NÓS que reside em todos EU. Não me furtaria em não citar um trecho da poética deste pensador na conclusão de sua dissertação.

Ciência do eu

Subjugando a intelectualidade minha. Pensando no que é ser eu dentro e fora de mim Questionei: se de fato sonho acordado, por que então dormir para sonhar? Ou então, se sonho é porque durmo, E se durmo não estou acordado. Se não estou acordado não posso realizar A concretização de tal sonho... Complicado, não? Subjugando a felicidade minha Pensando no que é ser eu dentro e fora de mim, Me coloquei a refletir O que é esta tal felicidade A qual todos falam? Concluí que não posso explicar, E mesmo que pudesse eu não o faria. Pois a felicidade é tão relativa... (SANTOS, 2017, p. 84)

Quando reflito sobre a trajetória intelectual do jovem pesquisador da Educação Científica e sua sensibilidade poética, seu refinamento na arte de tecer prosas, me toma uma convicção: “precisamos de mais poetas na escola pública, precisamos de cientistas que poetizem a vida e a arte de viver significativamente suas experiências vivenciais: quem sabe a Educação Científica se configura como solo fértil para este acontecimento?

Espero responder esta pergunta com mais experiências de jovens que fazem desde o ano de 2009 Educação Científica com desejo e paixão. Muitos já mestres como Esiel, outros

já doutores, professores, pesquisadores, médicos, engenheiros, urbanistas, matemáticos, geógrafos, historiadores, filósofos, não dá para citar todas as formações que embalam hoje a vida dos egressos do GEOTEC.

Mas queria ainda explorar a poesia da Ciência do eu, parece à primeira vista que Esriel irá defender a racionalidade instrumental cartesiana, mas fazendo uma hermenêutica desta poesia e dialogando com Gadamer (2002, 2015) vejo que o autor busca na ciência sua identidade como ser de escola pública, preto da periferia de Salvador que “não se rende” a um destino provável e o torna improvável ao se fazer pesquisador.

Esta Ciência do EU habita em todos NÓS, é própria e apropriada de nossa existência, da nossa condição de ser da natalidade, ser das emoções, aspirações, conflitos enfim, da morte, pois morrer é não viver a realidade e o jovem que faz Educação Científica vive intensamente a realidade, pois a ciência o desafia a desvendar o princípio humano que irá conduzi-lo a compreender a realidade que vive. A Ciência busca no diálogo com a Filosofia provocar o ser da experiência a forjar respostas para a realidade que vive, para mim a poesia como arte é a ciência que explica a realidade em metáforas.

Dentro e fora de mim, entendi que muito de mim é criança, muito de mim é o adulto. Tudo de mim é o que sou, meu presente momento, meu presente passado. E meu ainda não sei o quê, mas futuro; percebi não poder esquecer minha inocência, mesmo conhecendo muitas das verdades do mundo; percebi, conclui, aprendi, notei, verifiquei. Descobri, tomei por mim, apenas tomei, conheci muito sobre o que é ser eu dentro e fora de mim. Enxerguei um universo em uma unidade (SANTOS, 2017. p. 174)

As interrogações dão início ao ato curioso de buscar o conhecimento, assim tece-se um pesquisador e sua linguagem poética anárquica em forma de ciência, indagando, “fuçando”, procurando respostas, desafiando *tempoespaço* da vida. (re) elaborando o pro-jeto de sua e-xistência, na ressignificação da vida e dos seus mistérios, assim o pesquisador dialoga com o mundo da vida o, poetizando, lhes colorindo com a arte poética que só o jovem pode objetivar. Somente os poetas conseguem romper a objetividade da ciência matemática e a transformar em *poesiaemovimento*, em experiência ontológica onde as linguagens se encontram, se embricam.

Precisamos de mais *artepoéticanaciência*, assim como faz SANTOS (2017|), convidamos a ousarmos romper o cartesianismo da linguagem científica que ainda mora nas nossas escolas. Vamos poetizar os cotidianos transgressores onde tenham jovens, onde há professor,

plantemos uma *florpoesia*, celebremos a e-existência, este pode ser o caminho para uma experiência vivencial significativa na escola.

Contudo, para nós, a ideia de experiência vivencial significativa, a qual aclaramos desde o início desta tese, nada tem a ver com uma experiência de conhecimento técnico despreocupado com o bem ou o justo, pois é um exercício de sabedoria implicado nas virtudes intelectuais e morais, que visa à condução do agir humano para a vida boa. Para Gadamer, isso envolve a necessidade de associação entre teoria e *práxis*, ou seja, o modo como conduzimos nosso saber técnico na vida prática. Assim, a experiência deve ser conduzida por uma força de pertencimento e reconhecimento do ser humano no mundo coletivo, social, que, enquanto tal, tem a função de ser pensante para intervir positivamente diante da natureza do universo positivamente, ou seja, para o bem e a felicidade, sendo que, para isso, precisa ser virtuoso. Ao contrário, o nexos decorrente da experiência poderia elencar a desarmonia no mundo da vida, causando até a morte deste (NEUBAUER, 2015, p. 129).

O projeto de educar pela/para a ciência na perspectiva de uma ética que poetiza a vida, nos proclama a um convite de educação pautada na fusão *teoriaprática. ciência mundoda vida, natureza universo, vida morte*, porque a morte pode ressignificar o ato de renascer, a oportunidade de (re)criar o que está indo de encontro à nossa felicidade, ao nosso bem, por isso ainda devemos imbricar *racionalidade criatividade*. Pois o ser humano é um ser da unidade e não da divisão, somos pessoas de *carneosso*, de espírito, de *objetividade subjetividade, criativos racionais, poetas viventes*, ser de *experiências vivências* que acontecem e significam a formação escolar. Há um caminho para a escola, formar para as vivências cotidianas que signifiquem as experiências naquele lugar.

GADAMER (2002) já nos ensinou que há uma crise na educação contemporânea, assim como Arendt (2014) e, essa perpassa pela falta de diálogo na escola, são linguagens desenhadas no mundo da vida trazida pelos jovens que estranham a formalidade instrumental da linguagem científica. Percebemos a poesia nas linguagens dos jovens, mas a escola ainda não a abrigou em seu fazer educação, portanto há uma crise de diálogo, que empobrece as vivências e não trazem significados à vida dos jovens na escola. Deste modo esse se fecha, rebela-se, até grita, não ouvimos porque estamos “acorrentados” ao manual científico, a formalidade instrumental de nossas aulas, são teorias que pouco dialogam com *a praxis*, com o mundo da vida destes jovens.

Para (in)concluir nosso diálogo com Esiel Santos fiz-lhe uma solicitação que autenticasse meu escrito sobre a sua experiência com a Educação Científica com uma pequena narrativa da sua vivência enquanto pesquisador da educação, assim ele diz:

Esiel Santos (2017, 2019, 2021) pensa em uma Educação Científica para a Educação Básica que não se restringe às questões disciplinares ou ligadas a algumas disciplinas

escolares, porém, que atende às expectativas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em contexto educativo escolar em qualquer que seja a etapa de escolarização ou a modalidade de ensino.

É salutar entender que, segundo Santos (2017), o termo Educação Científica se constitui por duas palavras que possuem significados particulares cada uma delas, e necessita atenção às possibilidades semânticas que elas desempenham, e assim estabelece uma rápida discussão sobre os significados que as palavras “educação” e “científica” podem assumir.

De maneira sucinta, podemos dizer que SANTOS (2017) assume a “Educação” pelo seu viés libertário segundo a pedagogia crítica freiriana, e a ideia de “Científica” se relaciona com o entendimento da “ciência” como uma tecnologia que se apresenta em forma de linguagem inerente à condição humana presente em todos os povos nas diferentes localidades e contextos históricos.

Santos *et al* (2021) trazem a importância da ciência para a formação humana, então acrescentam à compreensão da ciência os conhecimentos produzidos pela humanidade fora do campo estritamente acadêmico eurocentrado, anterior e posterior ao contexto da modernidade, valorizando o pluralismo das possibilidades de construção de conhecimentos próprios e apropriados aos contextos nos quais foram desenvolvidos.

A partir da ética pela alteridade (LÉVINAS, 2009), podemos reconhecer que existem diversas formas da humanidade ser e existir no mundo, com diferentes *ethos* e culturas, perspectivas políticas e econômicas, de como estabelece as suas relações sociais entre si e com a natureza, compondo uma ecologia de pertencimento ao mundo, de práticas e saberes, e a ciência como condição da humanidade, também possui a sua própria pluralidade, de concepções metodológicas, epistemológicas, filosóficas e ontológicas.

Em outro trabalho, desenvolvido por uma pesquisadora do GEOTEC, dessa vez analisando a juventudes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a pesquisadora Maria da Conceição Marques (2019), demonstra ao longo do seu texto preocupação com a “invasão” de jovens/adolescentes na EJA e a necessidade de diálogo desta educação inclusiva com estes neófitos. Ela radiografa a EJA nos alertando que esta Educação precisa ouvir as vozes das ruas, dialogar com as vivências que estes jovens trazem do mundo da vida.

Sou professora de História na Escola Municipal Alfredo Amorim, desde 2013, no turno noturno em atuação nas turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA e junto com outros professores e coordenadores percebemos um movimento diferente

em relação ao perfil dos estudantes, a partir da inserção de muitos jovens que não são trabalhadores e migraram para o noturno, oriundos do diurno, alguns com idade abaixo de 18 anos. Esta percepção em relação aos jovens na EJA, em grande quantidade, foi um dos motivos que nos alertou em conhecer mais a EJA de nossa escola, o que nos levou a refletir sobre nossas práticas, a partir de nossas observações e dos significados atribuídos pelos estudantes neste lugar, que é a escola (MARQUES, 2019, p. 13)

Nesta dinâmica pela busca da compreensão sobre quem são estes jovens que estão “invadindo” a EJA, até então reduto de adultos, trabalhadores informais entre outros, como aborda MARQUES (2019), a pesquisadora da educação elabora um trabalho interessante buscando potencializar a criatividade destes/as jovens na perspectiva de fazer Educação Científica na EJA. “Rasgar” o formal instituído e propor/fazer a transgressão que institui outros fazeres e olhares para aquela educação. Percebamos a grandiosidade deste trabalho, pois ali são jovens das periferias, jovens gestantes, em situação de rua, alia-se a esse público jovens egressos do sistema penal que estão cumprindo medidas socioeducativas. Desafiador o trabalho? Sim, é necessário, porque a escola é lugar sim de acolhimento, abraços, solidariedade, amizade, àqueles que a sociedade “virou as costas”.

Nesta jornada a pesquisadora constrói com seus jovens um portfólio digital que ela denominou “EJA em movimento”, este se configura como um espaço de comunicação e autonomia, recurso que favorece a implementação de novas práticas de aprendizagem, de forma reflexiva, que funciona também como diário escolar, através de observações com registros, tipo um caderno de trabalho, “[...] é uma espécie de *workbook*, um fórum no âmbito do qual se trabalha com as experiências da aprendizagem ou da vida” RODRIGUES, 2009, p. 3), representa um fórum de discussões sobre as experiências realizadas na escola.

Esta vivência de formação buscou oferecer um pouco aqueles/as que nada tem, aqueles que a sociedade lhes tomou quase tudo; cidadania, dignidade, respeito, amor, solidariedade (GADAMER, 2002). Acima de tudo acreditar na capacidade humana de se (re)inventar, se (re)fazer enquanto seres de experiência que vivenciam sua existência em potência. MARQUES (2019) reelabora cotidianos, forja táticas astuciosas e “estende a mão” aos que vivem no submundo, ali onde Certeau (2014) nos alertou que as estratégias ainda não limitaram, não restringiu, nem calou vozes e desejos de viver e aprender, pois todos/as tem este direito, embora estejam “demolindo” a EJA. Não é objeto dessa pesquisa aprofundar o debate, mas somente aclarar nossas iniciativas de Educação Científica, pontuando que estamos “rompendo barreiras” e alertar dos perigos da extinção da EJA no Brasil.

Acho necessário ouvir o que diz a pesquisadora da EJA sobre seu trabalho e a necessidade de mantermos essa Educação funcionando.

Minha experiência na Educação científica a partir do trabalho pedagógico em sala de aula da educação básica apresenta uma possibilidade ímpar em motivar a aprendizagem em contexto construído pelos estudantes. Quando as juventudes investigam, questionam, produzem conhecimento por curiosidade e/ou motivação a partir de demandas reais e atuais há um significado maior no processo ensino/aprendizagem na educação escolar. A curiosidade e o envolvimento das juventudes no Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos - EJA, além do desejo de conhecer ultrapassa os limites das matrizes curriculares e ocorre a transcendência dos livros e aulas expositivas. A prática vai sendo construída e reconstruída através do livro, do quadro, filme, desenho, conversas, são diálogos construídos nas relações com as diversas tecnologias presentes na sala de aula e fora dela. Na condição de professora e pesquisadora, represento o Núcleo de Estudos em Educação Científica, Conhecimento e Sociedade - NEECCS, por ser um grupo que incentiva, discute e remete seus componentes a aprofundar os estudos e as pesquisas e a levar a ação de leitura e investigação para sala de aula na formação dos estudantes como pesquisadores que se movimentam, saem do lugar e produzem conhecimento (MARQUES, 22 SETEMBRO DE 2022)

Acredito ser importante valorizar as pesquisas na escola pública, principalmente elaboradas por professores da Rede, por isso dialoguei com Esiel Santos, Maria da Conceição Marques, que são *professorespesquisadores* da escola pública que vislumbraram potencializar seu labor pedagógico com a pesquisa *stricto sensu*. Eles/as são pesquisadores/as de GEOTEC, este importante grupo de pesquisa que acolhe e acredita na formação continuada dos professores do chamado “chão da escola”.

11. DIÁLOGO COM A METODOLOGIA DAS (EN)CRUZILHADAS: CAMINHOS PROFANOS PARA UM ESTUDO *HERMENÊUTICOMULTIRREFERENCIAL* EM EDUCAÇÃO.

[...] É ele o princípio dinâmico que cruza todos acontecimentos e coisas, uma vez que sem ele não há movimento. Exu é compulsório a todos os seres e forças cósmicas. É ele a divindade mais próxima daqueles classificados como humanos, é o dono do nosso corpo e de suas potências, é o princípio comunicativo entre os seres, as divindades e os ancestrais. Exu é substância que fundamenta as existências; é a linguagem como um todo. É o pulsar dos mundos, senhor de todas as possibilidades, uma esfera incontrolável, inapreensível e inacabada. Ele é o acontecimento, antes mesmo da inscrição deleuziana, por isso ata-se o verso que aqui nos abre caminho: “Exu nasce antes que sua própria mãe” [...] (RUFINO, 2019, p 24).

Busco em minha escrita dialogar com a *fenomenologiahermenêutica* do diálogo para trançar e destrançar minha experiência nos (des)caminhos do campo de pesquisa, onde busco “desvelar o fenômeno que se mostra em seu fechar-se, seu enublar-se, para com e a partir deste

acontecimento aprofundar as ruminações da tríade Educação-Experiência-Tecnologia, nos movimentos complexos com as ‘*prácticasteorias*’.

Não compreendo ser possível *sentirfazerpensar* a dualidade seguindo o mesmo caminho da tradição da história da ciência distinguindo - teoria da prática - pois a separação causa fendas nos caminhos da pesquisa, em educação, que leva o fenômeno a fechar-se, a repugnar-se com a tentativa de sua objetivação.

No campo da educação não se separa o que é praticado no lócus da teoria do conhecimento, este procedimento pode ser irremediável, então acolhemos neste trabalho que não há teoria sem prática, e sim *diálogohermenêutico*. Pois, Gadamer (2002), já nos ensinara que a experiência do diálogo acontece na linguagem, somos seres de linguagem que se objetiva nos diálogos tecidos em nossa vivência, por isso este trabalho busca interpretar as complexas tramas dos diálogos como comunicação de Exu, um convite a profanar a ciência eurocêntrica.

A metodologia das (en)cruzilhadas: caminhos profanos para um estudo *hermenêuticomultirreferencial* em educação, é apresentada como uma provocação semântica à nossa efêmera existência, onde busco interpretar e levá-los à compreender, a possibilidade *epistêmicaontológica* que encontra na pesquisa a proposta metodológica em tom poético que anuncia que o “caminho” se faz no caminhar. Caminhos que trilho com as (en)cruzilhadas do orixá Exu, ele que consagra a possibilidade de ressignificar o método fenomenológico, pois aquele é caminho, comunicação, é o senhor dos fenômenos, do encontro do espiritual com o carnal, da unidade, as travessias só serão possíveis se ele consentir. Assim Exu é pura ontologia.

...a encruzilhada como domínio e potência de Exu é caracterizada de forma ambivalente por ser dúvida e possibilidade. Nesse sentido, a encruza nos chama atenção para as reflexões, mas também vêm a nos apontar caminhos possíveis. Uma das possibilidades geradas a partir de seus efeitos é inspiração para a elaboração de uma pedagogia própria, um projeto político, cosmopolita, contra hegemônico comprometido com a pluralidade de experiências existentes no mundo, com as culturas subalternas e seus saberes. Venho a chamar esse projeto de pedagogia das encruzilhadas, um projeto que implicado com os processos educativos busca assumir um posicionamento de combate e crítica ao monologismo produzido pela edificação do racionalismo moderno ocidental. (RUFINO, 2018. p. 07)

Luiz Rufino (2015) que em texto “Seu Exu e a pedagogia das encruzilhadas: sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo”, nos brinda com sua “pedagogia da encruzilhada”, onde busca resgatar um olhar sobre o orixá Exu como aquele Senhor dos caminhos, que possibilita a comunicação, senhor da linguagem e da abertura dos mundos do humano e, porque não dizer, do *cibermundo*? Refletindo fui tocado a tecer em diálogo com esta

pedagogia a metodologia das (en)cruzilhadas, pois se toda pedagogia tem uma metodologia, se faz salutar que a pedagogia de Exu, tenha como caminho o senhor da comunicação, dos *cruzos*.

Não desejamos o rompimento nem a separação, estamos no campo do humano e este é *razãoespirito, corpoalma*, então não posso conclamar rupturas, mas diálogos e confluências, na busca de aprofundar acontecimentos possíveis entre o método fenomenológico e a metodologia aqui defendida que denomino de metodologia das (en)cruzilhadas, esta que terá o diálogo hermenêutico como caminho compreensivo, o diálogo me ajuda a interpretar o campo que seguimos com as trilhas de Exu, desvelando o fenômeno, fazendo-o abrir-se à interpretação. Mas como esta é uma pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2012) se faz necessário que este diálogo tenha o senhor da tecnologia ao nosso lado: Ogum é o nosso tecnólogo que abre as redes sociais da informação e comunicação para nossas assertivas.

Caminho terapêutico com a natureza viva que abre e ilumina as tecnologias, são possibilidades de uma metodologia profana, de uma fuga à ciência conservadora. Sabemos que a ciência é construída de “mundos”, o que criticamos é aquele ainda pautado no positivismo moderno que ainda “impera” na educação. Por isso desejo (re) pensar a educação na contemporaneidade, principalmente em nossa nação que precisa urgentemente aprender e respeitar sua herança preta. Nesta busca me encontro com (en)cruzilhadas com Exu e Ogum em diálogo com a *hermenêuticamultirreferencial* na tentativa de ressignificar compreensões; neste jogo penso que floresce um novo aprender, um novo caminhar no campo.

A pedagogia das encruzilhadas não exclui as produções centradas na ciência moderna ocidental e nas suas formas de educação como possibilidades credíveis, mas a contesta como modo único ou superior. Assim, a pedagogia das encruzilhadas atravessa os modos dominantes de conhecimento com outros modos historicamente produzidos como subalternos. Esses atravessamentos, cruzos, cruzamentos provocariam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos e com o combate as injustiças cognitivas/sociais. No atravessamento marcam-se as zonas de conflito, as zonas interseccionais, zonas propícias às relações dialógicas, de intangibilidade e coexistência (RUFINO, 2019.p.36).

Nos domínios do idioma iorubá acerca da palavra, Exu é popularmente conhecido como mensageiro. A noção de mensageiro apenas como alguém que media informações reduziria a complexidade que cerca a potência de Exu. Porém, essa denominação é assim referida uma vez que o orixá das (en)cruzilhadas proporciona toda e qualquer forma de linguagem e de comunicação, seja através da palavra ou do não dito. Nesse sentido, o seu caráter de mensageiro

é permeado de tensões, polifonias e ambivalências, assim como é o Hermes da mitologia grega, há consonâncias entre as duas mitologias e possibilidades de diálogos férteis para melhor compreensão do que acontece na educação brasileira. Exu é a resposta enquanto dúvida, questionamento e reflexão.

Como dito anteriormente, a encruzilhada como domínio e potência de Exu é caracterizada de forma ambivalente por ser dúvida e possibilidade. Nesse sentido, a encruza nos chama atenção para as reflexões, mas também vêm a nos apontar caminhos possíveis. Uma das possibilidades geradas a partir de seus efeitos é inspiração para a elaboração de uma pedagogia própria, um projeto político, cosmopolita, contra hegemônico comprometido com a pluralidade de experiências existentes no mundo, com as culturas subalternas e seus saberes. Venho a chamar esse projeto de pedagogia das encruzilhadas, um projeto que implicado com os processos educativos busca assumir um posicionamento de combate e crítica ao monologismo produzido pela edificação do racionalismo moderno ocidental (RUFINO, 2015. p. 07).

A pesquisa com humanos jamais pode ser um caminho objetivo e único, não pode haver pretensões de verdade e certeza, pois não há certezas quando lidamos com o humano demasiadamente humano (Nietzsche, 2005) e os processos subjetivos das experiências que adjetivam as vivências na colheita de campo.

Para não defender algo que ainda não posso, pois as imprevisibilidades irão brotar no meu (des)caminhar com os/as protagonistas da pesquisa, prefiro os (des)caminhos de uma errância, me sentirei mais leve/solto para enfrentar os desafios que colherei no campo: a lida com o improvável, os imprevistos/imprevisíveis e principalmente com nossas limitações, finitude do ser incompleto que somos, pois o “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” Guimarães Rosa (2001). Sou o que ensina aprendendo e aprende ensinando, caminho *dialéticodialógico*, pois a dialética acontece no diálogo das utopias possíveis, na dialogicidade da *maieutica*, como já nos ensinou o filósofo grego Sócrates. Por isso não precisamos de sínteses absolutas.

Quando me debruçava na leitura da história da hermenêutica filosófica impressionava-me, como estas dialogavam com minhas inquietações e indagações sobre o que denomino “império da ciência positivista” na contemporaneidade. Não desejo o “desmonte da ciência positiva” na contemporaneidade, tenho a clareza das grandes contribuições desta Ciência/Filosofia para a humanidade, especialmente para a educação, mas o que descartamos é a universalidade.

Devo esclarecer que não há possibilidade de compreendermos o humano com certeza e verdade, proponho então profanar com Exu em suas (en)cruzilhadas de formação repensar métodos, pois somos seres da fluidez, assim: “nunca entraremos duas vezes no mesmo rio”

(HERÁCLITO DE EFESSO, 540 a.C.) e Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje, nós também, como pesquisadores, podemos (re)reconstruir consciência das estruturas positivistas construídas ontem que as alicerçam e derrubá-las com as pedras atiradas hoje.

Cada caminhada é um novo recomeço, uma nova (en)cruzilhada, quero defender a categoria (en)cruzilhadas aprendizagens em detrimento de conhecimento, porque acredito que o conhecimento é algo já sacramentado pela ciência, é propriedade da ciência moderna, do acabamento e da verdade científica, como busco a (in)certeza de um (des)caminho, proponho que este trilhar se desvela em aprendizagens, por que o aprendiz nunca está pronto, ele sempre estará em busca de compreensões, é um ser da falta que sempre buscará a riqueza do aprender assim caminho e trilho aprendendo.

Aprendizagem não é fenômeno apenas racional, consciente, ou destacado de nossa corporeidade; ao contrário, envolve a complexidade humana naturalmente, e seu aprofundamento implica sempre também envolvimento emocional; por mais que possa utilizar esquemas abstratos, é naturalmente metafórico, quer dizer, plantando na experiência humana histórica e cultural; o aporte mais incisivo talvez seja o de Varela com sua teoria da enação que estabelece a percepção como ação conceitualmente guiada, sendo as estruturas cognitivas gestadas por padrões sensoriomotores recorrentes na vida real; autoorganizam-se de modo circular e emergente, dentro da influência mútua entre quem conhece e a realidade conhecida; trata-se sempre de fenômeno hermeneuticamente plantado, culturalmente inserido, em grande parte inconsciente, mas sempre de caráter reconstrutivo. (DEMO, 2001. p. 310).

Então, as (en)cruzilhadas da pesquisa são profanos e serão profanados em todo nosso (des)caminhar de ser aprendente. Busco o profano não como algo vulgarizado e pobre em experiência, mas como a própria concepção da experiência humana: ela é profana, pois busca mundanizar o que para nós se tornou sagrado, lugar de poucos, mas a ciência deve ser de todos/as. Por isso aprendemos com AGAMBEN (2007) a necessidade de profanarmos em nossos estudos.

Profanar — conceito originalmente romano — significa tirar do templo (*fanum*) onde algo foi posto, ou retirado inicialmente do uso e da propriedade dos seres humanos. Por isso, a profanação pressupõe a existência do sagrado (*sacer*), o ato de retirar do uso comum. Profanar significa, assim, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado. Contudo, a profanação não permite que o uso antigo possa ser recuperado na íntegra, como se pudéssemos apagar impunemente o tempo durante o qual o objeto esteve retirado do seu uso comum. O que se pode fazer é apenas um novo uso. (AGAMBEN, 2007, p. 8-9).

Ao profanar as (en)cruzilhadas da pesquisa, estou retirando do sagrado científico as possibilidades interpretativas da experiência, porque essa não é propriedade da objetividade científica, mas própria e apropriada (GALEFFI, 2001) da condição do humano de ser mundano,

ser erótico existencial que dialoga com o mundo da ciência na sua tessitura *subjetivaobjetiva* que toca no sagrado e o coloca aos “pés do mundo ontológico”. Precisamos profanar a ciência, não negando-a, mas reconhecendo-a como “novo projeto” da contemporaneidade, que tem no diálogo princípio e fuga do pedestal que a fora consagrado na modernidade.

Proponho não só retirar as humanidades, mas todas as Ciências e a Educação, pois a Educação antecede a Ciência, mas aquela se torna científica na modernidade e logo se transforma em “aparelho ideológico do estado moderno” (ALTHUSSER, 1970). Ciência e educação devem estar a favor da vida em toda sua complexidade, não só a humana, mas de todas as outras formas de vidas existentes.

Desejamos um novo “uso” interpretativo do nosso (des)caminhar no campo de pesquisa, bem ao modo dos usos de CERTEAU (2014). Usemos a profanação para interpretar o sagrado templo da ciência, para profanarmos e ressignificarmos a experiência como caminho metodológico. A hermenêutica do diálogo é (en)cruzilhada trançada por Exu que profana nossa possibilidade compreensiva de como as experiências com as TDIC, no Ensino Médio, podem se constituir condição para formação do jovem.

Para esta empreitada, o modo moderno de fazer ciência, com instrumentos tradicionais de coleta de dados (questionários, entrevistas estruturadas, semiestruturadas entre outros), não contemplaria essa proposta, por isso, mais uma vez, retiramos do consagrado nossa propositiva e desenhamos novos traços para compreensão do fenômeno estudado.

O que propus com os jovens - protagonistas da pesquisa – ao invés do tradicional já mencionado, devemos lembrar que a experiência foge à tradição, e ela não se “encaixa” nem se deixa compactar, por isso propus diálogos profanos de formação, onde a conversa norteou a construção *ontológicaepistêmica* da tese, através do diálogo entrei em solidariedade (GADAMER, 2002) com os protagonistas da pesquisa.

Esses diálogos profanos de pesquisa aconteceram nos cotidianos da cibercultura, onde busquei “enroscar” a linguagem que o jovem domina na contemporaneidade das tecnologias digitais de informação e comunicação com a científica. Ofertamos possibilidades de pesquisa-formação (SANTOS, 2012) 2010) que potencializaram o aprendizado entre jovens e pesquisador, são linguagens que são adquiridas cotidianamente com as tecnologias digitais de informação e comunicação e, não percebemos a potência destas nas tecnologias em rede. Para nossos estudos essas experiências tem potência formativa.

Nossos encontros foram concebidos como “diálogos profanos de pesquisa-formação”, prosa, conversa, entrevista. Busco a compreensão para interpretarmos e, para tal devo dialogar com as experiências. Este gesto é heterárquico sem sujeitos e objetos, mas pessoas que buscam

aprender com as experiências que nos envolveram em vivências com a Educação Científica em Ciências Humanas.

O que busquei? Como usam as tecnologias, qual sua compreensão de tecnologia? Se usam tecnologias na escola? Se usam para fins pedagógicos instituídos e instituinte? Qual o potencial de tecnologias para suas vidas? Se utilizam as tecnologias para subverterem a tradicionalidade das aulas? Como vêm as tecnologias na escola ou a falta delas? O que entendem por experiência com as tecnologias? Como eles interpretam o uso de tecnologias nas aulas? Se usam tecnologias em casa para fins pedagógicos ou leituras informais? Vocês acreditam que a cibercultura forma jovens ou não?

Com estas intencionalidades propomos profanar compreensões do fenômeno estudado, sendo que a pergunta é essencial, não a pergunta pronta e objetiva, mas a pergunta que busca compreender experiências: como acontece suas experiências com as tecnologias? E em que contexto/situações influenciaram suas experiências com o uso de tecnologias?

Estas declarações são imprescindíveis para estudos da experiência, pois dão significativa noção de como os jovens da Educação Científica experienciam suas relações com as tecnologias. Destas, brotam novas narrativas experienciais que acontecem pelo diálogo aberto entre *pesquisadopesquisador*, a conversa aflora como elemento singular e essencial para nossos estudos, pois difere da objetividade da pesquisa tradicional, buscando a relação *subjetivaobjetiva* que deve caracterizar os estudos sociais.

11.1. NO CAMINHAR COM A EXPERIÊNCIA A FENOMENOLOGIA SE MOSTRA POTENTE EM NOSSAS (EN)CRUZILHADAS.

CRESWELL (2014) caracteriza as pesquisas fenomenológicas como uma abordagem psicológica, da relação de grupos humanos que experienciam um fenômeno comum, para tal empreitada o autor nos convida para a análise fenomenológica de dados que consiste na necessidade do pesquisador trazer suas experiências pessoais para o estudo, registrar declarações significativas e suas unidades de sentidos, quais os sentidos e significados o fenômeno lhe apresenta, com minuciosa descrição das narrativas para compreender a essência das experiências vivenciadas pelos protagonistas.

O pesquisador deve descrever como o fenômeno foi experimentado pelos indivíduos, mais uma vez o diálogo para compreensão é importante para tais interpretações. Não podemos deixar de tocar na singularidade do fenômeno humano, nosso protagonista de pesquisa, como esse é revestido de caminhos que são *objetivossubjetivos*, *vivenciais experienciais* e que o método objetivo somente não contempla fenômenos humanos, por isso a fenomenologia nos

ajuda a compreender que o ser humano é corpo e espírito, somos seres das (en)cruzilhadas existenciais, caminhos e (des)caminhos que, para nós, a comunicação com Exu nos ajuda a percorrer esta empreitada compreensiva.

Bem, CRESWELL (2014) foi importante pelo seu refinamento no trato com as pesquisas qualitativas, em especial a fenomenológica a qual “floresceu” em nosso campo. Também aceitei suas contribuições acerca da descrição de estudo fenomenológico, experiência vivida, fenômeno, fenomenologia hermenêutica, grupos de significados, horizontalidade, intencionalidade da consciência e perspectivas filosóficas da pesquisa fenomenológica. Este manancial teórico contribuiu de forma incisiva para compreendermos a experiência que estava envolvido.

Busquei o estudo fenomenológico hermenêutico como ação profana, por acreditar que a experiência humana é um fenômeno subjetivo que só acontece no convívio social, a experiência é do sujeito, mas sua construção é social, nas vivências significativas da vida em sociedade. A escola é uma sociedade que busca *compreensõesinterpretações* de mundo a partir da pedagogia que envolvem as experiências vividas pelos seres humanos naqueles cotidianos.

No caso da cibercultura como *loci* de pesquisa, se projetou como lugar de diálogo com os jovens, são seres errantes, da imprevisível vida em trans-formação, são envoltos nas tecnologias de Ogum, orixá metalúrgico, que cria e (re)cria nossos caminhos no ciber mundo, que pede passagem para a comunicação através de Exu, para que cruzemos o desafiante mundo *realvirtual*, *materialimaterial*, *humanohíbrido*. Ser de existência espiritualizada nos *cruzos* de Exu, senhor dos caminhos e da comunicação. Nesse sentido a comunicação como tecnologia da linguagem acontece como um transe existencial que imbrica *corpoespirito*.

Devemos aclarar é que o método fenomenológico nos oferta possibilidades interpretativas para compreendermos a relação ser humanoXmáquina, *realvirtual* e, para que essa comunicação seja possível precisamos do diálogo com Exu como possibilidade metodológica, pois representa caminhos e (des)caminhos. Assim, a cruzada pelo método se aproxima das (en)cruzilhadas com Exu no plano da comunicação e do movimento de Ogum nas tecnologia, não como *techné*, mas como linguagem da condição humana (ARENDT, 2017), pois pensar a espiritualidade como constituição de nosso ser é refleti-la como condição do humano, principalmente em um país de pretos/as.

11.2. O QUE É O MÉTODO FENOMENOLÓGICO.

Quando iniciamos este momento da escrita o fizemos com a proposta de profanar a literatura científica, não vulgarizado e pobre em experiência, mas como a própria concepção de experiência, que é profana, pois busca mundanizar o que para nós se tornou sagrado, lugar de poucos. Com esta proposta textual *vivenciamosexperimentamos* o campo em diálogo com nossos interlocutores, caminhando com a percepção de que a compreensão da experiência é um acontecimento do fenômeno que se mostra se desvela no encontro com o pesquisador da experiência, jamais teremos ética e profundidade nesses estudos se abandonarmos essa concepção.

A fenomenologia movimento investigativo dos fenômenos experienciados pelo ser humano, sem recorrer a pressupostos teórico-científicos de causalidade, tendo a consciência como fundamento para sua investigação, o fenomenólogo busca compreender como a consciência interpreta algo, que se mostra – fenômeno - *área nós* nesta nas relações objetivas (vivências) e subjetivas (experiências) significativas (NEUBAUER, 2015), que são fundamentais para se atribuir sentido e significado ao vivido em estudo. Nesta tentativa interpretativa e compreensiva algumas unidades são imprescindíveis para destacar o que a fenomenologia diz do mundo e do protagonista:

- Investigação direta e a descrição do fenômeno que são experienciados conscientemente; tão livre, quanto possível de pré-conceitos.
- A fenomenologia surge com Husserl e vai ganhando importantes discípulos como Merleau Ponty, Heidegger, Dilthey, Gadamer, entre outros, ela é o método da filosofia que busca novos diálogos com a ciência, quem sabe uma nova ciência pura da filosofia;
- Por que um novo método? a que ou a quem ela se opõe criticamente?
- A oposição a explicação causal é uma crítica contundente à ciência positiva, busca-se pensar a realidade com um rigor outro, como método científico que busca compreender o vívido;
- A crítica a teoria como conhecimento já elaborado, causalidade, na fenomenologia não existe o “*a priori*”, ela é acontecimento primado pela sua unicidade, não houve, nem haverá fenômeno que seja investigado e interpretado levando em conta outros acontecimentos semelhantes, pois estes são únicos;
- Busca-se um Rigor Outro (MACEDO, GALEFFI, ALAMO, 2009) que não a objetividade do método científico da pesquisa empírica pura, embora haja empirismo na

fenomenologia (no encontro com o fenômeno que se mostra), há um empirismo ontológico;

- Há uma relação direta: procedimentos - fenômeno interrogado-pesquisador- não havendo lugar para neutralidade;
- Para buscar o rigor na interpretação do mundo investigado alguns conceitos são insubstituíveis: fenômeno – realidade – consciência – existência – experiência – *a priori* – categoria – diálogo - intersubjetividade.
- Os estudos fenomenológicos buscam livrar-se dos pre-conceitos, mas Gadamer (2015) os absorve afirmando que não há investigação hermenêutica sem pré-conceitos porque sempre carregamos em nós, devido a experiências anteriores e a tradição, os pré-conceitos, que devem ser interpretados como condição humana;
- Fenômeno é o que se manifesta para uma consciência, que se mostra em seu sentido e significado; já consciência é intencionalidade, voltar-se para algo, voltar-se para o fenômeno para o mundo da vida como ele nos se apresenta;
- O fenômeno é descoberto, desvelado, por isso, requer tempo, requer atitude filosófica;
- Sendo assim, a realidade fenomenológica é o que emerge da intencionalidade da consciência voltada ao fenômeno, sendo acontecimento; não questiona, mas interroga o fenômeno apresentado pela experiência; assim, é interpretada, compreendida, perspectivada, não há uma única realidade, mas quantas forem possíveis de serem *compreendidasinterpretadas* em sua unicidade;
- As críticas: psicologismo, verdade subjetiva, relativa;
- A réplica: o fenômeno é percebido, portanto, vivido, se é vivido é objetivado – olhado, por tanto também empírico, um ir as coisas mesmos, sem causalidades, sem pré-conceitos, teoria fundantes, mas deixar-se envolver pelo fenômeno para que ele se mostre; ele é experienciado e não experiência pura, não existe experiência pura, mas única vivenciada; porém não descarta as experiências prévias (pré-reflexiva), pois esta comporá as experiências reflexivas do pesquisador - vivida;
- Os fenômenos estão no mundo da vida envolto a outros fenômenos, por isso ele é intersubjetivo; pois há a linguagem como condição para o diálogo e suas compreensões, experiências vividas;
- Essa linguagem não é a científica, mas a falada no mundo da vida, a linguagem que comunica que dialoga que se solidariza (falada e escrita), mas nem sempre o falado expressa todo o vivido, muitas vezes o silêncio diz o que as palavras não expressam. por

isso precisamos da hermenêutica (interpretação, *logos* em palavras, o fenômeno que se revela em linguagem) – GADAMER (2015)

- Assim a verdade fenomenológica é *alétheia* (desvelamento, desocultamento) *logos* em discurso;
- O rigor da pesquisa em fenomenologia está no interrogar o fenômeno e interrogar seu próprio interrogar ela é dialética, pois sempre está em movimento, nunca acabado, por isso precisamos da *epoché* (colocar em suspeição o mundo) redução quando descreve o visto, seleciona as partes das descrições essenciais ao fenômeno – (variação significativa)
- A experiência é vivida no modo do agir, fazer, modo criativo e crítico é uma experiência da *praxis*, vivenciada, do mundo da vida, uma verdadeira experiência ontológica;

A etimologia da palavra Fenomenologia é composta por fenômeno + *logos*. Fenômeno é o que se mostra na intuição ou percepção e *logos* diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no *mundovida*.

Dessa forma, fenomenologia pode ser entendida como o modo pelo qual aquele que percebe o mundo, compreende o visto. No âmbito da pesquisa, a fenomenologia indica uma postura metodológica, um modo de proceder, um caminho que abre a possibilidade de conhecer o que é investigado.

No empirismo a busca é pela qualidade, “tomada como já dada e pertinente ao objeto. É como se a qualidade fosse do objeto e se mostrasse passível de ser observada. Para tanto, seriam tomadas categorizações dessa qualidade e a observação seria dirigida por essa categorização” (BICUDO, 2012, p.17). Logo, duas pessoas vendo o mesmo objeto veem a mesma coisa.

11.3. A CRISE DAS CIÊNCIAS COMO POSSIBILIDADE DE UMA “NOVA CIÊNCIA”.

A “crise dos fundamentos”, que ocorre nas Ciências Europeias, no século XIX e se estende até meados do século XX, conforme observamos em textos de Tomáz Kunh (1988, 2014), Karl Popper (2013). Tais afirmações justifica-se pela incapacidade das chamadas ciências puras em responder questões fundamentais relativas aos seres humanos e sua totalidade (sentimento, intenções e percepções da vida humana).

De acordo com BICUDO (1999), na atitude natural a Educação é concebida “mediante representações manifestadas por signos e por sinais” e compreendida a partir da decodificação de suas partes, onde “os processos de sua constituição são detalhados”, para produzir conhecimento e orientar as atividades educacionais, inclusive as de ensino e aprendizagem (BICUDO, 1999, p. 12).

Nesta perspectiva científica a educação se assemelha a experimentação, há busca através de tentativas e erros reproduzir o modo fabril de decomposição de um produto, suas partes para se construir o todo buscando a perfeição, uma perspectiva objetiva dos processos educativos, a decomposição de suas partes seria o sistema seriado, isolamento dos componentes e com isso a impossibilidade de diálogo entre as áreas do conhecimento. Observamos isso ao longo da história que este processo trouxe mais problemas que solução, mesmo porque a educação não é ciência empírica, nem deve ser. A educação não é um produto que se finaliza a cada ciclo, também não é somente um processo ensino-aprendizagem. Esta é uma educação do cálculo, da técnica que HEIDEGGER (2005) já nos mostrou que não é solução nem caminho único para resolver problemas humanos.

O fazer educativo situa-se, então no plano do previsível, podendo e devendo ser antecipado enquanto ideia, planejado e executado. [...] A educação se perde e se confunde com o estabelecimento de objetivos gerais e específicos, de metas e submetas a serem atingidas e cuja consecução é vista como sinônimo de qualidade, produtividade e eficiência. (COELHO, 1999, p. 60).

Diante deste quadro preocupante, a educação fenomenológica busca outras possibilidades formativas e caminhos para o fazer educação, propondo princípios mais humanos, dialógicos e afetivos, onde a educação deve ser concebida não como um processo com princípio meio e fim, mas uma caminho, acontecimento, onde as experiências dos sujeitos são preponderantes para desenvolver o método de aprendizagem, sem o modelo fabril, mas na busca do reconhecimento de nossa finitude e nossa existência que se projeta, ou seja, somente tem sentido e significado no encontro do NÓS.

Enquanto filosofia a Fenomenologia permite uma contínua reflexão já que ela compreende o homem não “como um mero corpo ou espírito, mas /.../ enquanto uma totalidade, valorizando o corpo a inteligência, a imaginação, a emoção, o desejo, enfim, todas as dimensões de sua existência.” (COELHO, 1999, p. 88).

A proposta é de uma educação vivenciada, experienciada pelos sujeitos da educação, sem separação, dualidades, mas uma educação humanizada na busca da nossa existência e compreensão de que também somos parte do mundo da vida, uma educação solidária fértil em

ontologias e epistemologias. Com esta observação compreendemos que a empiria não desvela a complexidade do humano, principalmente quando este caminha em grupo e interagindo em redes tecnológicas, por isso a hermenêutica se mostrar mais própria para tal empreitada.

11.4. EM QUE A FENOMENOLOGIA PODE CONTRIBUIR PARA/COM A PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

A fenomenologia não foi tecida em uma proposta educativa, mas interpretamos elementos significativos que podem contribuir para uma “nova” forma de fazer pesquisa em educação, a partir de sua ontologia de proposta *dialética dialógica*, apostando nas experiências dos seres da educação e na finitude de nossa existência, “ninguém é melhor nem mais sábio que ninguém, mas juntos podemos interpretar os signos *mundovida*”.

Assumir uma postura fenomenológica na Educação é considerar o âmbito educacional em toda a sua complexidade e refletir sobre os modos como cada um age e sente, de acordo “com as nuances do seu sentir e como cada um vê o mundo a partir de sua própria experiência e de sua cultura” (BICUDO, 1999, p.48). Esse ato de refletir exigido na postura fenomenológica é preciso ser explicitado. Ele diz de uma atitude da pessoa que se volta para “as experiências vividas e toma ciência da trajetória percorrida e de si-mesmo vivenciando a existência de si e do outro”. (BICUDO, 1999, p.47).

Quando esta abordagem envolve o jovem, este é visto como um ser de possibilidades, o que não observamos na instrumentalidade do formalismo da educação básica, mesmo que este invente e (re)invente táticas astuciosas (CERTEAU, 2014) que são signos de caminhos de formação, ainda há uma “cegueira” acerca destas produções, talvez por isso não estejamos dignificando, como deveríamos, as artes de fazer que acontecem nos submundos dos cotidiano escolares (CERTEAU, 2014), “empurrando” esse reconhecimento, mesmo que não seja unanimidade, para quando o estudante chegar a universidade, porque será?

Refletindo acerca deste fenômeno por nós observado, percebemos que a fenomenologia em seu caminho ético de uma alteridade interpretada pela hermenêutica no encontro com o NÓS, não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos cada um de nós e todos em conjunto.

Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas, por isso dizemos que a o fenômeno é acontecimental. Por isso é irrepetível, não causal, nem experimentado, mas experienciado, porque vivenciamos o fenômeno com ele e jamais na neutralidade do método instrumental.

Trilhando esta interpretação a educação vista sob viés fenomenológico se apresenta como um projeto, educação do cuidar, do encontro que acontece no mundo da vida, por onde nossa limitação temporal e finita é interpretado pelos estudantes, onde o pesquisador como representante da ciência irá interpretar interpretações, ou seja, não lhe cabe o título de senhor do conhecimento, mas de mais uma experiência vivida e que juntos buscamos aprender e apreender os sinais que a vida em seu caminho histórico se mostram.

Por fim, não menos importante reconhecer que a educação é um fenômeno que se mostra aquele que está disposto ao risco, a imprevisibilidade, a *epoché*, a redução, ao (re)conhecimento de experiências de mundo, das vivências, da nossa efemeridade, na (in)certeza que somos um projeto em construção que se ergue, se (in)completa no jogo do fazer com o outro, jogo este *dialéticodialógico* sempre em *movimentoacontecimento*, em um Círculo Hermenêutico que busca a Fusão de Horizontes (GADAMER, 2015), na harmonia compreensiva e interpretativa do nosso ser existencial em um mundo de vida com o horizonte do outro; por tanto saber que a escola faz parte deste “mundo” é aceitar que somos seres errantes, seres multirreferenciais da dialogicidade solidária (GADAMER, 2002). De uma verdade que de desvela em *aletheia*⁴².

11.5. A CIBERCULTURA COMO CAMPO DE PESQUISA, CELEBRAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE EXU NAS TECNOLOGIAS DE OGUM, CAMINHOS FENOMENOLÓGICOS POSSÍVEIS DE UMA METODOLOGIA MULTIRREFERENCIAL.

Nossa proposta metodológica busca sempre a transgressão ao normal instituído nas metodologias tradicionais, sendo que em sua maioria ainda “encarna” a positividade em seu fazer pesquisa, por isso não nos sentimos satisfeitos com os caminhos consagrados pela ciência, por isso buscamos a profanação (AGABEM, 2007) em movimento de bricolagem⁴³, mas não

⁴² Batista (2005), bem define o significado que desejamos dá a esta palavra grega: A verdade originária (*Alétheia*), tal como abordada por Heidegger, é a verdade do Ser, a clareira (*die Lichtung*) que possibilita clarificar e desvelar a originariedade instauradora do comum-pertencer de Ser e homem. A reflexão heideggeriana encontra -se no encafo da interpretação grega de *Alétheia*. A questão da verdade do Ser é problematizada pelo filósofo alemão no âmbito da hermenêutica ontológica. Deste modo, a retomada crítica do significado de *Alétheia* justifica-se como a pedra de toque que possibilita a compreensão do sentido do Ser originária e essencial com o *Dasein* enquanto ser-no-mundo.

⁴³ Partindo dessas ideais, a bricolagem busca uma relação complexa transgressora com a disciplinaridade e com a mudança de paradigma. Compreendendo que o conhecimento maculado e virginal não existe e que as práticas disciplinares não são desenvolvidas de forma racional, linear e integralmente consciente, os bricoleurs estão em busca de um *modus operandi* nesse oceano de caos epistemológico...os bricoleurs não são transgressores enlouquecidos, mas, sim, os cronistas da diferença e de sua presença e influência infundáveis. Como tais os bricoleurs são arrombadores que se “apropriam” da noção de “ciência normal” da teoria dos paradigmas, pelo propósito transgressor de nunca permitir que seu trabalho seja sugado para o buraco negro que nega a vida...um esforço para nunca deixar que a gratificação do ego da notoriedade entorpeça o dever transgressor de trazer à luz

como ruptura, mas como novos diálogos entre Ciência e Filosofia - Ciência e Educação - nas redes solidárias analógica e redes digitais. Por tudo isso peço primeiro permissão as energias e depois aos doutos para “bricolar” com o fazer metodológico, pois acreditamos que a arte deve ser caminho brincante (LEÃO, 2011) para a ciência se ressignificar na contemporaneidade multirreferencial.

Numa perspectiva de ruptura e ao mesmo tempo de diálogo (GADAMER, 2002), nossa ética da responsabilidade não nos permite que “brinquemos” sem uma ponderação ética. Por isso, proponho a bricolagem entre Hermenêutica, Multirreferencialidade e a Metodologia das (en)cruzilhadas. Quero aclarar que precisamos caminhar fora do tradicional sagrado, profanando e consagrando o caminho às (en)cruzilhadas, pois, a caminhada revela acontecimentos desviantes que demandam agregar energias outras para compreender o que trilhamos.

São imprevistos que nos assustam, nos deixam ansiosos, mas que devemos interpretar para que fique aclarado nossas intencionalidades e os desejos do campo, assim requer que nos autorizemos para que esta seja uma experiência significativa (NEUBAUER, 2015) que possa nos libertar das amarras de uma epistemologia linear e verticalizada.

Com este desafio pensar a cibercultura como campo de pesquisa, celebração e comunicação de Exu nas tecnologias de Ogum, como caminhos fenomenológicos possíveis de uma metodologia é um convite ao brincar, ao festejar as multirreferentes trilhas que encontram – Ogum – Exu – Filosofia – Ontologia - Epistemologia - com um rigor outro (MACEDO, GALLEFI, ALAMO, 2009) nas redes da cibercultura, ali onde também se faz educação com táticas astuciosas. (CERTEAU, 2014).

Estou falando de fenomenologia de caris europeia ou confluência cosmológica? Acredito que em um país *afrodescentrado* não cabe pensar em hegemonia eurocêntrica, deixemos isso para a modernidade. Porque o meu lugar é trilhado por caminhos de Exu nas tecnologias de Ogum e estes nos guiam como afrodescendentes que somos, então a fenomenologia pode sim, ser praticada com a cosmologia afro-brasileira dos nossos orixás e isso faremos em tom de bricolagem multirreferencial.

Estou falando de Ogum e Exu. Orixás que são atemporais, isto é, ultrapassam a temporalidade humana dada por intermédio da demarcação de sua cronologia. Tentemos compreender melhor o significado do termo orixá, o qual norteia este diálogo tão importante

em nossos argumentos, por isso faz-se necessário trazer à luz Pierre Verger (1981) quando fala a respeito destas divindades da natureza não humana.

A religião dos orixás está ligada à noção de família. A família numerosa, originária de um mesmo antepassado, que engloba os vivos e os mortos. O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabeleceria vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais, ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização. O poder, à se, do ancestral-orixá teria, após a sua morte, a faculdade de encarnar-se momentaneamente em um de seus descendentes durante um fenômeno de possessão por ele provocada. (VERGER 1981, p. 18).

O fenômeno da possessão vem a ser o elo que antecede a passagem da vida humana para sua condição de divindade, no interior da corrente mítica que oferece significado e sentido para uma determinada coerência dada ao mundo construído pelas comunidades de terreiro. Podemos exemplificar o argumento acima mencionando que:

Ògun ter-se-ia tornado orixá quando compreendeu, lamentando amargamente, que acabava de massacrar, em um momento de cólera irrefletida, os habitantes da cidade de Ire, fundada por ele e que não mais a reconheceria quando ali voltou, após longa ausência”. (VERGER 1981, p. 19).

Deixemos claro que essa possessão não tem o mesmo significado para os afro-brasileiros de matriz africana que as ensinadas pela antropologia eurocêntrica, pois aqui ela é entendida como uma relação íntima entre aquele que possui e o outro possuído, chamemos de relação imbricada entre o ser material e imaterial, onde não se tem princípios da razão moderna, mas movimentos de transe e ligação entre seres numa celebração à vida, por isso é um momento de festa, dança e muita comemoração.

Nos remete ao movimento de navegação nas redes, onde se vive um transe de êxtase e euforia ao “cair” na rede, nesta esquecemos que há outro mundo e nos deixamos levar em uma espécie de transe psicodélico que permeia o ciberespaço, sendo este o espaço da imaterialidade que abriga as energias não compreensíveis para um estudo que ainda abriga uma razão instrumental e positivista.

A possessão no interior das comunidades-terreiro possui significação fundamental para o início e continuidade dos ritos da religião afro-brasileira, independente da família ancestral a qual venha fazer parte. Está posto ali a circularidade das matrizes sagradas que, por intermédio da relação estabelecida com seus orixás, expandirá o poder de realização dos indivíduos bem como de suas ações sociais, otimizando o equilíbrio no mundo, a partir de

um determinado posicionamento daqueles que estão situados nos interiores do território sagrado. Nesta Fusão de Horizontes em um jogo dialético que movimenta o Círculo Hermenêutico retinto, este que “rasga” a unidade racional é a fissura que encontramos a fusão da hermenêutica com o espaço sagrado das divindades do caminho (Exu) e das tecnologias (Ogum).

Embora tenhamos mencionado as tecnologias como pertencentes a divindade Ogum, é prudente, respeitando os ritmos da religião começar nossos argumentos com aquele que vem primeiro em qualquer cerimônia da religião afro-brasileira: Exu. Trata-se de uma divindade controversa, contraditória, cuja definição por um único aspecto pode incorrer em erros grosseiros. A melhor maneira de defini-lo seria a partir da palavra encruzilhada. Sua ambivalência é tão notória que talvez pudéssemos dizer que Exu é a própria personificação dos aspectos dialéticos do mundo em suas encruzilhadas. A encruzilhada comunica, nos leva a caminhos e (des)caminhos, não só nas ruas analógicas, mas nas trilhas do digital em rede precisamente com as propriedades que podem ser usadas para compreender as forças que substanciam as ações da divindade Exu, tal qual o universo transformado no qual este atua.

Exu, por excelência a divindade da comunicação, é aquele que possui o poder da palavra e do envio das oferendas aos outros orixás. Muitos acreditam que esta divindade é a responsável pela comunicação entre o adivinho *Orunmilá*, o deus do oráculo preto, os homens e os orixás, conforme contam os mitos. Assim Exu se consagra como nosso Hermes preto.

A comunicação através da arte da adivinhação possui papel fundante no interior da religião afro-brasileira e aquela originária de matriz africana. Esta mesma comunicação imbricada com as tecnologias de Ogum que a cada dia nos provocam a nos aventurarmos no ciberespaço. Sendo Exu o senhor da comunicação ele sempre está presente neste jogo; desta feita o binômio desordem/ordem da linguagem está presente no princípio ativo de Exu, o qual faz com esta instabilidade nas ações humanas, dando lugar posteriormente ao equilíbrio, que cede novamente a ambivalência numa Fusão de Horizontes ontológico

Este binômio está presente em todos os lugares, mas simbolicamente se (i)materializa no ciberespaço, onde as pessoas criam e (re)criam o mundo da vida, ali vive-se, alimenta-se, sonha-se, tem-se a incorporação do sagrado, o consagrando à uma nova forma de viver, ali se faz também a alimentação que tornará o corpo fortificado, como da alma que será servida através do *padê* levado para Exu.

Se Exu é comunicação e caminho, ele é método, transgressão ao modo embranquecido de pensar o humano a tecnologia e a ciência, mas é também um movimento

do Círculo Hermenêutico que adjetiva a Fenomenologia na Fusão de Horizontes (GADAMER, 2015) que joga o jogo entre Ciência do Norte e Ciência do Sul, entre Hermes e Exu.

Somos caminhos, só caminhamos e deixamos rastros neste caminhar; não nos cabe dividir nem domesticá-lo, mas buscar interpretá-lo como (en)cruzilhadas aprendentes, como caminhos formativos. Aqui faço mais uma indagação: será que as redes sociais digitais não carregam em si esta potência?

Me resta inquietar-me e inquietar o leitor sobre as possibilidades de compreensão deste *cibermundo*, da sua potência *existencialerótica* no digital em rede, que deve dialogar com o analógico mundo da vida que trança redes solidárias em tom de diálogos experienciais; do ser da experiência que em sua inquietação busca “novo mundos”. (en)cruzilhadas outras para seguir caminhando e cantando e vadiando.

Neste “novo mundo” reinventa-se o analógico e cria-se movimentos aprendentes, criativos, por que não dizer emotivos. Pois o ser da racionalidade assim o é porque é sentimento que alimenta essa razão. Nas redes a juventude se mostra, se liberta da matematização do mundo, de sua instrumentalidade racional que exige sucesso, vitórias, mérito.

Quando não há espaço para o desejo, a criatividade, o jovem encontra no mundo da vida digital em rede, mundo brincante (LEÃO, 2011). Assim como o mundo de Exu, ser que comunica jogando com a racionalidade humana, assim como os jovens, o ser Exu caminha e (des)caminha nas trilhas das redes, junto a Ogum o ser de tecnologia, por isso acreditamos que pensar no mundo binário das redes é buscar compreender como o cálculo pode ser criativo e emotivo, buscamos caminhos de Ciência, mas caminhos dos desejos cosmológicos de Exu em nossa tentativa de trançar o método.

Ele é o grande comunicador, o intermediário entre os deuses e os homens, o restaurador da ordem no mundo, mas, ao mesmo tempo, como senhor do acaso no destino dos homens, desfaz as abordagens conformistas do universo, ao introduzir a desordem e a possibilidade de mudança. Personificação do desafio, da vontade e da irreverência. (CAPONE, 2004: 54).

Corroborando com CAPONE (2004) e SANTOS (1983), afirma: “Èsù é o princípio da existencialidade diferenciada em consequência de sua função de elemento dinâmico que o leva a propulsionar, a desenvolver, a mobilizar, a crescer, a transformar, a comunicar”.

Esta proposta possui grande correlação com o princípio do axé (poder de realização), vinculado as potencialidades do mundo animal, mineral, vegetal e digital, cuja característica marcante é expandir-se. Por isso observamos com grande espanto o avanço das redes sociais

tecnológicas em nosso cotidiano, principalmente pelos usos que os jovens fazem dela, propomos que nesta comunicação Exu nos guia e mostra que há novos caminhos para o ser da criatividade, que as redes são potências formativas, também, caminhos para pensarmos que há necessidade de alteridade no trato com este acontecimento, por isso denominamos de experiência com Exu as (en)cruzilhadas a ser percorrida para desvelar este mundo, onde habita as tecnologias de Ogum.

Ogum, orixá guerreiro, senhor do ferro e da metalurgia, estará presente em todas as pessoas que utilizam as tecnologias, tal qual os agricultores, barbeiros, caçadores, tecnólogos, entre outros. A partir do início da industrialização onde o progresso da máquina a vapor impulsionou o surgimento de outros inventos como automóveis, trens, máquinas em geral, pode-se uni-los ao grupo daqueles que estão sob o cuidado daquela divindade, que antes criara o ferro, o fogo e demais tecnologias como um belo presente à humanidade.

É o primeiro também a ser saudado depois que Exu é despachado. Quando Ogum se manifesta no corpo em transe de seus iniciados, dança com ar marcial, agitando sua espada e procurando um adversário para golpear. É, então, saudado com gritos de 'Ogum ieee!'. É sempre Ogum quem desfila na frente, 'abrindo caminho' para os outros orixás, quando eles entram no barracão nos dias de festa, manifestados e vestidos com suas roupas simbólicas. (VERGER, 1981: 94).

Se há na cosmologia afro brasileira um orixá que (re)cria a ideia do ser racional e emotivo, este é Ogum, ser forte, genioso, inventivo, criador, homem que arrasta a força da natureza em sua espada para criar as tecnologias da vida digital, ele também cria as redes, trança-as num balé de euforia e criatividade, talvez por isso os jovens adoram as redes, ali está Ogum se divertindo e jogando com a racionalidade, dialogando entre analógico e digital, trançando saberes e (des)trançando a educação e a formação humana. Monique Augras (1983) ao falar sobre a identidade mítica em comunidades nagô⁴⁴, num livro que aborda o que acontece no interior da religião afro-brasileira, O Duplo e a Metamorfose, diz que:

Ogun é, portanto, antes de mais nada, o pioneiro. Vem das florestas, inventa o ferro, fabrica as armas de caça e de guerra, a enxada que trabalha a terra, as serras e os formões que entalham a madeira, transformando-a em objetos sagrados: forja a faca dos sacrifícios, as campainhas que chama os deuses na festa. (...) Ele é o deus da técnica. Seu emblema resume suas atividades: é uma pence de sete ferramentas em miniatura. Sete é o número simbólico de Ogun. A pedra que o representa em seu aspecto essencial é minério de ferro. (AUGRAS, 1983: 106).

Ogum possui grande importância no conjunto do panteão da religião afro-brasileira, por estar presente nas ferramentas que são usadas pelos outros orixás, mesmo aqueles que

⁴⁴ O termo nagô, aliás, é igualmente bastante genérico, pois inclui nações com grande diversidade linguística (e muitas vezes inimigas na África), embora a maioria partilhasse de uma cultura similar e de uma religiosidade islamizada.

possivelmente mantém, segundo a mitologia, relações de conflito consigo, estruturando dessa forma o cotidiano das comunidades-terreiro e sua razão de existir. Por outro lado, a pedra que representa o aspecto dinâmico de sua existência, o minério de ferro, possui um papel relevante no conjunto do desenvolvimento das sociedades contemporâneas, tal qual podemos perceber nas companhias mineradoras pelo mundo afora.

Duas divindades, até certo ponto diferentes, com histórias míticas distintas que guardam convergências apesar de certa assimetria no desenrolar do mito. A partir de suas representações simbólicas, de seus sentidos no interior de uma cosmovisão que oferece vida ao mundo, estou aqui a propor que pensemos a contemporaneidade tecnológica como experiência com/de Exu e Ogum, naquilo que alguns denominou de pós-modernidade.

11.6. NAS ENCRUZILHADAS DA TESE PERCEBEMOS QUE AS TECNOLOGIAS DE OGUM SÃO POTENCIAIS DISPOSITIVOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO NO CIBERESPAÇO.

Este trabalho de doutorado inicia-se em 2019, quando ainda vivíamos tempos sem COVID-19, tudo encaminhava-se para findar no cronograma estabelecido, mas o mundo foi assolado pela pandemia, tivemos que realizar nossa qualificação de modo remoto. Primeira vez que utilizei aparato tecnológico em rede para fins de reunião.

Então, veio as indicações dos examinadores sobre a necessidade de melhor delinear o trabalho em gestação, ouvimos atentamente e seguimos em frente revendo as orientações. Acreditamos que seria uma crise breve, porém logo percebemos e sentimos que estávamos errados, nossa sociedade da informação e da tecnologia digital em rede não estava preparada para tal desafio, muitas elaborações tiveram que ser (re)elaboradas, principalmente este texto.

Já trilhando com as novas (en) cruzilhadas do trabalho, dialogamos com os orientadores acerca de como iríamos fazer nossa “colheita de campo⁴⁵”, como seriam nossos

⁴⁵ Utilizamos a metáfora da “colheita” em oposição a “coleta”, pois acreditamos e defendemos que pesquisa com seres humanos, acontecem no ato humano de ser da natureza, ser do cuidado, ser da ética, por isso propomos colher e não coletar, porque daí resulta um ato harmônico de juntos construirmos, celebramos, vivermos e experienciarmos a pesquisa. Outro aspecto que deve ser enfatizado é que a colheita não é automática, mas precisa de tempo. Alguns plantam a semente num dia, e, no outro, já estão cavando a terra para verem por que ela ainda não brotou. Eu colho hoje a semente que eu plantei ontem, e colherei amanhã a semente que eu estou plantando hoje. Há um processo por trás desta lei, e as coisas não são imediatas, mas a colheita é certa e não falhará, envolve aí um movimento que é da dialética, da dialogia da vida socialmente bem vivida com o outro.

encontros com os protagonistas da tese. Tudo era muito improvável e perigoso, mas as tecnologias de Ogum mais uma vez abrem caminhos para tecer nosso diálogo.

Assim veio a orientação de trabalharmos no ciberespaço como forma de diálogos, desta feita fomos inovadores em desenhar os disparadores de pesquisa na rede e somente nela, com *lives* no canal criado (YOUTUBE - Prof Adelson Costa - @profadelsoncosta) e pelo INSTAGRAM (@cienciashumanascpm), ⁴⁶foram tecidos diálogos pelo grupo no *WhatsApp* (doutorado2019). Nesse momento, celebramos a possibilidade, pois não quis utilizar a tradicional entrevista, questionário, entre outros que me levaria a uma instrumentalidade da colheita ao qual criticava queria fugir deste “mundo instrumental”, mais uma vez as energias me conduzem para possibilitar o “novo” que tanto desejava, daí refletir sobre a possibilidade de conceber nossas observações no ciberespaço em um mundo de cibercultura.

A partir do acontecer da pesquisa e refletindo acerca da nossa implicação com o Grupo de Pesquisa em Formação e Currículo (FORMACCE), coordenado pelo professor doutor Roberto Sidnei Macedo, percebemos que estávamos caminhando para uma pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2012), pois no desenrolar dos diálogos sobre os temas abordados nas *lives*, nos envolviam em um movimento de pesquisa e formação no ciberespaço. Cotidianos reinventados pelos jovens e agora nos desafiando a compreendê-los. Desse jeito, procuramos compreender este “mundo” com Santos (2019), que, assim, nos provoca:

A cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço. Logo, novos arranjos *espaçotemporais* emergem e com eles novas práticas educativas. Sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas. Pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural produzindo dados em rede. Os sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa. Fazer pesquisa na cibercultura não é, para nós, apenas utilizar softwares para “coletar e organizar dados”. Não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência. E o investimento é pesquisar em sintonia com o exercício docente e no ensino que investe na cibercultura como campo de pesquisa. Sendo assim, a educação online é contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo. (SANTOS 2019, p 309).

A autora da cibercultura convida-nos a seguir sempre pelo caminho da ética da alteridade, onde busca-se o outro no encontro, com isso desabrocha-se o desejo do outro em nós mesmos, são estes movimentos solidários que fazem com que a pesquisa-formação seja algo surpreendente e apaixonante, no nosso caso específico tem-se a singularidade de ter na

⁴⁶ Assim a denominamos, pois acreditamos que estas redes sociais são tecnológicas porque ali estão imbricadas a inteligência humana e sua constituição biológica às máquinas e sua inteligência artificial. As nomenclaturas dadas às redes sociais tecnológicas foram de livre escolha dos protagonistas da Tese.

pesquisa jovens que foram meus pesquisadores no projeto de Educação Científica em tela, talvez este seja um diferencial e um desafio, pois não deixaríamos de lado o rigor científico, mas um rigor outro (MACEDO, GALEFFI, ALAMO, 2009) que expressasse a experiência sem eufemismo nem saudosismo, mas um fluir do acontecimento de reviver movimentos historicamente constituídos por NÓS.

Com esse desejo me aventurei ao encontro com os jovens egressos do Projeto, assim as redes digitais de comunicação nos ajudaram, foi através delas que consegui localizar e fazer o convite a cada um/uma destes/as jovens. As geotecnologias⁴⁷ foram essenciais, pois fizeram encurtar distâncias, nos aproximando e consequentemente nos reunindo. Foram 16 intercessores que estão denominados com codinomes carinhosos, como forma de proteger a autoria destes/destas.

Realizamos reuniões e fomos “desenhando” o formato das *lives*, abordagens, enfim o que eles queriam expressar sobre suas experiências com o Projeto, procurei não interferir, só expus que seria um presente à história do projeto e das suas próprias vidas vividas na Educação Científica, que minha tarefa era descrever estas narrativas em um trabalho de doutorado. A iniciativa foi acolhida e festejada pelo grupo.

Em reunião *online* pelo *google meet*, foi decidido, em comum acordo, que começaríamos as *lives* pelos primeiros integrantes do Projeto, que constituiu a turma de 2009, com quatro jovens, sendo aqui denominados de Boca do Rio, Vila Laura, Periperi e Cabula, tal denominação se refere a uma lembrança das suas pesquisas, o que pesquisaram quando faziam ICJR em seus bairros, foram as primeiras experiências de pesquisa-formação do GEOTEC com o CPM.

Um desafio imenso, pois já havia outro projeto – Ciência, Arte e Magia⁴⁸ - em atividade na escola, que apresentava resultados importantes, levando o CPM a se tornar

⁴⁷ Segundo Hetkowski (2010) [...] tecnologias são processos humanos criativos que envolvem elementos materiais (instrumentos e técnicas) e imateriais (simbólicos e cognitivos) e que se encarnam na linguagem do saber e do fazer dos homens. Assim, a geotecnologia representa a capacidade criativa dos homens, através de técnicas e de situações cognitivas, representar situações espaciais e de localização para melhor compreender a condição humana. Assim, potencializar as tecnologias, significa ampliar as possibilidades criativas do homem, bem como ampliar os “olhares” à exploração de situações cotidianas relacionadas ao espaço geográfico, ao lugar da política, a representação de instancias conhecidas e/ou desconhecidas, a ampliação das experiências e a condição de identificação com o espaço vivido (rua, bairro, cidade, estado, país).

⁴⁸ No ano de 2005 o Colégio da Polícia Militar da Bahia, em sua unidade Dendezeiros, tinha a intenção de desenvolver um projeto de educação científica em sua unidade e que pudesse posteriormente ser ampliado para as demais unidades dos Colégios da Polícia Militar da Bahia. O projeto Ciência, Arte & Magia era um projeto da Universidade do Federal da Bahia (UFBA) que tinha a intenção de estabelecer parceria com escolas públicas para desenvolver atividades de educação científica e pesquisa nas escolas com estudantes da Educação Básica. Ambas as iniciativas foram à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) para possibilitar o fomento de suas ideias, e a secretaria indicou essas duas iniciativas a se unirem em parceria, assim surge o projeto Ciência, Arte & Magia

“celeiro” de jovens pesquisadores. Era uma jornada importante que foi aos poucos “rompendo” paradigmas e se firmando como projeto próprio e apropriado (GALEFFI, 2014) de Educação Científica na Bahia.

Uma coisa que o GEOTEC veio agregar para a gente foi a escrita, pois aprendemos a escrever de forma muito mais “técnica”, isso aí para quem entra na universidade já tendo esta experiência é um diferencial enorme, inclusive aconselho a todo mundo que passe por esta experiência é um processo de construção de conhecimento que me levou hoje a escrever meus próprios editais de fomento à cultura para executar meus projetos, esta expertise nasce com o GEOTEC. Hoje como profissional da dança vejo com nitidez como as tecnologias estão imbricadas com a dança, até mesmo como tecnologias do corpo e da arte. (VILA LAURA A COREOGRAFA, *live* realizada em 19/10/2021).

O movimento formativo trazido como proposta do GEOTEC reverbera como experiência significativa (NEUBAUER, 2015) por todo caminho de formação destes/as jovens e tem impacto muito significativo na sua inserção acadêmica e profissional, como bem narrou VILA LAURA. Talvez estejamos falhando em olhar com timidez as potências juvenis que existem nas escolas públicas, talvez estejamos errando em “empobrecer” as experiências de jovens nos cotidianos escolares, aquelas que “rasgam” a formalidade do currículo e o “rasga” em Ato (MACEDO, 2013) nos submundos de táticas astuciosas. (CERTEAU, 2014).

Neste início de pesquisa os jovens eram orientados por professores que não eram efetivos da escola, mas pesquisadores do GEOTEC, os quais ainda não tinham a experiência com a Educação Científica, mas celebravam o desejo de fazer uma educação dos desejos e dos afetos, talvez seja este o ingrediente como “caldo cultural” do Projeto em seu “engatinhar”. Educação é um ato de desejo ético para com o outro, também um ato de buscar autoformação.

Eu acho que eu não seria a mesma pessoa que eu sou hoje senão tivesse a experiência do GEOTEC, seja para entender o Direito, eu me formei em Direito, de uma forma mais crítica, mais social, entendendo o porquê do Direito não somente a partir da leitura fria da leis, mas desde uma crítica social, por isso o GEOTEC abriu a cabeça da gente não só para as questões técnicas das tecnologias que a gente aprende, a gente conhece, mas também a entendendo como construção social. (CABULA, ADVOGADO, *live* realizada em 19/10/2021)

A discussão da educação como intervenção social a partir de seu princípio *racionalcriativo*, consolida o GEOTEC como grupo de pesquisa que humaniza as tecnologias a partir de uma interpretação antropológica dessa, isso reverbera nos jovens que começam a compreendê-la com este “olhar” mais aguçado, crítico e criativo acerca do que

realmente é tecnologia e do que é a máquina, com isso fica latente para o jovem a importância de outros olhares para a sua sociedade. Há necessidade de uma hermenêutica ontológica para o mundo da vida e não somente de epistemologias científicas eurocentrada.

Egresso do curso de Direito que tem a técnica como leme, este jovem destrança sociabilidades nas ciências e nas tecnologias, na perspectiva de que precisa fazer uso social de seu aprendizado, pois a ciência não é projeto de nossa subjetividade, mas processo intersubjetivo de experiências e vivências.

Desejando saber mais sobre essas experiências os provoqueei a falarem quais os sentidos do projeto para sua vida e formação, de ante desta investida ficou marcadas narrativas ricas em semânticas existenciais que significam as vivências no projeto, denotando a singularidade desta atividade na Educação Básica.

Quando você está no Ensino médio, você está meio que assim ali perdido e o projeto que traz um aluno do colégio público do Ensino Médio e apresenta a ele a universidade tendo a experiência de estar lá com professores da graduação, pós-graduação, você acaba incentivado e colocando um rumo ali, pra mim foi algo positivo e fundamental. (BOCA DO RIO, *live* realizada em 19/10/2021).

Ainda indago sobre o porquê da distância, do abismo criado entre a universidade e o jovem da Educação Básica? Por que a universidade ainda se apresenta como um mistério que só será revelado quando estes a adentram? Como aproximar, *imbricar* e *ressignificar* as experiências de formação na escola e na universidade? Será que teremos que concordar com Gadamer (2002) que há uma incapacidade para o diálogo na educação?

Tenho defendido que esse diálogo deve ser construído a partir das ações da universidade pública no encontro com as comunidades escolares, acreditamos que a universidade precisa “derrubar os muros” que a distância da Educação Básica, Por que assim faremos as trans-formações que a escola precisa, não será com uma lei, mas com ações, com experiências significativas que alcançaremos o êxito para termos muitos BOCA DO RIO, CABULA, VILA LAURA, PERIPERI E MARECHAL RONDON, hoje cientistas oriundos da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia.

Eu ingressei no vestibular em Geologia na UFBA, eu já tinha interesse por essa área e trabalhar com Geotecnologia só fez confirmar que era isso que eu queria mesmo, ao longo da faculdade desde o segundo semestre eu comecei a desenvolver trabalho de iniciação científica, acredito na minha sala ninguém teve experiência com iniciação científica. Assim é necessário fortalecer este vínculo da universidade com a escola, principalmente, com as escolas públicas. Falando um pouco da experiência uma das coisas mais marcantes para mim ao longo do GEOTEC era o fato de frequentar a universidade, então eu estava no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio, pegava o ônibus Cabula VI lotado para ir para a UNEB à tarde, chegava lá era outro ambiente, era outro mundo, chegar na universidade do porte da UNEB era algo que impactava e o fato de estar lá toda semana tendo contato com doutores, Tânia foi a primeira doutora que conheci na minha vida lá pelos 16 anos de idade,

estar ali trabalhando com alunos de mestrado, doutorado foi significativo para mim. (PERIPERI, *live* realizada em 19/10/2021).

A potência dessa narrativa demanda reflexões para sua importância, assim interpretamos que é essencial para a universidade pública que esteja nas escolas com extensão das parcerias, ações, possibilitando que jovens periféricos tenham contato com os doutores, mestres, enfim com a produção do conhecimento acadêmico.

As tecnologias devem ser extensão destas ações na sociedade, precisamos ressignificar as tecnologias nas vidas destes jovens, nas escolas, que essas possam ser praticadas como uma *phronesis* e não objeto de teorias distantes das comunidades. O diálogo precisa ser praticado na relação entre a universidade e as comunidades, pois novas experiências surgirão, outras realidades serão vividas nos cotidianos das escolas públicas

De lá para cá já submeti mais de 20 trabalhos em congressos científicos. Hoje em dia fazer um resumo científico é uma coisa muito mais tranquila, mas no início era um desafio. Hoje fazer um resumo ou submeter um artigo é algo muito natural, já faz parte do dia a dia. Sim uma coisa importante que aprendemos a usar foi esta coisa das geotecnologias que depois que eu entrei na faculdade virou rotina por exemplo aqui na minha barra de tarefas tem cinco coisas, duas são de sistema de informação geográfica, então é o dia a dia do meu trabalho qualquer coisa que eu pretendo olhar já abro aqui o Google Hearts, QGis que é outro software, assim esta contextualização geográfica que aprendi no projeto foi muito importante para minha formação. Para minha formação enquanto geólogo também e da formação enquanto pessoa. (PERIPERI, *live* realizada em 19/10/2021).

As experiências com as tecnologias podem significar uma prática profissional “ruminada” ainda nos primeiros passos dos jovens em direção ao fazer ciência. Os projetos que seguem este caminho cruzam (en)cruzilhadas e tendem a oportunizar experiências significativas, pois os jovens são incentivados, são compreendidos em sua inteireza de vida! Como narra PERIPERI.

O que nasce de uma atividade na Educação Básica logo entrelaça dimensão na existência deste jovem e o projeta para uma carreira desejada ainda na escola básica. Percebemos que a formalidade no ensino, com suas disciplinas seriadas, não alcança tais resultados, talvez este potencial não teria aflorado se o estudante não tivesse experienciado a Educação Científica Jr. em sua vida escolar.

A Ciência e a Educação, como experiências humana, do fazer e trans-formar a realidade precisa ser praticada desde a tenra idade, para que tenhamos o adulto que saiba interpretar e fazer uso social dessa experiência, que nas suas vivências aconteça sentidos e significados à sua existência enquanto ser que se realiza no aprender ético e dialógico, por isso a escola tem importância singular sendo o *loci* na esfera pública destes primeiros passos.

Nos nossos encontros dialogamos sobre o que é a tecnologia e como a sua conceituação como experiência humana sofre deslocamentos e novas interpretações pelos jovens que são egressos do projeto, pois só as viam somente em seu aparato maquínico, como instrumento do fazer humano em sua relação com o mundo, extensão do corpo para “captura”, criar objetos que a nossa mão ou os sentidos não davam conta. Mas o Projeto trabalha a desconstrução e propõe que o/a jovem reflita sobre a condição ontoexistencial da tecnologia, com este busca-se caminhos éticos e austeros na relação ser *humanonatureza*. Assim, ao abordar o tema em nossos encontros virtuais percebemos como ficou aclarado para os neófitos o conceito humanizado da tecnologia.

Foram experiências que trouxeram um diferencial na faculdade tornaram a minha vida um pouco mais fácil, pude ajudar colegas também. Hoje como programador pude utilizar coisas da minha pesquisa que foi pensar e construir um portal que me traz uma visão conceitual do que a gente trabalhava com as geotecnologias. Pude aprender que a tecnologia não é apenas um aparato o próprio ser humano é tecnologia. Isso pra mim já é uma visão que muda muita coisa na minha formação e na rotina de trabalho em como lidar com o colega e como lidar com a tecnologia, entender que cada pessoa que está desenvolvendo uma tecnologia é tecnologia também. Assim, o ato de escrever no trabalho ficou mais fácil, a pessoa que acha que não é importante escrever, que não vai escrever pelo resto da vida está enganado e, o projeto me ajudou a desenvolver o ato de ler e escrever bem. (MARECHAL RONDON, *live* realizada em 19/10/2021).

Identificamos fundamentos ontológicos e epistemológicos, na narrativa de MARECHAL RONDON, e identifico a perspectiva ontológica de uma hermenêutica da solidariedade e da *phronesis* quando este partícipe narra que com o aprendizado no projeto “pode ajudar colegas”, denota o projeto de uma pessoa altruísta, embasado por uma ética da alteridade, ao buscar a compreensão do outro com a solidariedade (GADAMER, 2002). Ele narra uma tradição (GADAMER, 2015) de fazer pesquisa que se estabelece pelo diálogo e pela busca de uma experiência significativa (NEUBAUER, 2015) que o leva a uma compreensão daquele que habita em nós.

É propositiva do GEOTEC compreender a tecnologia para além da máquina, conceito que este jovem pesquisou, apreendeu como condição antropológica da tecnologia como experiência humana, desde seu princípio *racionalcriativo* que envolve o nosso em um diálogo com a natureza sem a pretensão de “desfigurá-la”. A sua posição ao afirmar que o ser humano é tecnologia, revela-se como uma reflexão necessária: precisamos rever nossa experiência com o mundo da vida e a tecnologia, enquanto *phronesis*.

Ainda percebo que, mesmo em uma área de formação “técnica”, que pouco aprofunda conceitos das humanidades, o jovem pesquisador, imbuído de uma formação

pela/com as humanidades no GEOTEC, aprofunda esta formação e seus conceitos em uma ciência que ainda vive sobre o domínio do Positivismo.

Percebo que o caminho percorrido por estes jovens com/a Educação Científica revelam possibilidades e tessituras que desnudam atos de (en)cruzilhadas e, encontros com as aprendizagens em outros *espaçotempos* cotidianos de escolas públicas, Atos estes que são vividos, astuciosos que desvelam táticas e estratégias (CERTEAU, 2014) transgressoras ao instrumentalismo, ainda vigente, na sala de aula seriada, por isso aprofundar esse diálogo, refletir sobre estas ações são necessárias na educação contemporânea, esta que busca ressignificar os cotidianos escolares, ao modo Certeuniana.

Para tentar criar diferentes alternativas de (com)posições e de produções de sentidos em meios aos cotidianos vividos, Certeau (199;1996) usa expressões como redes de antidisciplinas, tecnologias disseminadas, invenções, táticas e estratégias, usos astúcias, multiplicidades, consumos, operações multiformes e fragmentárias, acasos, tecidos orais, redes de representações, deslocamentos, performances, mobilidades das multidões, redes inumeráveis de conflitos. (ALVES e FERRAÇO, 2018. p. 56).

Essa pesquisa busca a insurgência cotidianista, a ética da alteridade e “exclamar” para que sejamos ouvidos e compreendidos: há movimentos astuciosos de *sentirfazerpensar* ciência na Educação Básica, como experiência significativa e compreensiva de cotidianos ricos em metáforas aprendentes e jogos hermenêuticos, que fundem horizontes entre *ciênciaescola* em um círculo hermenêutico próprio e apropriado da tradição das experiências do humano no mundo da vida - mundo da ciência - não podemos errar em opor ciência e vida, ciência e experiência, ciência e educação, são elas condições da experiência do humano.

São os jovens que inventam e (re)inventam a vida, desde os gestos desafiadores aos obedientes e dóceis, são eles/elas os que mais desafiam à ciência e a educação, são seres singulares de uma condição que adjetiva o ser humano, que ainda estamos a desnudar, os métodos tradicionais ainda “falham”, nos dão respostas fragilizadas, talvez estejamos contribuindo para perpetuando a modernidade ao buscar a certeza e a verdade.

Os jovens como seres da subjetiva e da intersubjetividade não se aprisionam em certezas e verdades, por isso buscamos interlocutores que assim como nós se arriscam em uma outra visada compreensiva, para propor olhares distintos do método tradicional, para desvelar as táticas e estratégias tecidas em cotidianos inventivos e criativos que são os vividos pela juventude.

Nossas tentativas de contextualizar a postura problematizadora de Certeau diante dos modelos de ciência e de pesquisa que vigoravam em sua época tem o objetivo de sustentar a hipótese de que o fato de Certeau lançar mão de outras alternativas e/ou possibilidades metodológicas para a produção de dados em suas investigações, entre elas as conversas, está político-epistemologicamente ligado tanto a sua

concepção de ciência e de pesquisa científica, quanto a sua atitude em relação ao praticantes da vida cotidiana, ao assumi-los como sujeitos inventivos, que não se deixam capturar pro completo e, sempre que possível, burlam os mecanismos de controle presentes nas sociedades em que vivem. (ALVES e FERRAÇO, 2018. p. 49).

Encontramos nos escritos de CERTEAU (2014), (ALVES e FERRAÇO 2008) a potência que nos impulsiona a seguir “desfigurando” o manual do método científico tradicional, por isso seguimos em diálogo como conversa viva, onde as pessoas ficam mais “soltas” e livres para serem elas mesmas, sem “amarras” do questionário, da estruturação da pesquisa, mas com a liberdade de falar de suas experiências, suas vivências. São riquezas em diálogos que para nós, assim como Certeau, a ciência tradicional não captura. Por isso, essa metodologia se insurge como um ato político ético onto-epistêmico de compreensão das práticas vividas por jovens em cotidianos escolares, narradas nas redes solidárias com tecnologias sociais que “inventamos” como caminho convidativo ao diálogo vivo e sincero entre pesquisador e protagonista da pesquisa.

Nesse caminho de (en)cruzilhadas somos guiados pelo ser da tecnologia, quando se pede licença, mas se entende a verticalidade das relações ao encontrarmos Exu para que adentremos ao mundo do virtual em rede, podemos dizer que estas redes praticadas pela juventude, são caminhos de Exu nas tecnologias de Ogum que nos provocam a “mergulhá-las”, a trançar táticas de pesquisa e estratégias metodológicas para (re)inventar este cotidiano, compreendendo quais são essas experiências, que vivências e se podemos compreendê-las como significativas.

Nos indagamos como os jovens refletem em suas vidas a experiência de fazer Educação Científica na Educação Básica, aprender com eles é um desafio necessário para o pesquisador da formação. Para o filósofo da hermenêutica, transcender ao racional moderno revelando outras possibilidades de racionalidades, aquém do cálculo, mas uma racionalidade *criativaemocional*, dos desejos, uma racionalidade que é adjetivada pela condição Ética existencial do ser humano como alteridade da *phronesis*.

Faz-se necessário ampliar esse diálogo para que os leitores deste trabalho possam ter a dimensão da experiência de fazer Educação Científica na Educação Básica. Nesta jornada tínhamos como proposta a exposição/apresentação dos trabalhos concebidos na escola em eventos científicos destinados ao jovem da Iniciação Científica Júnior (ICJR), ainda ofertar a possibilidade da apresentação destas pesquisas eventos acadêmicos. Para o pesquisador, entendemos esse movimento como inovador, pois não conhecíamos eventos científicos da

universidade que abrigasse o público da Educação Básica. A experiência e a vivência destes jovens de escola pública, em eventos científicos, certamente foram importantes em suas vidas.

O Encontro Interdisciplinar de Cultura, Tecnologias e Educação, (INTERCULTE) promovido anualmente pelo Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE) ⁴⁹tem como público-alvo pesquisadores da universidade (graduação e pós-graduação). Constituiu-se como um desafio interessante para os jovens, que com muita seriedade conquistou desde o ano de 2011, o status de submeter e apresentar seus trabalhos nas edições posteriores do evento. É de bom alvitre refletir sobre o que os ICJR acham desta experiência.

Ficávamos muito nervosos para falar em público, mas nossos treinamentos nos deixavam mais calmos em meio ao nervosismo. Mas o fato de já estarmos frequentando a universidade, já estar naquele cotidiano convivendo com mestres, doutores nos davam um certo conforto na apresentação. Hoje para mim reverbera como aquela sensação de entrar no palco, tem aquele friozinho, aquela emoção, mas me sinto preparada, para mim esta experiência foi um preparo, uma maturidade para a vida, uma autonomia para o que viria pela frente. O INTERCULTE e tudo aquilo o momento de colocar em prática tudo que pesquisamos, mais de forma reduzida por causa do tempo de apresentação que tem que ser respeitado, foi um fortalecimento que me preparou para o palco. (VILA LAURA, *live* realizada em 19/10/21).

Proporcionar ao jovem do Ensino Médio, da escola pública, significativa experiência, é um dos eventos mais importantes na vida destes rebentos, outro ponto positivo é a parceria da escola com a universidade, a possibilidade de construir diálogos entre estes representantes da ciência na sociedade, numa condição de encontro de pesquisadores, um aprendendo com o outro e ressignificando a capacidade para o diálogo que tem sido tão cara à educação. Penso que são experiências que devem se encruilhar, dialogar e juntos propor novos caminhos para a formação de jovens, como também convidar a universidade a assumir suas propostas com a Educação Básica, bem como que estas aflorem a autonomia e o protagonismo de quem faz educação na esfera pública. (ARENDT, 2014).

O mais interessante do INTERCULTE é que não estávamos apresentando para pessoas conhecidas, mas até então para pessoas inacessíveis que são os pesquisadores da universidade. Gente que fazia mestrado, doutorado, outra dinâmica, outra lógica, tão distante da nossa realidade de escola pública. Mas a gente chegava lá e se apresentava muito bem, mesmo porque estávamos confiantes em nosso trabalho, tínhamos a autonomia para criar e propor o que nos deixou mais seguros nas apresentações, realmente foi uma experiência muito marcante e desafiadora para todos nós. (CABULA, *live* realizada em 19/10/2021)

49 O INTERCULTE é um evento multidisciplinar aberto a estudantes, professores e a comunidade externa, que tem como característica discutir as questões que atravessam diversos campos do conhecimento do contemporâneo, desde as áreas das ciências exatas, a tecnologia e as artes, assumindo como urgente e necessária a abertura e fortalecimento do debate.

O significado da experiência habita no sujeito da experiência, ela o pertence e só através da linguagem pode objetivar a complexa rede de significados que a experiência cria em sua subjetividade. Fica evidente esta constatação quando busco dialogar com CABULA, somente o jovem pode narrar a sensação de estar em um “mundo” que ainda desconhecido, mas se apropriando de suas ferramentas para dizer que estava ali fazendo ciência e pesquisa com autonomia, protagonismo, porque para os jovens a diversão imbrica o trabalho, concebendo outros significados ao ato formativo.

As experiências de formação de jovens do Ensino Médio, que participaram de um projeto de Educação Científica em parceria *UniversidadeEscola* possibilita, através dos dizeres destes jovens, ouvir e ruminar com muito cuidado o que é produzido nos cotidianos escolares. (ALVES & BARBOSA, 2008).

As intrincadas redes de saberes e fazeres, onde *sentirfazerpensar* educação rasga a lógica tecnicista que ainda vigora na educação formal, cabe aqui uma crítica a educação que ainda insiste no seu modelo seriado instrumental, porque tal caminho enubla o que está acontecendo em cotidianos astuciosos na escola. Por isso estas táticas são caras para ressignificar as experiências, a vida, as ações que rompem com o formalismo da Educação Básica, pois para nós a Educação Científica é um dos caminhos, não o único, mas um dos caminhos trilhados nas (en)cruzilhadas aprendentes.

Métodos tradicionais como os questionários estariam obscurecendo a riqueza destas experiências, por isso busquei as narrativas no ciberespaço como possibilidade de pesquisa-formação (SANTOS, 2019), por acreditar que essa seria uma tática interessante para alcançar a leveza do ser protagonista da pesquisa, eles estão mais “soltos”, constituindo-se como praticantes culturais, daquele cotidiano digital em rede, um mundo da vida digital, este reinventado pela juventude em seus usos cotidianos, em seus fazeres, mexeres, construir e desconstruir ciberculturas.

Este é o mundo de outra vida que devemos desvelar, mas não com o racionalismo imperativo da ciência positivista, mas com vida, ludicidade, com o guerreiro Ogum, ser encantando do digital em rede, do mundo que é fruto da nossa racionalidade, mas também dos nossos desejos e emoções. Sempre seremos *logos*, animal de linguagem, que comunica, que dialoga, ser vivente de linguagem que é intersubjetiva filhos de Exu. O *logos* é a corrente que parte desse pensar, ressoando através da boca (*reuma dia tou stomatos meta fthoggou*). É evidente que a materialização do pensar no som não pode pretender para si nenhum significado de verdade (GADAMER, 2015. P. 527).

É sobre o fato sobre a realização do pensamento, quando concebido como um diálogo da alma, que nos conduz a uma vinculação com a linguagem que objetiva, até então, o que era subjetivo, que acontece a experiência vivenciada na linguagem que tece o diálogo na intersubjetividade de nossas existências sociais, na dialética do conhecimento, isto é, no contexto da orientação de todo movimento do conhecer na direção do outro.

Este jogo hermenêutico proposto por (GADAMER, 2015) vem nos conduzindo a interpretar a vida, o outro e nós mesmos através do diálogo vivo na vivência social. Seja no mundo analógico, seja no mundo digital, trataremos de vidas humanas e existências, por isso acredito que o mundo das redes digitais também abriga o mundo da vida analógico. Com as TDIC em redes há um imbricamento destes mundos que não há mais como dissociar.

Ainda caminharemos por este terreno fértil em descobertas, acolhendo o vigor juvenil para aprender os caminhos de um método vivo, de (en)cruzilhadas de ferro e metal para nesse cotidiano de redes digitais “assentar” nosso *padê* filosófico.

Somos seguidores das cosmologias, mas também, da hermenêutica. Como Hans-Georg Gadamer (1900-2002) desconfiamos que o método “puro” da ciência moderna possa expressar a complexa existência humana em suas trançadas redes de experiências e vivências; também desconfiamos como bem desconfiam os orixás das coisas vindas fáceis e sem alma, sem desejo interior, sem a presença espiritual do ser da experiência, pois a vivência fica “oca”, sem significado, também nossa pesquisa seria comprometida, se assim seguissemos.

Foi o caminho mais difícil? Talvez não tenhamos êxito, mas deixo claro que este trabalho só tem um desejo: ser um texto para refletir a ciência e provocar as pessoas que fazem ciência na educação. Um texto para que todos/as que tenham acesso a sua leitura possa caminhar, refletindo o lugar da Educação Científica na escola básica, pois poderei dizer que Exu abriu os caminhos aprendentes de suas (en)cruzilhadas.

Em um outro momento de nossos diálogos com os jovens buscamos compreender como se deu a experiência com o CPM, uma escola pública, que é pouco observada pelos pesquisadores da educação devido do seu perfil militar. Por isso provoqueei a reflexão e como interpretavam aqueles cotidianos em suas vidas. Ora não poderia fazer diferente, para ter a dimensão do que é a escola militar e a educação pública na vida de jovens, a não ser ouvir de quem a viveu intensamente – os jovens -.

Através do meu projeto sobre a história, memória e dinâmica do cemitério Quintas dos Lázarus, tive a dimensão da importância da escola CPM e do projeto em minha vida. Em um evento de ciências de nível nacional realizado pelo Instituto Federal Baiano, meu trabalho ficou em primeiro lugar e daí fui contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica Jr (ICJR). Mas só na universidade já como aluna de graduação

tive a dimensão da importância de uma Bolsa de ICJR em minha vida. Naquela época com 16 anos de idade ainda não tinha noção da importância do projeto em minha vida, mas hoje percebo e colho frutos dele. Já se passaram dez anos e até hoje o GEOTEC está presente em minha vida, mas não parou por aí não, eu me formei entrei na UNEB e com o projeto está na UNEB eu procurei o departamento de Educação, já graduanda em Urbanismo, expressando minha vontade de permanecer no projeto, voltei a ser bolsista de Iniciação Científica, já não era mais Jr fiquei dois anos, absorvi muito conhecimento, gente! Participei da elaboração de livros didáticos, acompanhei o projeto em duas escolas municipais, foram dois anos enriquecedores, onde eu percebo a evolução de uma criança de escola pública que tem a oportunidade de aflorar sua autonomia e tem possibilidades (CIDADE NOVA, *live* realizada em 19/10/2021)

Percebo que as narrativas sempre trazem saudosismo, mas conhecimento e experiência de algo que deveria ser peculiar da educação, fazer o jovem viver a escola com alegria e possibilidades, ter cotidianos escolares coloridos onde as táticas e estratégias sejam desenhadas na relação *escolamundo, educaçãoexperiência, vidadesejo*.

Vejamos o quanto *sentirfazerpensar* Educação Científica no Ensino Médio, pode ofertar ao jovem da escola pública significativa experiência, ao viver possibilidades compreensivas do mundo da ciência, o qual a formalidade do ensino não teria alcançado, são linguagens vivenciadas em diálogos que extrapolam o normal instituído, são também, jogos aprendentes de uma fusão de horizontes entre conhecimento de mundo e o científico.

Jovens com currículo *lattes* na primeira série do Ensino Médio, publicações, apresentações de trabalhos em eventos científicos, autonomia, protagonismo, são potências que precisamos “capturar”, que necessitamos apreender para que seja práticas cotidianas na Educação Básica, pensar em reformar a educação exige “olhar” para tais experiências exitosas e dialogar com esta juventude. Então sigamos dialogando.

O GEOTEC e o CPM me deram um grande desenvolvimento pessoal. Graças ao Projeto, pude desenvolver a oratória, a fala, eu tinha grande dificuldade de falar em público. Falar em apresentar me fazia “gelar” ficava sem jeito, mas ao apresentar vinham os elogios pela desenvoltura, pela tranquilidade em abordar um tema com propriedade e experiência do que eu estava tratando. Os orientadores eram como verdadeiros pais, nos protegendo e nos encaminhando para os caminhos corretos. (Tancredo Neves, *live* realizada em 19/10/2021)

Eu desenvolvi meu projeto tendo como tema: “Obesidade na adolescência”, fazíamos diários de bordo, a professora ficou impressionada com nossa oratória e escrita. Daí de fato nosso trabalho partiu para uma parte mais científica, fizemos relações com as tecnologias, o GEOTEC me apresentou Milton Santos, pensador encantador, que quando eu cheguei na universidade e já falando sobre Milton Santos, que eu já tinha lido este importante pensador, os professores ficaram “impressionados” como assim você já leu Milton Santos? Como assim você já sabe formatar um trabalho na ABNT? Infelizmente a defasagem na nossa educação é enorme e você percebe isso quando você chega na faculdade onde tem pessoas de vários níveis sociais, aí você percebe que está um nível acima, porque o GEOTEC tem este diferencial de trazer a pesquisa

científica, traz essa parte de você aprender a escrever um artigo, então é muito interessante não só pelo TCC, mas ao longo da faculdade tem essas demandas mesmo, ao longo da vida a gente vai precisar pesquisar, escrever bem enfim é uma experiência pra vida. O que falar do CPM? Ele abriu as portas do projeto para minha vida e tem marcas profundas nos valores que sigo e nas minhas relações de amizade que levo para toda a vida desde a escola. (BRITO, *live* realizada em 19/10/2021)

O movimento aprendente pela/com a Educação Científica nas palavras de BRITO, leva o jovem a um nível de compreensão de ciência e suas epistemologias que estão aquém do que é formalmente “ensinado” nas escolas, os fazem ter segurança, aprendizagens, propriedade, autonomia e protagonismo em cotidianos que não oferecem estas possibilidades aos jovens.

A antecipação do acontecer acadêmico, da formação universitária ainda na Educação Básica, nos mostra que estes “neófitos” não estão tão “verdes”, tão impróprios para o conhecimento científico, muito pelo contrário nos revela que anseiam por isso, querem, necessitam e podem nos surpreender como o depoimento da jovem estudante. A Educação Científica não deve ser e não será a “redentora da humanidade”, nem única possibilidade, mas que diante das narrativas de tantos/as jovens se edifica como caminho profícuo de conhecimento e de trans-formação da escola pública.

Os laços de amizade, construído na escola, marcam a experiência destes jovens no Colégio da Polícia Militar. Os melhores indicadores de desempenho na Rede, esta que embasa a formação dos seus jovens por valores que intrínsecos à condição humana de ser social, que busca aflorar a autonomia destes em seu caminho do aprender. Talvez tenhamos que ter outros olhares para estas escolas, melhor, vivenciar um pouco os cotidianos delas.

Encaminhar o/a jovem para a autonomia, para “cortar as amarras” de uma Educação Bancária (FREIRE, 1974) é concretizar a utopia freiriana de uma educação pela/com o esperar, mas também é apresentar ao jovem (des)caminhos aprendentes, pois a certeza do tecnicismo só nos mostra um caminho, nunca um desvio, um (des)caminho, as (en)cruzilhadas que a teremos que viver.

Na construção da autonomia devemos buscar com os jovens, o ser transgressor da figura de Exu, o ser racional inventivo de Ogum, devemos dialogar com cosmologias e construções de mundo que são próprias e apropriadas (GALEFFI, 2014) do povo, de cultura miscigenada, mas sempre em diálogo com a ciência e o mundo da vida. Desta forma teremos possibilidades de apresentar a Academia jovens altruístas e éticos, pois reconhecer o outro que habita em nós é princípio da ética da alteridade (GADAMER, 2002) tão necessária à sociedade contemporânea.

Dizem os mais experientes que uma boa conversa se prolonga, torna desejável sua continuidade, acredito que seja este o motivo de nos delongarmos neste diálogo, minhas conversas com estes jovens são de uma riqueza que me provoca a encontrar adjetivos que as qualifiquem com toda sua riqueza semântica, todos os sentidos e significados que uma narrativa experiencial pode carregar.

Talvez seja a grande dificuldade do pesquisador, conseguir “capturar” as sensibilidades destes acontecimentos experienciais, transformar em textos, sem perder a “beleza oculta”, estou tentado, perseguindo a “batida perfeita”, para que este escrito seja palatável e proporcione aos leitores uma verdadeira experiência vivencial significativa. (NEUBAUER, 2015).

Neste “leque” de possibilidades dialógicas que esta tese ofertou, não posso deixar de enfatizar nossos diálogos nas redes sociais, certamente foi o “cantinho” mais íntimo, mais solto, talvez mais verdadeiro pelo anonimato das telas, pela pouca exposição visual, pois as expressões verbais da juventude neste lugar nos revelam a riqueza que esta rede pode ofertar ao pesquisador.

Como as vezes somos “insensíveis” em não perceber os sentidos e significados que diálogos com/em *WhatsApp* podem construir. Foi numa dessas conversas, que são diálogos de vida experienciada, que aprendi um pouco mais com os jovens sobre os cotidianos escolares, no submundo, aonde as estratégias não chegaram, mas são espaços onde as táticas astuciosas (CERTEAU, 2014) são tecidas e revelada pela juventude.

No dia 05 de dezembro de 2021, conversávamos por redes sociais, sobre juventude. E questões existenciais como: quem é este jovem do século XXI? Seus sonhos, suas experiências, sua relação com a escola, com a educação, com as tecnologias, desejo de ser um estudante universitário, enfim falamos da condição humana de ser um jovem como animal de linguagem. Diante desta provocação pude “capturar”, narrativas que são belas e necessárias à compreensão do que objetivamos com essa tese

A experiência de ser jovem nos dias de hoje se apresenta como uma grande responsabilidade, mesmo “começando” a entrar em contato com o mundo da vida e tudo que ele tem a nos oferecer, acredito que precisamos olhar as coisas a nossa volta com mais cautela, principalmente porque os recém-chegados (ARENDT, 2014) inspiram-se em nós.

Buscando o diálogo vivo e *compreensõesinterpretações* acerca da nossa existência, conseguiremos avançar no desejo de construir cotidianos ricos em existencialidade. Muitas pessoas entendem a juventude como um ser livre de responsabilidades, mas não é verdade, tudo que estamos construindo agora trará resultados no futuro.

Nas narrativas seguintes, utilizei de codinomes referindo-me aos protagonistas da pesquisa. Assim, oculto sua identidade, embora já sejam maiores de 18 anos. Começemos com nosso jovem, que pouco fala, mas dotado de uma grande sensibilidade:

O tímido:

Ser jovem na contemporaneidade da sociedade que vivemos, não só é querer viver a vida como se o amanhã não existisse, sem preocupações ou desprender-se da tutela dos pais e tornar-se independente, mas também é ser um sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares.

É estar imerso em uma sociedade com processos transitórios, a partir de uma nova conjuntura familiar, política e social estabelecida. Pois o período da juventude ocorre entre a infância e a idade adulta, ou seja, deve-se aproveitar cada momento, tendo visão das decisões que podem gerar benefícios ou consequências.

Prossigamos refletindo com a juventude:

A feminista:

Como jovem, atualmente me vejo numa posição crucial. A sociedade finalmente está começando a dar valor para causas de minorias e saúde mental (É muito fácil encontrar matérias que falem sobre a causa LGBTQI+ e como a Depressão é o "Mal do século XXI"), e muitas dessas manifestações vem dos próprios jovens, que por conta da negligência que essas pautas sofreram, foram os mais afetados. Muitos da juventude atual estão carregando o peso de fragilidades que foram deixadas de lado pelos mais velhos.

A filósofa:

Boa tarde, gente. Então, em minha opinião a juventude é a pior fase da vida se formos considerar a adolescência. Primeiramente porque tudo é muito incerto, a vida é incerta, mas nesta fase você, ao menos, nem é classificado como algo, você não é adulto, mas também não é criança, está no centro, mas sem ser priorizado, sem ser compreendido. O sociólogo Zigmunt Bauman em sua teoria da modernidade líquida, fala muito sobre a instabilidade, e a adolescência é embasada nisso, principalmente na atualidade, uma hora seu corpo é padrão, outrora deixa de ser, uma hora você faz parte de um grupo, em outros momentos está solitário, seus gostos mudam, suas prioridades também. Eu como adolescente de 17 anos me vejo numa situação de que as vezes só quero jogar tudo pra cima, mas tenho a "obrigação" de construir a minha vida a partir de agora, ao mesmo tempo que sou nova demais para ter tantas preocupações, é o meu momento de fazer um curso, planejar meu futuro, procurar um emprego, começar a regar minhas finanças. Mas tem algo de doce na juventude, a ousadia, presente nos cabelos coloridos, nas expressões artísticas, na bravura em desconstruir certos pensamentos e querer revolucionar, inovar e crescer.

De ante de tão rica narrativa, fomos tomados pela emoção e um sem o que complementar, falar daí vieram expressões como,

A emocionada:

Me emocionei. Que texto meus amigos, que texto!!!!

Vey, esse texto sou eu agora

Incerteza, dúvidas, planos incertos

É difícil ser adolescente

E todo mundo começa a te olhar como a menina prodígio que vai ser o destaque da família, quando no fundo você só queria tomar pelo menos um 7,0 e passar a tarde assistindo FRIENDS, então de repente além da autocobrança, você está muito mal por decepcionar as expectativas que criaram sobre você. A adolescência é difícil, mas confesso que eu mesma dificultei a minha, só que eu não pedi pra ser assim tão séria as vezes...

A Filósofa:

Falou tudo

A emocionada:

Meu Deusss. Nunca me vi em um texto como eu me vi aqui

A poetiza:

Sim! É mais fácil viver na Caverna do que ver a Luz, como no mito da caverna escolhemos ficar só numa visão e nos isolarmos muitas vezes! Não querendo ser rude e falando com base nas minhas experiências, isso é perda de tempo! Com isso não evoluímos em nada, ficamos com ansiedade e perdemos o melhor da vida!

Algo que pode ajudar a melhorar isso é:

✦ Ter um tempo para meditação.

✦ Estar com pessoas que te fazem bem.

✦ Tentar! E eu sei que é difícil!

Mas tentar ser positivo!

✦ Fazer uma lista para as coisas que precisa fazer durante o dia ajuda muito também!

✦ Escrever pelo menos 1 motivo do porquê você foi grato pelo seu dia a noite num papel, isso muda tudo gente! Até no seu pior dia você vai encontrar um motivo, nem que seja ter encontrado um consolo em alguém ou ter comido algo bom シ

Eu deixei o diálogo “correr solto” as sentimentalidades aflorarem, percebi que era o desejo dele/as, queriam falar porque se sentiam confiáveis e confortáveis, nem se importavam que ali tinha um pesquisador. Mas entendi que era um cotidiano em que se sentiam seguros, havidos, onde as linguagens criadas pela juventude têm expressão e não censura, que poderiam vivenciar um momento para objetivar o que era só de sua subjetividade que NEUBAUER (2015) denominou de experiência vivencial significativa.

Quando a experiência se torna algo especial e significativo para nós, quando ela deixa marcas que o tempo não apagará, ela se cristaliza em nossa vida e fica e nas dos jovens marcam sua juventude. Parafraseando Sater (1990) “eles andam devagar porque já tiveram pressa e carregam este sorriso porque já choraram demais... esses são os/as jovens, seres limiares, seres da (in)certeza da (in)completude, talvez seja o ser que expressa a realidade mais próxima de nossa existência e da nossa condição humana. (ARENDT, 2017). Achei oportuno falar e expressar minha gratidão pela riqueza semântica dito por aquele grupo através do seguinte diálogo:

Professor Adelson Costa: Quanta coisa você provocou com esta obra prima, minha filósofa. Menina, me fez refletir, ao final, coloco minha experiência.

Filósofa: Poetiza é necessária!

Filósofa: Muito obrigada, poetiza, concordo com tudo que você disse e já estou seguindo alguma dessas metas

Filósofa: Faz diferença mesmo

Filósofa: Obrigada a todas

Poetiza: Te entendo, Filósofa! Eu passei a viver minha adolescência com 16/17 anos. Não há tempo para ser feliz, Filósofa! Comece agora a ter seu *glow up* emocional! 💕

As narrativas me perturbaram, a riqueza experiencial deste acontecimento vivido, tecido por muitas mãos, levou-me ao silêncio, não sei agora como filosofar, talvez não seja necessário afinal o silêncio fala, por isso deixarei, como humano de carne e osso, a sensibilidade, o desejo e a emoção expressarem em tons de textos não geniais. Aqui habita uma verdadeira *hermenêuticamultirreferencial*, onde a compreensão e a interpretação do educador, explodem em cores, furta-cor, em silêncio de um transe psicodélico que envolve o pesquisador. Sou vencido pela (in)quietude e as estripulias desta juventude que encarna o ser da imprevisibilidade, por isso são multirreferenciais a adjetivação destes diálogos. São movimentos da vida em um mundo aprendente: o mundo das redes.

A doçura de ser jovem contrasta com a necessidade de se trans-formar em adulto, tomar decisões e ser o “palco das atenções”, são angústias, um peso que a sociedade contemporânea descarrega nesta “galera”, mas observamos que são fortes e lutam, sorriem, superam as dificuldades, poetizam, metaforizam e filosofam sobre a sua existência, aqui há um choro, um sorriso e um silêncio, marca do ser jovem contemporâneo.

Como expressar o que é um jovem? É o ser da condição humana, demasiadamente humano entre todos e, por isso “carrega o peso do mundo em suas costas”, assumindo responsabilidades em um mundo estranho aos recém-chegados (ARENDT, 2014), que ainda tem que sorrir, brincar, viver e amar.

Diante da necessidade de escrever esse texto, passei algum tempo refletindo e ponderando as diferentes ideias, referente a tese a ser defendida. As minhas reflexões acerca do conteúdo do trabalho produzido sempre me preocupavam antes de sentar, refletir e escrever, buscava de forma serena preservar as minhas intuições, o silêncio do tempo que não é cronológico, o acontecimento como princípio ético do pesquisar com humanos, sem o narcisismo academicista que poderia me tomar, precisava dar voz aos protagonistas, ser

célere, ético e autoral no trato com aquelas narrativas experienciais dos jovens que viveram a experiência da Educação Científica em sua escolaridade no Ensino Médio.

Trata-se de um processo de autoesclarecimento do escritor, um caminho da subjetividade à objetividade, em outras palavras, esse processo preparatório parece marcar a condição necessária à nossa formação como escritor. Esse caminho percorrido através da metodologia das (en)cruzilhadas, marca profundamente a visada deste texto que se caracteriza como uma ontologia do acontecimento e do encontro, pois refleti e compreendi que nossa caminhada é uma construção ontológica que é um acontecimento do vivido pelo pesquisador ao buscar compreender o outro em sua complexidade existencial, então floresce o título dessa tese: nas (en)cruzilhadas de Exu e Ogum: experiências hermenêuticomultirreferenciais de jovens com as tecnologias em um projeto de Educação Científica.

O diálogo como referencial semântico não remete somente aos acontecimentos da pesquisa no *lócus*, mas também no necessário encontro de um estudo que faço há anos na hermenêutica com a pedagogia das encruzilhadas, que me motivou a trançar uma metodologia das (en)cruzilhadas, pois.

A perspectiva epistemológica, a que prefiro chamar de poética, defendida na Pedagogia das Encruzilhadas reconhece e credibiliza a dimensão pluriversal dos conhecimentos. Assim, Exu não é mera ilustração do projeto, mas assentamento, princípio e potência (força vital) que encarna os saberes expressos. Exu emerge como *lócus* de produção de conhecimento. Nesse sentido, a orientação epistemológica/poética é um ato político, assim como as práticas educativas produzidas por esse procedimento. (RUFINO, 2019. p. 82)

No diálogo como traço metodológico de Exu, é preciso esperar, escutar, ouvir o silêncio, demorar na atenção ao tempo que rasga a cronologia ocidental, não pode haver interrupção, censura, limites, deixe que a con-versa flua, que os desejos e sentimentos sejam objetivados em vivências. Que possamos no diálogo buscar a clareza das intuições como processo do ruminar, para só então se sentar à mesa com um belo *ebó*⁵⁰ e servir um *padê*⁵¹ ao senhor da comunicação, dos caminhos e (des)caminhos.

Chegaremos, assim, naquele ponto central do nosso pensar o silêncio que fala, e conseguimos compreender que é isto mesmo ao qual faltaria, segundo minha expectativa, para criar apenas o ato de se colocar no papel *compreensõesinterpretações* hermenêuticas,

⁵⁰ A compreensão que desejamos que nossos leitores tenham sobre o *ebó*, desmistificando a vulgarização do importante rito afro-brasileiro é, que estes se constituem como ritos de encanto e tecnologias construídas a partir do cruzamento de inúmeras sabedorias negro-africanas (RUFINO.2018).

⁵¹ Cerimônia do *candomblé* e de religiões de origem ou influência afro-brasileira, na qual se oferece a Exu, antes do início das cerimônias públicas ou privadas, alimentos e bebidas.

pois traduzir pensamento em diálogo em linguagem viva (GADAMER, 2002) é o grande desafio do filósofo da hermenêutica.

Nesse momento de criação, no ato de escrever, que se iniciam as experiências mais significativas (NEUBAUER, 2015) de uma tese anunciada no título deste trabalho. A angústia de delinear neste papel, por meio de procedimento linear, porque não dizer de objetivação, se demonstra um processo doloroso pela falta de controle, adequando-os, às formulações escolhidas.

Os esforços de formulação resistem à construção racional dos conceitos e da linguagem (GADAMER, 2015), rasgando a consciência egocêntrica do autor. Olhando mais atentamente, ruminando, evidenciamos a participação – na elaboração do texto – de momentos que nos parecem transes, (in)compreensíveis, no sentido de não poder ser, o texto, dominado racionalmente por nós. Identificamos os caminhos das (en)cruzilhadas de Exu presentes na escrita e a ruptura que desejamos com a marca positivista da pesquisa em educação. Lendo Rufino (2010) fica evidente que estávamos sobre o movimento de Exu em nosso “*ori*”⁵².

Exu entra na jogada não como signo restrito ao repertório cultural do que se entende enquanto religiões afro-brasileiras, mas sim como princípio explicativo de mundo. As pessoas praticam Exu enquanto sabedoria. Exu é princípio cosmológico, condição existencial para o pensamento. Exu serve também para se pensar a vida e o mundo como projeto inacabado, que pode se constituir enquanto outra possibilidade. Ele traz uma ideia que acho fundamental para nós brasileiros, enquanto paridos dessa tragédia do colonialismo: é preciso se reconstituir dos cacos e do desmantelamento. (RUFINO, 2018, p. 03).

Condição que encontra à melodia da linguagem, ao querer expressar minhas ideias, meus argumentos, mas que a construção da primeira frase de um texto exige, ela mesma, uma continuidade que vem da própria linguagem (GADAMER, 2015), em função do ritmo prefigurado no esboço inicial. Essa exigência, cuja legitimação que é um movimento da própria adjetivação da linguagem da força do argumento, é capaz de nos levar ao descaminho do tema escolhido. Mas não é nada fácil ignorá-la, sem pagar o preço da incompreensão própria as articulações rítmicas. A divagação nos conduz para além do conteúdo inicial pretendido, colocando novas pistas às considerações e impondo uma direção argumentativa inesperada, as (en)cruzilhadas de Exu.

Compreendendo o sentido e o significado da experiência da escrita, temos que assumir o fato de o sentido mais interessante, a orientação mais produtiva do texto final

⁵² Segundo a cosmogonia afro-brasileira Ori é o deus portador da individualidade de cada ser humano. Representa o mais íntimo de cada um, o inconsciente, o próprio sopro de vida em sua particularização para cada pessoa. Ori mora dentro das cabeças humanas, tornando cada um aquilo que é.

representar o efeito daquelas (en)cruzilhadas produzida pelo ritmo da própria linguagem. É como se a linguagem, ela mesma, introduzisse sentido e orientação próprias, opondo-se a mera instrumentalização racional, quanto aos fins do pensamento intuído, assim os caminhos profanos de uma metodologia das (en)cruzilhadas de Exu, pois aqui nada está acabado, nada está em ordem, tudo é (in)certeza, caos em movimento, afinal é o ser humano e suas *experiênciasvivências* em sua existência relacional com o mundo da vida, constrói-se os *sentidosignificados* ou os não- *sentidosignificados* da vida, que não se explica, acontece.

A vida é o grande mistério de nossa existência, não a morte, pois esta pode significar a continuidade daquela. Interpretar experiências vividas é o grande desafio do pesquisador que se aventura pela complexa rede e teias da educação, esta proposta se torna mais difícil e árdua, no meu compreender, quando se busca interpretar toda esta existencialidade no ser jovem em formação, o ser do centro, está entre o adulto e a criança, a responsabilidade e o brincar, entre a formação para a vida e a necessidade de não perder a doçura de ser jovem, de ser aquele que deve nos fazer acreditar que é possível um mundo melhor, uma escola pública melhor, uma educação melhor, seres humanos melhores.

Reitero que estamos em um momento histórico e crucial para o Brasil, não temos um (des)governo da extrema direita⁵³, do liberalismo com práticas excludentes, racistas, sexistas, homofóbico, que teve durante quatro anos “desprezo” pela educação pública, pela juventude da escola pública, aqui onde os cotidianistas (ALVES, 2008) são pretos, miscigenados. Será esse é um dos motivos pelo abandono da escola pública? Silêncio que fala.

Nesta escola que sentimos com toda a força da natureza a presença de Ogum e Exu em suas artes de fazer e (re)criar cotidianos com brincadeiras, tramas, violências, traquinagens e transgressão, reside vidas em plenitude, mas celebremos o retorno de um presidente eleito pelos mais carentes e necessitados da presença do Estado em suas vidas, um governo do povo para o povo, um governo que anuncia a educação como prioridade, promessa que nos encoraja e nos faz esperar.

Em dois anos de diálogo com os jovens protagonistas deste trabalho, organizei um valioso material de pesquisa, espero que possa ainda escrever mais sobre este, em outro momento, pois esse trabalho necessita de um breve e simbólico silêncio, para ser um texto

⁵³ Nesta etapa da escrita, no ano de 2023, já tinham ocorrido as eleições para presidente da República do Brasil. Um momento tenso da nossa história, pois havia chances da continuidade no poder do governo de extrema direita do já ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, mas como foi poetizado pelo povo que clamava democracia “o bem venceu o mal” e foi eleito em segundo turno das eleições, o democrata do Partido dos Trabalhadores Luiz Inácio Lula da Silva.

realista com inspiração e transpiração, pois acredito que as narrativas dialogadas tecem a compreensão e ajudam os leitores a interpretarem o que foi psicografado no trabalho.

É um desafio interpretar como o ser da tecnologia em sua formação juvenil trança, (des)trança e joga com os saberes experienciais em diálogo com as tecnologias da vida na Educação Científica. Considero que a tecnologia se revela na experiência vivenciada de forma significativa, por jovens da escola pública, a partir do narrado pelos sujeitos do Projeto da Rádio/GEOTEC. As narrativas, nos inquietam, a partir do que os jovens trazem como força potente de uma experiência de formação à Educação Pública.

Caminhando nas (en)cruzilhadas, desta tese, percebemos que as tecnologias de Ogum são potenciais dispositivos de pesquisa no ciberespaço, mas demandam compreender o ciberespaço, interpretá-lo e ressignificá-lo como cotidiano profícuo à formação e feitura de experiências aprendentes na contemporaneidade, de um mundo do jovem sedento por tecnologias, necessário para “capturar” as “artes de fazer” da juventude no ciberespaço, construindo cibercultura de formação. (SANTOS, 2019).

A definição de uma metodologia profana das (en)cruzilhadas em diálogo com o *cibermundo* de Ogum, não foi uma decisão deste autor, mas das energias, que tomam a escrita em diálogo com estas duas entidades de matriz africana, envolto em um transe, arrebatador, fui escrevendo sem medo das críticas e das possíveis censuras.

Algo me mobilizava a ir em frente e assim, decidir seguir os (des)caminhos das (en)cruzilhadas! Quem conhece um pouco sobre os mistérios e segredos de nossa ancestralidade sabe do que estou falando, nesse movimento de escolha as energias nos envolvem e nos faz seguir o que elas sinalizam fazer. São acontecimentos que fogem a compreensão da nossa ciência racional, mas encaminha para outros modos ontológicos de vida e de criação de conhecimentos.

Em meu caminho aprendente, busquei dialogar com (RUFINO, 2015, 2019, Santana 2021, Síkíru Sàláml (King); Ronilda Iyakemi Ribeiro.2011, Emanuel Luís Roque Soares1 Wanderson Flor do Nascimento, 2020, Oliveira, 2005, Martins, 1997) que pesquisam Ogum e Exu com propriedade e referencial. Mas a Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), acontece como direcionamento para tecer a metodologia profana das (en)cruzilhadas.

Pesquisei no Banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e SCIELLO e não encontrei textos que identificassem o que estou defendendo (um caminho metodológico que trouxesse o senhor das (en)cruzilhadas para dialogar. Que “mergulhasse” em seus desvios para trançar e (des)trançar os caminhos de uma pesquisa.

Dialoguei com o senhor das tecnologias Ogum, naquilo que estou chamando de *cibermundo*, de um mundo de cotidianos praticados por instituintes culturais em formação – o jovem- este que me provoca, que em sua erótica existencial busco *compreensõesinterpretações* para uma ontologia do acontecimento.

A linguagem, o diálogo e, as experiências vividas são meus caminhos com Exu para pedir licença e adentrar no *cibermundo* de Ogum, para apreender os significados e sentidos que os jovens atribuem a sua experiência com a Educação Científica. Para tal, fui construir diálogos nas “entranhas” das tecnologias digitais de informação e comunicação, o que casualmente chamamos de “rede social”. Por que tal escolha? Porque percebi que poderia construir um diálogo significativo, pois estavam mais soltos, tranquilos, próprios e apropriados de um mundo que lhes pertencem.

As TDIC, hoje, são uma realidade social, não podemos “fechar os olhos” para sua influência em nossas vidas, mas somente buscar *compreensõesinterpretações*. Que possamos, como um Círculo Hermenêutico, ter o imbricamento do mundo da vida, vivenciado na analogicidade de nossa existência com o mundo da virtualidade que abriga outros mundos (ciberespaço), talvez o da imaginação, do ilimitado e da (re)criação de nosso ser, mas para tal há a necessidade da Fusão de Horizontes entre estes mundos, entre estas existências, para que possamos no jogo hermenêutico construir diálogo e imbricar linguagem científica e de mundo, bem como a linguagem de nossa ancestralidade espiritual.

Por estes caminhos, ousou provocar novas possibilidades para interpretar o método, novas oportunidades de caminhada, de metodologia. Pois as metodologias são caminhos compreensivos da questão de pesquisa, do tema, dos objetivos e da experiência da escrita. Para tal, encontrei guarita em Exu e suas (en)cruzilhadas. Cabe agora aos meus leitores interpretarem.

Iremos (in)concluir esta sessão com uma reflexão em tom de homenagem aos guias que me conduziram até aqui, porque “Exu acerta o pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje”. Tudo está em movimento, tudo é acontecimento, tudo é experiência, diálogo e existência, também é tecnologias de Ogum, tecnologia de vida do ser da razão e do desejo em emoção.

12. DIÁLOGOS FINAIS DA EXPERIÊNCIA.

Em um trabalho que se dispõe ao diálogo vivo, não há espaço para conclusões, pois, como acontecimento, a experiência do diálogo flui e segue, mesmo que caemos, ela fala em nosso silêncio e continua a reverberar aquela experiência em outros *espaçostempos*. Não há

também conclusão em pesquisa com pessoas, pois novos movimentos da pesquisa surgirão, e outros textos virão, e assim outros diálogos serão recriados, como um fluir contínuo de conversas e continuidades como a existência que segue seu fluxo vivencial.

A linguagem como acontecimento da hermenêutica do diálogo nos convida a continuar dialogando, buscando sentidos e significados para aquilo que não foi dito no texto, ou que foi falado de uma forma que não nos envolveu naquele momento. Por isso, seguiremos buscando novos arranjos para o trabalho, como um jogo que não há ganhadores, mas desejo em jogar e continuar jogando, pois aqui o jogo é mais importante que os jogadores, por isso, este é jogado com alteridade.

Na busca da Fusão de Horizontes entre hermenêutica e cosmologia afro-brasileira, me aventurei em ousar este diálogo que em consulta em *sites* confiáveis, não há semelhança na literatura científica brasileira. No *Sciello*, Fiz a consulta por uma “Metodologia das Encruzilhadas”; “Metodologia de Exu”; “Exu e Hermenêutica”; Exu, Ogum e Hermenêutica⁵⁴” e não há correspondentes, quanto a uma “Metodologia de Exu”, aqui: há uma originalidade, o que nos entusiasma a novos caminhos com a pesquisa.

Acredito que este texto busca dialogar com outros referenciais dos estudos decoloniais, na busca de esclarecer o lugar de Exu como caminho. Porque Exu é comunicação, caminho, (en)cruzilhada, Exu é abertura de mundos, ser do encontro das linguagens e da comunicação. Exu é formação e aprendizado ontológico, então Exu é método.

Pesquisei, refleti e escrevi, porque não quero que na contemporaneidade das tecnologias digitais de informação e comunicação em redes, da informação instantâneas, as *fake News* (notícias falsas) prevaleçam e deformem a experiência do jovem com sua humanidade. Eles são seres em formação e do estranhamento ao mundo que não é deles. Por isso, cabe-nos buscar o diálogo e conduzi-los à compreensão de que há multirreferenciais culturais que devem ser aprendidas e respeitadas, que em todo caminho aprendente, no encontro com o outro, o respeito a alteridade deve se constituir como condição ética da *phronesis*.

Os textos acadêmicos são caminhos de formação, juntos, formamos e aprendemos, assim, o grande mistério da experiência se faz fluir. Vivemos intensamente a pesquisa, nos envolvemos, até nos emocionamos, não há espaço para neutralidade na pesquisa em

⁵⁴ Alguns textos como “Corpo, linguagem e real: o sopro de *exu bará* e seu lugar na comunicação”, de Florence Marie Devet. Me levaram a uma originalidade no texto em diálogo com esta autora.

educação. O ser humano é do encontro, do toque, da emoção racional que baliza os caminhos da pesquisa e sua riqueza, pois não estamos a pesquisar o átomo, a molécula, mas gentes de carne e osso como nós, cabe-nos ser rigoroso, mas por um caminho de um rigor outro. (MACEDO, ALAMO, GALLEFI, 2009).

Seja este um rigor epistêmico, ontológico, mas, acima de tudo, um rigor ético que compreenda que na alteridade encontramos o verdadeiro sentido da pesquisa em educação. Não fazemos pesquisa para mudar o mundo, mas para mudar a nossa compreensão de mundo, com isso, queremos que os leitores reflitam também sobre esta possibilidade em suas vidas, que oportunizem a experiência do aprendizado do desaprendizado (FOGEL, 2017). O aprendizado é um caminho poético de metáforas que precisamos interpretar e desaprender, nos desnudar de nossas verdades e certezas cartesianas. Sigamos poetizando a educação e o trabalho científico com FOGEL (2017).

O aprendizado do desaprendizado do símbolo, das significações, nos põe direta e indiretamente numa dimensão extraordinária, inabitual, insólita. É quando, *de repente*, começa-se a ver, “por exemplos: - a rosação das roseiras. O ensol do sol (a en-solação do sol) nas pedras e folhas, o coqueiro *coqueirando*, a pedra se *masmando*. Isso acontece, isso se dá, na verdade, pode acontecer ou dar-se quando acontece ou se dá, seguindo Guimarães Rosa, o desafã, isto é, quando se perde a cobiça, a sanha – aqui no caso, a cobiça de símbolos, a sanha de, por significações (FOGEL, 2017. P. 104-105).

Por estes desaprendizados, que seguimos tentando florescer novos símbolos para a ciência e a educação, que roseiras possam rosear, que o sol possa ensolarar no acontecer do que pesquisamos com/para a educação, não com cobiça, sanha, pretensões, mas na busca dos sentidos e dos significados de nossas experiências vivenciadas com o outro, de como estas podem trazer novos brilhos para a pesquisa contemporânea, que tem as tecnologias como tema. Reflitamos: a máquina não é fria nem gelada, ela é o que faremos com ela, como interpretamos nossa experiência com ela; assim também são os jovens, eles aprendem conosco, somos mestres que ensinando de repente aprende, parafraseando o grande Guimarães Rosa (2001).

Nestes quatro anos de estudos, vivemos as mais significativas experiências, muitas já narradas neste texto, afinal, todo texto é autoral, por isso, trançar os caminhos epistêmicos com os caminhos ontológicos de nossa escrita é necessário. Devemos deixar claro quais caminhos seguimos para chegar até aqui. Devemos ter esta postura intelectual como princípio ético para com nossos leitores e avaliadores, uma tese não surge das estrelas, mas da errância experiencial do autor no encontro e desencontro com seus protagonistas. Por isso, nesta tese, temos toda uma tentativa de fazer próximo dos leitores para que tenham

conforto ao ler o que escrevi e poder interpretar melhor do que eu poderia ter interpretado, a tese tem que ser clara para todos/todas.

Nesta caminhada com 25 estudantes do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM) – unidade Dendezeiros - todos foram em algum momento meus orientandos do projeto da Rádio. Neste caminhar, alguns desistiram da pesquisa, por motivos pessoais, pois deixei bem claro que era um grupo “aberto”, saíam quando não mais se sentissem confortáveis. No final da pesquisa em campo, tínhamos 18 jovens em diálogo no ciberespaço, que acreditavam na proposta e tiveram a possibilidade de continuar com o trabalho, mesmo com a crise da COVID-19, fenômeno que enfraqueceu demais as pesquisas em educação no Brasil, porém, seguimos com todas as adversidades, as redes de comunicação foram essenciais para este êxito.

Nos encontros iniciais, lhes apresentei a proposta de tese (Os sentidos do diálogo nas experiências formacionais de jovens com as tecnologias: estudo *hermenêuticoexperencial* de Educação Científica em uma escola pública de Salvador/Ba). Que logo tomou outras (en)cruzilhadas sendo ressignificada em: Nas (en)cruzilhadas de Exu e Ogum: experiências *hermenêticomultirreferenciais* de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica. Este não foi o caminho desenhado por este autor, mas pela força da espiritualidade de minha ancestralidade, coube-me cumprir o que eles decidiram.

A questão norteadora: como acontecem os sentidos do diálogo nas experiências formacionais de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica?

Meu objetivo geral: compreender como acontecem os sentidos do diálogo nas experiências formacionais de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica.

Sempre escutei/ouvi para ser ético nas implicações deste trabalho com a educação pública, sempre pedi que falassem, deixassem claros seus pontos de vistas, observações e inquietações, que seria um grupo de protagonistas, e que todas as decisões passariam pelo crivo do coletivo, bem como todas as escolhas pertinentes à pesquisa, que seria em rede no ciberespaço.

Ainda no ano de 2019, realizamos encontros dialógicos na escola, com uma série de conversas sobre *educaçãociênciatecnologia*, conceitos basilares, com outros transversais que seriam conversados ao longo dos encontros, alguns fizeram sugestões de fazer encontros em outros espaços fora da escola, também acolhi a sugestão por entender que seriam

momentos mais lúdicos. Mas veio a pandemia e o isolamento social, e tudo teve que mudar, e o planejamento foi reconstruído.

Já durante a pandemia, em momento de orientação, decidimos realizar *lives* com os egressos e os últimos remanescentes do Projeto, desejo de festejar os 12 anos da Rádio - como é carinhosamente chamado o Projeto. Para isso, criamos um canal no *Youtube*, uma página no *Instagram* e um grupo no *WhatsApp*. Salutar destacar que, também, estas ferramentas de tecnologias sociais serviram para dialogar com os meus alunos do Ensino Médio, sobre os temas do componente curricular que lecionava no CPM, já que, em virtude do isolamento social, ficaríamos sem a aula presencial, fora uma tática que encontrei para continuar ministrando aulas e acolher nossos jovens em um momento tão delicado para a humanidade.

Esta tática nas redes sociais iria se transformar na grande “faceta” da pesquisa, pois com ela meus orientadores perceberam o caminho para continuar trabalhando, dialogando com os jovens, tendo as redes como potente colheita de pesquisa. Interessante que teríamos um material para consulta, mesmo após o término do doutorado, assim como um manancial de formação para quem assistisse as *lives*, pois tínhamos conversas sobre diversos temas referentes à ciência, educação e a tecnologia, narrativas que expressavam um pouco da experiência de fazer Educação Científica no CPM, este que foi inovador na rede estadual de ensino da Bahia que com sua Educação Científica expressiva serviu de experiência exitosa para implantação da reforma curricular da Rede Estadual de Educação.

As primeiras *lives* foram feitas no *Instagram* com uma frequência quinzenal, convidei, uma bióloga, uma médica, um engenheiro, um historiador, um filósofo, entre outros profissionais, que foram meus alunos durante os dezesseis anos de sala de aula, para dialogar sobre “temas contemporâneos para a juventude”. Tínhamos sempre muitos internautas nas *lives*, e muitos elogios foram tecidos à nossa iniciativa, por parte dos estudantes e professores, o que nos estimulou a continuar e levar esta experiência para uma segunda etapa, no canal do *Youtube*.

Neste novo cenário de pesquisa, assim como no *Instagram*, tivemos que nos reinventar, me levando aprender a fazer *lives* ao vivo, salvar para novas visualizações, criar estúdio, aprendi termos como *Stream Yard*⁵⁵, anfitrião, bastidores, entre outros que se tornaram frequentes com novas linguagens que enriqueceu a pesquisa.

⁵⁵ O Stream Yard é um estúdio virtual que permite que os usuários façam *lives* com mais de uma pessoa ao mesmo tempo. A ferramenta transmite os vídeos nas principais redes sociais, como **Facebook**, **YouTube**, **LinkedIn**, **Twitch** e **Periscope** e facilita a realização entrevistas, rodas de discussões e eventos online.

Outro momento interessante foi dedicado à escolha dos temas das *lives*, pensando pelo coletivo e decidido conjuntamente, eu sugeria dentro dos objetivos da pesquisa e dos conceitos norteadores e eles/elas criativamente decidiam os temas. Foram 6 lives com os seguintes temas: “10 anos do Projeto da Rádio a partir da concepção de tecnologias como arte/criatividade humana”; “O que é a experiência de fazer Educação Científica no Projeto da Rádio”; O diálogo entre pesquisador e orientador no Projeto da Rádio; A perspectiva de escola e educação a partir da sua experiência com o Projeto da Rádio; O Projeto da Rádio e, minha vida, lembranças, vivências que me levaram a universidade: o que mudou em mim? O diálogo com o orientador no Projeto da Rádio: o que aprendo de novo - em homenagem ao dia do professor.

Então, a pesquisa ganha totalmente uma “cara *ciber*”, porque no espaço das culturas digitais pudemos trançar os caminhos do campo da pesquisa, mais uma vez sentimos as energias de Exu nos guiando e Ogum nos ensinando sobre tecnologias e suas feitura nas redes.

O *Youtube* é uma potente experiência de formação que ainda não fora explorada pelos jovens para estes propósitos, eles ainda precisam de orientações para “mergulhar” neste *cibermundo* com o desejo de “devorar” conhecimento. Devemos professores/as e pesquisadores/as, também fazer este “mergulho” para aprender, apreender e possibilitar aos jovens potente experiência de formação em redes. Ficou notório a necessidade durante a pandemia quando tivemos que ministrar aulas remotas.

É um momento de desafios para todos/as profissionais, em especial, para nós da educação. A internet chegou para revolucionar nossa forma de ver o mundo, dialogar, produzir conhecimento e compreender novas linguagens. A partir dessa constatação e outras, acreditamos e defendemos que as tecnologias são experiências de formação que tem no ser jovem seu grande público, cabe aos pesquisadores e professores da escola transformar informação em conhecimento. Pois,

O pesquisador das tecnologias, que busca compreendê-las em sua gênese *antropológica/filosófica*, não pode furtar-se de aprender seu funcionamento, Inteligência Artificial, algoritmos e outras linguagens que são próprias das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Por isso, adentrei neste “mundo” com os jovens e aprendemos a manusear e reelaborar compreensões acerca dessas ferramentas.

Confesso que chegamos com dois anos de pesquisa sem ter a concepção clara do que seria nossa tese, qual defenderíamos, mas devo aclarar que não fora uma preocupação minha ter esta constatação tão embrionariamente. Como trabalhei durante toda a pesquisa com as

ideias de movimento, acontecimento e experiência, me deixei embalar pelo Círculo Hermenêutico na Fusão de Horizontes do jogo aprendente (GADAMER, 2015) para desvelar a definição da tese, acredito que agora ela se desvela para nós.

Assim, defendo que: a filosofia *hermenêuticomultirreferencial* possibilita compreender os sentidos do diálogo nas experiências de formação de jovens com as tecnologias digitais de informação e comunicação em um projeto de Educação Científica. Porque este caminho filosófico evidenciou que no diálogo há o reconhecimento do outro, a alteridade, a busca pelo conhecimento, o respeito às diferenças e o encontro da ciência com a educação, da tecnologia com o mundo vida. Bem como, através do diálogo, pude trançar e (des)trançar as possibilidades compreensivas para imbricar a *hermenêuticomultirreferencial*, com a cosmologia afro-brasileira, para interpretar o ciberespaço, a cibercultura e os movimentos formativos que de lá emergiram durante este trabalho e estudos futuros para novas formações aprendentes em rede.

Um exemplo desta constatação reside nas leituras das *lives*, da sua riqueza semântica e experiencial, como os jovens ensinam, aprendem e nós pesquisadores também, com o *cibermundo*. Na última, por exemplo, tivemos uma homenagem às alunas que estavam “deixando” a escola pelo fato de estarem concluindo a terceira série do Ensino Médio. Nesse episódio, elas narraram a experiência de fazer Educação Científica, da riqueza de aprendizados, da singular experiência de participar de um evento de ciência em nível internacional: o CINTERGEO⁵⁶, realizado no ano de 2021.

Durante esta *live*, busquei promover uma surpresa para estas jovens, convidando pessoas que são especiais para elas, como uma ex-professora, uma mãe, um colega próximo e uma irmã egressa do projeto, a emoção tomou conta da *live*, as energias conduziram o trabalho e tivemos uma noite, porque as *lives* foram realizadas pela noite, maravilhosa e rica em sentimentalidades, choros, poemas, desejos, esperança, acima de tudo formação e educação embalaram os ensinamentos da noite. Este episódio encontra-se salvo no canal.

⁵⁶ A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, através do Grupo de Pesquisa GEOTEC – Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade, promoverá nos dias 29 e 30 de julho de 2021 o evento CINTERGEO – Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias que reúne também, além da terceira edição do congresso, o VIII Encontro de Pesquisadores da Rádio – RÁDIO. A articulação entre os dois eventos, tem o objetivo de promover reflexões e difundir práticas pedagógicas e de pesquisa relativas à Educação na atual conjuntura, o que justifica o tema central deste ano: “Produção colaborativa – intervenções geotecnológicas na Educação Contemporânea”. Essa interlocução entre professores, pesquisadores e comunidade científica, visa aproximar a Universidade das ações e experiências promovidas na Educação Básica. Nesse sentido, a integração entre o CINTERGEO e o Encontro de Pesquisadores da Rádio, permite a divulgação de pesquisas acadêmicas, bem como a promoção do projeto “A rádio da escola na escola da rádio”, desenvolvido em escolas públicas dos estados da Bahia e de Sergipe, com alunos da Educação Básica.

Os estudos imbricados entre a hermenêutica e a multirreferencialidade possibilitaram compreender quais sentidos eram atribuídos, ao diálogo nas experiências de formação de jovens com as tecnologias digitais da informação e comunicação em um projeto de Educação Científica. Defendemos que outro caminho epistêmico-filosófico não desnudaria a complexidade dessas experiências ontológicas com as tecnologias, por isso, chegamos ao (in)concluso texto com a clareza que seguimos pela trilha lançada por Exu com muito cuidado, o que nos levou ao encontro das tecnologias de Ogum como o ciberespaço que construiu este trabalho; pautado na alteridade da *phronesis* e na compreensão da potência aprendente de jovens do Ensino Médio da Bahia, hoje egressos do Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM).

É nesse sentido que, sob os seus efeitos, a palavra emerge como um ato de responsabilidade, como uma perspectiva exusíaca a palavra nos é concedida, porém, sobre os domínios de Exu. Assim, a palavra deve estar comprometida com uma ética, pois, usada de forma indevida, o seu poder comunicável pode gerar (in)compreensões e dificuldades de interpretação. Como nos diz um ditado comum nos terreiros: Exu coloca e tira palavras da boca! As mais variadas formas de educação consistem-se em atos de comunicação, enredamentos e produções de conhecimentos através das experiências.

Dessa forma, sempre vincularão o eu e o outro, por isso, para que opere orientada por ideais emancipatórios, deve prezar por um agir ético a favor da pluralidade. A metodologia das (en)cruzilhadas é antes de qualquer coisa uma resposta responsável, um caminho ético de encontro ao outro nas (en)cruzilhadas aprendentes. Enquanto atividade de conhecimento, busca desenvolver apoiada em referenciais éticos/estéticos historicamente vilipendiados. A metodologia das (en)cruzilhadas emerge como uma crítica aos efeitos do colonialismo e do monologismo exercido pela racionalidade moderna ocidental que reverbera de forma ostensiva na educação.

Enquanto atividade político/pedagógica, busco ressaltar elementos de conhecimento presentes em *noçõespráticas*, não *visíveiscredíveis* como caminhos possíveis. Estabelecendo relações dialógicas com outros conhecimentos. A metodologia das (en)cruzilhadas não exclui as produções centradas na ciência moderna ocidental e nas suas ressonâncias na educação, são, sim, possibilidades credíveis, mas dialoga intensamente com a hermenêutica alemã e contesta como modo único ou hegemônico o eurocentrismo.

Assim, a metodologia das (en)cruzilhadas atravessa os modos dominantes de conhecimento com outros modos historicamente produzidos como menores. Esses atravessamentos, cruzamentos provocaram os efeitos mobilizadores para a emergência de

processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos e com o combate às injustiças cognitivas/sociais, como o Projeto de Educação Científica nascido da parceria *UniversidadeEscola*. Parafraseando (RUFINO, 2015. P. 25), afirmamos que é “no atravessamento marcam-se as zonas de conflito, as zonas interseccionais, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência.

Os movimentos desta tese, palavras, escritas e autoria vêm dos lugares que cruzei no mundo da vida. O meu corpo e potência, marca das ações do tempo, dos ciclos espiralados, dos alvos acertados hoje com as pedras atiradas ontem “*Laroiê!*”. O meu corpo – e de todos que construíram esta tese, floresce de maneira responsável o diálogo – contém resistência contra a colonização da escola pública e seus epistemicídios, como também, representa – um movimento inverso de resistência – o início, que marca a pulsão a continuidade e a luta por uma ciência e uma Educação Científica pautada na ética da alteridade, do humanismo e do acolhimento de todas e todas jovens pobres da escola pública brasileira.

Assim, quero expressar que caminharei pelas estradas de Exu, buscando, em projetos futuros, assumir a necessidade semântica e axiológica de termos no Brasil uma filosofia, que reflita e potencialize o ser brasileiro em toda sua complexidade existencial, são movimentos libertários que a filosofia brasileira precisa construir para ter autonomia, propriedade e identidade, para refletir os acontecimentos da vida e sua problemática em nossa nação. Por isso, proponho e provoco o desabrochar de uma filosofia das (en)cruzilhadas, que será marcada pela criação de uma escrita originariamente centrada em nossa raiz diaspórica.

Laroiê!! Ogum Yê!!!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino José Assmann. - São Paulo: Boitempo, 2007, 91 p.

_____. **O uso dos corpos**. Tradução Salvino J. Assmann. 1 ed. São Paulo: Boitempo. 2017, 324 p.

ALVES, Nilda; BARBOSA, Inês de Oliveira. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. **Petrópolis**. DPetAlli, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dilthey – Conceito de Vivência e os Limites da Compreensão nas Ciências do Espírito. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v.27, n.2, p.51-73, 2004

AMATO, Laura. Entre gritos e sementes da educação. **Jornal Pensar a Educação em Pauta**. 2021. Disponível em: www.pensaraeducacao.com.br Acesso em: 20 fev/mar 22.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017, 286 p.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

AUGRAS, Monique, **O Duplo e a Metamorfose: A Identidade Mítica em Comunidades Nagô**. 2º ed. Petrópolis: Vozes. 1983, 142 p.

BATISTA, João Bosco. A verdade do ser como Alétheia e Errância. **Existência e Arte: Revista Eletrônica Do Grupo PET: Ciências Humanas, Estética E Artes Da Universidade Federal de São João Del-Rei**. Ano 1, n. 1, jan./dez. 2005.

BERINO, Aristóteles de Paula; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva. **Múltiplos olhares sobre as juventudes**. Seropédica. RJ: Ed. da UFRRJ, 2018, 124 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa Participante: o Saber da Partilha**. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006, 295 p.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de amostra por domicílio contínua – PNAD Contínua**. Brasília: IBGE, 2018

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília: MEC, 2018

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258 p.

CAPONE, Stefania, **A Busca da África no Candomblé: Tradição e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas. 2004, 400 p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 176 p.

COSTA, Adelson Silva da. **Vivências e Experiências de Educação Científica: saberes em construção nos Colégios da Polícia Militar em Salvador/Ba**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) Universidade do Estado da Bahia. 2016. Disponível em: www.uneb/gestec. acessado em: 20 de setembro de 2019.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3º ed. Porto Alegre. Penso, 2014. 342 p.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3º ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, 233 p.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Organizadores. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014, 339 p.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34. 1994. 240 p.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. 1º ed. São Paulo: Escuta. 2002. 144 p.

_____. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo. Editora 34. 1995. 715 p.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem Atualidade de Paulo Freire**. In: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2001. 29 p.

DILTHEY, Wilhelm. **Filosofia e Educação: Textos Selecionados**. Maria N. de C. P. Amaral (org.). Trad. Alfred Josef Keller e Maria N. de C. P. Amaral. São Paulo: EDUSP, 2010. 528 p.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (org.s) **Escrevivência: a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1º ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, 282 p.

EDUCATION AT A GLANCE. Country Note - Oecd Indicators. **Um olhar sobre a educação, em tradução livre**. [S. l.]: 2015. 568 p.

ENGUITA, Fernandez Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. 272 p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: Oliveira, Inês Barbosa de (org.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas**

reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DPetAllii. 2008. p. 15-22

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 107 p.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 76 p.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'água, 1997. 190 p.

FOGEL, Gilvan. **O Desaprendizado do Símbolo ou da Experiência da Linguagem.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Mauad X. 2017. 112 p.

GADAMER, H-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. Enio Paulo Gianchini: 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, 365 p.

_____. **Verdade e método II: complementos e índice.** Trad. Enio Paulo Gianchin. Petrópolis: Vozes, 2002, 310 p.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser-sendo da filosofia – Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia.** Salvador. EDUFBA. 2001, 583 p.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação.** Salvador: EDUFBA, 2014, 97 p.

GRONDIN, J. **Introdução à Hermenêutica Filosófica.** Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 1999, 336 p.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000, 275 p.

HAMLIN, C. L. **A hermenêutica romântica de Wilhelm Dilthey.** Recife: UFPE, 1999.

HARAWAY, Donna J. A Cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In: **Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature.** New York, Routledge, 1991. (Trad. Bras. Tomaz Tadeu. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari & TADEU, Tomaz, Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano, Belo Horizonte, Autêntica, 2009, 2a ed.).

HARAWAY, Donna J. Primate visions: gender, race, and nature in the world of modern Science. New York and London. Routledge 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Trad.Márcio Sá Cavalcante Schuback. 13ª ed. São Paulo: Vozes, 2005, 131 p.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 112 p.

HETKOWSKI, Tânia, Maria. Ciberultura E Tecnologias: “Substituição Das Aulas Presenciais Por Aulas Em Meios Digitais Enquanto Durar A Situação De Pandemia Do

Covid-19”. **XX ENDIPE / Rio 2020 - FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: Diálogos, insurgências e políticas**. 2020, Rio De Janeiro. Didática(S) Entre Diálogos, Insurgências E Políticas. Rio de Janeiro: UERJ, 2020. v. 2. p. 547-557;

HAYLES, Katherine N. (2005) **My Mother Was a Computer: Digital subjects and literary text**. Chicago: The University of Chicago Press.

HETKOWSKI, T. M.; NASCIMENTO, F. S. Geotecnologias: como explorar a Educação Cartográfica com as novas gerações? In: **X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**, 2011, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Champagnat-PUC/PR, 2011. v. x. p. 1-15.

KRENAK. Ailton. **Ecologia Política**. ETHNOSCIENTIA V. 3 (n.2 especial), 2018 www.ethnoscientia.com ISSN: 2448-1998 D.O.I.: 10.22276/ethnoscientia.v3i2.19 Ecologia Política Ailton KRENAK Núcleo de Cultura Indígena-NCI, Coordenação de Afirmção Cultural e Povos Indígenas, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; Submitted: 02/04/2018; Accepted: 17/08/2018

KUHN, Thomas S, **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5º ed. São Paulo: Perspectiva, 1998, 259 p.

LARROSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, 28 p.

_____. **Elogio da escola**. Trad Fernando Coelho. Belo Horizonte. Autêntica editora. 2018. 320 p.

LEÃO, José Antonio Carneiro. **Saber Brincante: Cosmovisão e ancestralidade como processo educativo**. Dissertação de Doutorado em Educação, UFBA, 2011.

LIMA Jr. A. S. **Tecnologias Inteligentes e Educação: Currículo Hipertextual**. 1º ed. Rio de Janeiro/Juazeiro – BA: FUNDESP. 2005. 224 p.

LIMA Jr., Arnaud Soares; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In.: LIMA Jr., Arnaud Soares; HETKOWSKI, Tânia Maria; (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 29-45.

LUCENA. Simone. Da televisão analógica aos canais do youtube na internet: outras formas de produzir e compartilhar. **Revista Docência E Ciberultura**. Rio de Janeiro. v.2 n.2 p. 31-50. Maio/Agosto. 2018.

McCARRON, Kevin. **Corpses, Animals, Machines and Mannequins: The Body and Cyberpunk**. In: FEATHERSTONE, Mike; BURROWS, Roger (ed.). **Cyberspace Cyberbo dies Cyberpunk**. London: Sage, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes. 6º ed. 2013, 144 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação. **Revista Espaço do Currículo: Entrecruzando saberes e contextos**. v.3, n.1, 2010.

_____. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015. 114 p.

_____; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p.

_____; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a Educação**. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, 126 p.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Difel Editorial, 1984, 574 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, 176 p.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo. N. 1, 2018, 80 p.

MIRANDA, Agenor. **As Nações Ketú**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001, 112 p.

NEUBAUER, Vanessa Steigleder. **A noção de experiência vivencial significativa na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer**. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 179 p.

_____. **Humano, demasiadamente humano: um livro para espíritos livres**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo. Companhia das Letras. 2005, 215 p.

PALMER, Richard. E. **Hermenêutica**. O saber da filosofia. 70 ed. Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Portugal. 1999, 284 p.

PEREIRA, I. B.; NASCIMENTO, F. S.; PEREIRA, T. R. D. S. E SILVA, T.R.D.; SOUZA, R. S. DE ; HETKOWSKI, T. M. . A rádio da escola na escola da rádio: resgate e difusão de conhecimentos sobre os espaços da cidade de salvador/ba. **INTERCULT** - 6 enc. Interdisc. De Cult., Tecnol. e Educação, v. único, p. 9-10, 2011.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto, Crátilo**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFPA, 1973, 194 p.

PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. **O livro na cibercultura [e-book]**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019, 292 p.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2013.

POSSAMAI, Fábio Valentim. **A questão da técnica em Martin Heidegger**. I: Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 5., 2010, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul, edipucrs, 2010. Disponível em: <http://pucrs.br>. Acesso em: ago. 2018.

RAFAEL, Maria Aparecida. A questão da tecnologia no pensamento de Martin Heidegger ou uma possível leitura da Conferência “Serenidade” (1959). **Existência e arte: revista eletrônica do grupo PET: ciências humanas, estética e artes da Universidade Federal de São João Del-Rei**, ano 3, n. 3, p.1-10, jan. 2007.

REIS, Leonardo Rangel. **Educação dos sentidos e do encontro**. Curitiba: CRV, 2018. 152 p.

_____; MENDONÇA, Rosa Helena. Mundo da vida e redes educativa. In: REIS, Leonardo Rangel; LIÉGE, Maria Queiroz Stija (orgs). **Por uma educação da presença: ‘conhecimentossignificações’ nas redes educativas**. Salvador: EDUFAB. 2021, 306 p.

_____; RIOS, Jocelma Almeida; LIMA, Silvia Elaine Almeida. A importância das pesquisas com os cotidianos nos estudos e pesquisas na/da educação profissional - EP: início de conversa. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 2, p. 24, 2020.

ROHDEN, L. Hermenêutica filosófica: uma configuração entre a amizade aristotélica e a dialética dialógica. **Síntese**. Belo Horizonte. v. 31, pp. 191-212, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19º ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2001, 624 p.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro. Mórula editorial, 2019. 164 p.

_____. Exu E A Pedagogia Das Encruzilhadas: Sobre Conhecimentos, Educações E Pós-Colonialismo. **VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação**. Junho, 2015. Disponível em https://www.academia.edu/17491602/Exu_e_a_Pedagogia_das_Encruzilhadas_Sobre_conhecimentos_educa%C3%A7%C3%B5es_e_p%C3%B3s_colonialismo acesso em 30 de abril de 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos Híbridos: Linguagens e Cultura na Segunda Era da Internet**. Coleção Comunicação. São Paulo: Paulus Editora. 2021, 200 p.

_____. Culturas e Artes do Pós-humano. **Da Cultura das mídias à Cibercultura**. São Paulo: Paulus Editora. 2003, 360 p.

SANT’ANNA, Cristiano de Medeiros; SOUZA, Isadora da Silva; FERREIRA, João Victor Gonçalves. Ogum – orixá da internet: forjando as redes sociais como ferramentas de luta antirracista. **Revista Docência e Cibercultura**. Redoc. Rio de Janeiro. v. 5 n.2 p. 31 Maio/Ago 2021. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br. acessado em 24 de março de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed, São Paulo: Cortez. v. 1. 2011. 415 p.

SANTOS, Edmea. Introdução. In: Ciberultura: O que muda na Educação. **TV escola: o canal da educação**. Ano XXI Boletim 03, abril, 2011.

_____. Docência na ciberultura: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial. In: Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas. MACEDO, Roberto Sidnei. PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos Santos; AZEVEDO, Omar Barbosa. (orgs) Salvador: EDUFBA, 2012, p. 188-202

_____. Pesquisa-formação na ciberultura. Teresina: EDUFPI, 2019, 225 p.

SANTOS, Esiel Pereira. **Conceito-Ação de Educação Científica e Ensino de Ciências no Contexto do Projeto A Rádio da Escola na Escola da Rádio no Colégio da Polícia Militar da Bahia - CPM Dendezeiros/Ba**. Dissertação de Mestrado / Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2017.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. Trad. Fábio Ribeiro. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2014, 264 p.

TEIXEIRA, Inês. Uma Carta, um Convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.s) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014. 342 p.

VERGER, Pierre Fatumbi, **Deuses Iorubas na África e no Novo Mundo**. Salvador, Corrupio Edições. 1981.