

A EDUCAÇÃO EM GEORGE HERBERT MEAD, JÜRGEN HABERMAS E A TEORIA HERMENÊUTICO-CRÍTICA: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

[GEORGE HERBERT MEAD, JÜRGEN HABERMAS AND CRITICAL-HERMENEUTIC THEORY AND EDUCATION: trends, challenges and perspectives for an emancipatory pedagogical practice]

Shirlene Santos Mafra Medeiros

Graduada em Pedagogia pela UFRN, Mestra em Ciências Sociais (UFRN), Doutora pela UESB através do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Atualmente é Professora Adjunta IV do Departamento de Filosofia do Campus de Caicó, da UERN, e exerce a função de vice-diretora da Campus. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Sujeito, Educação Crítica-Emancipatória e Interacionismo Simbólico.

(E-mail: shirlenemafra@yahoo.com.br)

Rita Maria Radl-Phillipp

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. Professora da Universidade de Santiago de Compostela/Espanha e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Memória, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tem experiência na área de Sociologia, Filosofia da Educação, Estudos sobre Gênero com ênfase em Investigações Feministas e de Estudos de Gênero.

(E-mail: ritam.radl@usc.es)

José Gilliard Santos da Silva

Graduado em Filosofia pela UERN, Mestrando do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFPR, núcleo UERN, participa do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Pensamento Complexo, da UERN. Atualmente compõe o quadro de professores efetivos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, lotado na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, na cidade de Cruzeta, onde ministra as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Também ministro aulas de Filosofia no Ensino Médio no Colégio Diocesano Seridoense (CDS), Caicó-RN.

(E-mail: gilliardsantos@outlook.com)

Recebido em: 29 de outubro de 2018. Aprovado em: 31/01/2018

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

Resumo: O artigo em questão apresenta a construção coletiva de uma proposta pedagógica para a Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, localizada na cidade de Cruzeta, no Estado do Rio Grande do Norte, e possui como base epistemológica a teoria social de George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria crítica da educação da Escola de Frankfurt, nas perspectivas de Max Horkheimer, Theodor Adorno (2003), Jürgen Habermas (2012); e, atualmente, de pesquisadores contemporâneos como Freire (2009), Radl-Philipp (1996, 1998, 2014), Bannell (2006), Pucci (2006), Santos (2007), Medeiros (2010-1016), Casagrande (2014) dentre outros autores que estudam Mead e as teorias críticas numa perspectiva emancipatória.

Palavras-chaves: Educação em George Herbert Mead. Escola de Frankfurt e as Teorias hermenêutico-críticas. Educação Emancipatória. Agir Comunicativo.

Abstract: The article in question presents the collective construction of a pedagogical proposal for the State School Joaquim José de Medeiros, located in Cruzeta, in the state of Rio Grande do Norte, and it has as epistemological basis the Social theory of George Herbert Mead, and the critical theory of education of the Frankfurt School, in the perspective of Max Horkheimer, Theodor Adorno (2003), Jürgen Habermas (2012), and now of contemporary researchers as Freire (2009), Radl-Philipp (1991, 1996, 1998, 2014), Bannell (2006), Pucci (2006), Santos (2007), Medeiros (2010-1016), Casagrande (2010), among others authors who study the critical theories in emancipative perspective.

Key-words: Education in George Herbert Mead. Frankfurt School and the hermeneutic-critical Theories.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

INTRODUÇÃO

A situação de desencantamento com o processo educativo brasileiro torna-se visível nas instituições escolares, em virtude de diversos problemas no sistema educacional, como baixos salários pagos aos professores, infraestrutura precária das escolas, a crise de corrupção que assola o país em vários setores da política; o descrédito com o atual governo e com o congresso nacional; percebe-se que o impacto dessas problemáticas afeta a educação do país, contribuindo, assim, para um agravamento da crise social.

O reflexo dessa problemática ecoa na universidade, nas escolas, gerando uma crise de identidade institucional, profissional, acadêmica e, conseqüentemente, nos espaços escolares com os destinos do devir educacional.

Na tentativa de amenizar tais situações, no interior da universidade e na escola, procuramos conclamar a corresponsabilidade educacional, a força de um “capital social”¹ visando melhorar os indicadores de desempenho, o acesso à educação pública e a formação social do sujeito como direito do cidadão, a fim de levá-los à reflexividade.

Nesse sentido, ainda são persistentes, nas instituições escolares e nas universidades, programas e projetos educacionais com instrumentos sistematizados que perdem a essência da construção coletiva de uma ação colegiada que envolva educação e sociedade. Esses programas, muitas vezes, estão distorcidos e dissociados do Plano Nacional de Educação, elaborados para nortear o decênio educacional do país no período de 2014-2024, bem como da realidade educacional brasileira, o que requer dos pesquisadores da educação e das educadoras e educadores um olhar crítico do contexto educacional.

Com base nos aspectos citados, questiona-se sobre a viabilidade de construir coletivamente uma proposta de educação, tendo em vista esse cenário crítico-educacional e as perspectivas de promover uma educação crítica emancipatória para uma escola pública.

Nesse sentido, as reflexões e os estudos da teoria hermenêutico-crítica emancipatória da Escola de Frankfurt podem subsidiar na superação da racionalidade instrumental, para o agir comunicativo e o entendimento do poder ideológico da indústria cultural, o que levaria o educando a um patamar de consciência crítica, assegurando-o da luta por uma emancipação humana, educacional e social.

Este trabalho é o resultado de pesquisas sobre a práxis pedagógica na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros. Para tanto, foram realizadas investigações junto aos docentes e ao corpo administrativo para, então, definirmos uma proposta coletiva de construção da ação educativa, tendo como fundamentação os estudos e as leituras sobre a Teoria Hermenêutico-crítica emancipatória na tentativa de apresentar à referida escola a dimensão crítica dessa teoria para romper com a forma dominante de consciência social que leva à adaptação e ao conformismo educacional.

¹ Ver. MEDEIROS, Shirlene S. Mafra. **Gestão Participativa em Educação**: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar. Natal: INFORCENTER, 2008.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

TEORIA HERMENÊUTICO-CRÍTICA: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

A “Teoria Hermenêutico-Crítica” foi introduzida por Max Horkheimer, em seu artigo clássico, *Traditionelle und Kritische Theorie*², publicado na Revista: *Zeitschrift für Sozialforschung del Institut für Sozialforschung* de Frankfurt, o que explica o nome da Escola de Frankfurt. Esse Instituto foi fundado em 1924, sendo Carl Grünberg o primeiro diretor de instituto, posteriormente, Horkheimer assumiu a direção (RADL-PHILIPP, 1996, p.51).

Horkheimer abriu um caminho de estudos e investigações críticas filosóficas e sociais, mediante uma lição magistral de tomada de posições no *Institut für Sozialforschung* de Frankfurt em 24 de janeiro de 1931.

Além de Horkheimer, a Escola de Frankfurt teve outros estudiosos como: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, dentre outros. Esses filósofos e cientistas sociais partiam de uma concepção marxista e buscavam dar ênfase às críticas contra as teorias tradicionais, bem como analisavam as condições sociais, políticas e econômicas da sociedade alemã por intermédio dos meios de comunicação, caracterizados como a indústria cultural. Dessa forma, criaram um enfoque epistemológico de “Teoria Crítica” para compreender a sociedade em sua totalidade desde uma visão teórica, focada e com um interesse epistemológico na prática social que aponta a uma ótica epistemológica crítica desde o ponto de vista das distinções sociais, culturais, teórico-epistêmicas, étnicas, sexuais ou psíquicas.

Os teóricos frankfurtianos, como eram chamados, cujas principais concepções eram de abordagens de natureza sociológico-filosófica, enfatizaram particularmente temas, tais como a autoridade, o autoritarismo, o totalitarismo, a família, a escola, a cultura de massa, a liberdade e o papel da ciência e da técnica.

Nesse sentido, “Horkheimer vincula-se, por um lado, com a crítica que carregava a tradição marxista do sistema capitalista e propõe uma análise crítico-ideológica da economia política e da superestrutura para chegar a uma prática científica essencialmente diferente” (RADL-PHILIPP, 1996, p. 53).

O termo *Teoría Crítica* “fue introduzido en tanto que constructo conceptual por Max Horkheimer en la discusión filosófico-científico-social en el año 1937 en su ya clásico artículo: ‘Traditionelle und Kritische Theorie’, donde el citado autor reclama un concepto de teoría diferente del concepto de teoría “tradicional”, dominante en el discurso científico en las Ciencias Sociales” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 150). A crítica de Horkheimer, entendida por teoria tradicional, “o modelo de sucesso das ciências naturais”, “que segue apenas os critérios da lógica formal, ou seja, a lógica matemática” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 150). O teórico citado “defende uma teoria dialética sobre a sociedade que recupera a união entre os interesses teóricos e práticos com base, em efeito, de um “a priori” axiológico, neste caso, do sujeito conhecedor como produtor e não só reproduzidor da práxis social” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 150). Com isso, sua teoria envolve o sujeito como ponto de partida em contraposição às teses marxistas ortodoxas.

Tal e como diz Radl-Philipp, o nosso autor “diferencia entre “razão subjetivo-instrumental” e ‘razão objectiva’. A primeira é a razão pela qual procura meios para cumprir determinados fins, mas sem questionar aqueles. Esta é a razão do conceito teórico positivista” (RADL-PHILIPP,

² Ver RADL-PHILIPP, Rita Maria. **Sociología crítica: Perspectivas actuales**. Madrid: Síntesis, p.51, 1996.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória
MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

1996, p. 52). Em contraposição, afirma que somente a teoria crítica busca uma “razão objetiva” que critica os fins e as metas supremas da própria realidade social.

Essa concepção concebe o conhecimento com um interesse prático, a teoria tem uma relação dialética com a prática, baseia-se na razão objetiva da realidade social, que poderíamos chamar de regras essenciais da sociedade. Nesse sentido, a crítica do cientificismo da teoria crítica frankfurtiana centra-se em propor uma nova concepção da teoria; “fazer uma teoria com a intenção de criar uma prática crítica” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 152); nas palavras de Horkheimer: de “estabelecer um estado de coisas racional...” (HORKHEIMER, 1978, p. 232).

Marcuse faz uma crítica ainda mais forte. Este brilhante pensador insiste que não só a aplicação da técnica, mas a mesma técnica já é um domínio sobre os objetos, ou um campo de objetos que são concebidos como objetos ou instrumentos de intervenções unilaterais. De acordo com Marcuse, mesmo com o uso da técnica, ainda aparentemente neutra, “significa a institucionalização de um domínio sobre a natureza ou a sociedade, um domínio metódico, calculado e calculante” (RADL-PHILIPP, 2011, p. 17).

Este autor sublinha que o projeto da ciência moderna e a técnica que aparece historicamente como uma possibilidade para a emancipação do ser humano torna-se um domínio que perde seu caráter opressivo e explorador pela sua racionalidade (RADL-PHILIPP, 2011, p. 18). Assim, a concepção frankfurtiana critica a noção de progresso e condena a violência, mas compreende que nessa lógica já estava embutida a ideia de razão moderna já discutida desde Descartes. O positivismo oculta o lado sombrio da razão, responsável pela opressão e pela desumanização.

Max Horkheimer explica que o desenvolvimento das ciências aplicadas à técnica possibilitou o avanço tecnológico, inclusive destaca que “Esta técnica intelectual não será irrelevante no futuro”, sim, pelo contrário, “deve ser desenvolvida ao máximo” (RADL-PHILIPP, 1996, p. 54).

Tão e como já foi sublinhado por Radl-Philipp, este autor diferencia e admite duas lógicas distintas, “Na verdade inclui um reconhecimento da lógica formal, em relação ao propósito, ao lado de uma lógica crítica” (RADL-PHILIPP, 1996, p. 54).

No entanto, o ponto de partida deve ser o sujeito humano. A tecnologia deve servir as pessoas, mas, no contexto social e do conhecimento social, o interesse prático e epistemológico tem de focar a autonomia, a emancipação dos sujeitos, de todos os sujeitos. Nesse senso, a teoria crítica frankfurtiana conecta com a hermenêutica natural, com a concepção das “Ciências do Espírito”, entrelaçada, em efeito, com a visão das *Geisteswissenschaften* de Wilhelm Dilthey que usa a reflexão, a compreensão e a interpretação dos fenômenos e normas sociais, concebendo a realidade social através da interpretação de sentidos e significados com base em uma visão hermenêutica natural, que define a pessoa humana como “Ser autônomo”. Na terminologia frankfurtiana, essa ideia transforma-se na visão do “sujeito emancipado”. Dessa forma, a emancipação converte-se, a priori, em mudar a prática social e da vida com fim de tornar possível a autodeterminação, emancipação, liberdade e democratização, para assim conseguir a “Eliminação do poder irracional” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 152), denunciando precisamente a perda da autonomia pelos sujeitos, docilizado tanto pelas sociedades industriais totalmente administradas, como pelas extremas regressões à barbárie representadas pelos Estados Totalitários.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória
MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, FORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL EM THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER

Para Adorno (2006, p.169), “[...] a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”, tal declaração relaciona-se com a ideia do autor de que “a democracia repousa na formação”. Essa afirmação nos faz refletir sobre o processo de formação como um aspecto fundamental para a educação, a constituição de “aptidões e da coragem de servir ao seu próprio entendimento”. Dessa forma, a educação poderá ser um caminho para que esse processo se concretize na emancipação dos sujeitos.

Concretamente, do conceito epistemológico-hermenêutico-crítico deduz-se uma conceptualização de teoria crítica da ação educativa, que já foi desenvolvida especialmente nos anos 60 e 70 por autores, tais como Klaus Mollenhauer (1965, 1997 e 1998), Paulo Freire (1968 e 1970), Wolfgang Klafki (1971) e Gerd Iben (1969 e 1971), e, posteriormente, também por Radl (1991, 1998, 2014), Peter McClaren (2012), Henry Giroux e Ramón Flecha (1994), que para o nosso contexto são relevantes, especialmente em relação ao significado da teoria habermasiana do atuar ou agir comunicativo (RADL-PHILIPP, 1991, 2014, p. 156-157). Tem especial relevância a ideia da emancipação do sujeito ou a chamada educação para a liberdade, com um fim nos mesmos sujeitos (RADL-PHILIPP, 1991, 2014, p. 148).

Ao escrever sobre a *Teoria da Semiformação*, Theodor Adorno³ (2003) percebeu que a formação foi um dos fatores fundamentais para a burguesia como classe hegemônica para conquistar o poder nos países europeus, por estar mais desenvolvida que os senhores feudais no desempenho das tarefas econômicas e administrativas.

Ao contrário da burguesia, os proletários e os camponeses, pelas precárias condições de vida e exploração do trabalho, não tiveram condições de se formarem culturalmente. Em função dessa questão, sofreram pela desumanização implantada pelo sistema capitalista de produção, como diz Adorno (2003, p.6) “[...] negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”.

Para Pucci (2006, p.98)

[...] o ócio – *il dolce far niente* – seria o tempo livre destinado à restauração das forças desgastadas pelo trabalho, e, sobretudo, o tempo que o trabalhador deveria dispor para reorganizar seus momentos de vida, a partir de seus interesses e necessidades em atividades que lhe dessem prazer, crescimento espiritual.

Ao analisar o ócio na contemporaneidade, a regulação constante leva o trabalhador, mesmo que em contextos diversificados do tempo de Theodor Adorno, a sofrer as influências da indústria cultural, de controle e dominação. As educadoras e os educadores, na luta incessante por melhorias trabalhistas, de condições satisfatórias para desempenharem a docência, como também por melhorias de salários, trabalham com jornadas excessivas, pois, para sobreviverem e tentarem

³ Ver *Revista Educação e Sociedade* (2003) e PUCCI, Bruno. O riso e o trágico na Indústria cultural: a catarse administrada. In: *Sociologia e Educação: leituras e Interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

atender às exigências do mercado, precisam trabalhar em lugares e em escolas diversificadas para garantir seu sustento.

Além desses fatores, a necessidade constante de formação (*Bildung*) é substituída por uma formação precária, semiformação (*Halbbildung*), que leva as educadoras e os educadores às exigências do mercado de competências, habilidades e produtividade, que ultrapassam as condições humanas dos profissionais da educação num processo de “mecanização do ser professor no século XXI”.

Essa mecanização do ser professor no século XXI a que nos referimos, neste artigo, é reflexo de diversos aspectos: as jornadas excessivas de trabalhos docentes; das exigências do mercado do processo formativo pelos avanços técnicos, científicos e informacionais; das más condições de trabalho e das péssimas condições salariais, que fazem com que os profissionais da educação se sintam cada vez mais “desqualificados” para atuar em sala de aula, com educandos cada vez mais exigentes pelos encantos do mundo virtual das redes sociais, do mundo informacional. O tempo livre ou o ócio, como diz Pucci (2006), torna-se uma necessidade “[...] de reserva para as coisas do espírito, transformam-se em prolongamento do trabalho”, o que pode ser visto como esfacelamento do ser, e o poder público, muitas vezes, esquece que esses profissionais são seres humanos.

Nesse contexto, o ócio do professor e da professora passa a ser um prolongamento do trabalho e, recorrentemente, é preenchido com os encantamentos da indústria cultural. Esta, segundo Horkheimer e Adorno (1986, p.123), pode “[...] ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio-de-ponto, na manhã seguinte”. Essa explicação torna-se visível na práxis educativa das educadoras e dos educadores no Brasil, em especial na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros que, ao chegarem a suas casas, têm de se “manter atualizados” nas redes sociais para a preparação das aulas do dia seguinte.

Assim, questiona-se como promover uma educação pública eficaz, crítico-emancipatória, se o próprio educador como sujeito do processo educativo não dispõe de tempo para planejar as ações, cuidar de si mesmo e ainda cumprir com as exigências de mercado. Complementando essa discussão, Pucci (2006, p.98) destaca que “[...] nessas condições como exigir dos trabalhadores que realizem alguma coisa produtiva em seu tempo livre, já que lhes minaram a capacidade criativa e suas expressões de espanto e resistência?”.

A partir desse ponto, Pucci (2006, p. 98) aclara que o “[...] ‘riso e o trágico’ são duas manifestações humanas habitualmente trabalhadas pela indústria dos bens culturais para manterem as pessoas ocupadas e distraídas e, ao mesmo tempo, interconectadas às infindas informações que invadem seus lares e suas vidas.”. Com base nessa afirmativa, percebe-se uma influência da indústria cultural no processo educacional e os desafios das educadoras e dos educadores na “catarse”⁴ administrada no processo de onipresença da semiformação cultural no mundo contemporâneo.

A ideia “de formação”, como diz Pucci (2006, p. 101), ecoa momentos de finalidade que deveriam levar os sujeitos a se afirmarem como coerentes “[...] numa sociedade racional e como seres livres em uma sociedade livre, na realidade da ‘Semiformação’, desenvolvida como a pronta e integral ajuda da indústria cultural, incorpora-se a onipresença do espírito alienado, e tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.”.

⁴ Ver Pucci (2006, p.98-99) Catarse, termo utilizado de purificação e conservação de bem-estar espiritual, de tudo que gera distúrbios.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

Ao referir-se ao processo de formação e semiformação através da indústria cultural, Adorno (2003, p.5 e 8) afirma que “[...] por inúmeros canais oferecem às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro.”

Dessa forma, Adorno (2003, p.27), ao analisar a crise da formação cultural, afirmava que deveria “[...] lutar com firmeza pela formação”, numa visão estratégica da autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que, na luta desigual entre formação e informação, o elemento mais frágil seria o ponto de apoio para emancipação, e que poderia ser alcançado através do exercício do pensamento crítico. Portanto, o processo de regulação e alienação, que é proporcionado pela indústria cultural, afeta a educação contemporânea. A intenção deste trabalho não é fazer uma análise pessimista dessa discussão, mas de encontrar caminhos para uma educação crítico-emancipatória construída no coletivo da escola pelo “agir comunicativo”, ou bem, “atuar comunicativo”, tradução do conceito em alemão do original de Jürgen Habermas de *Kommunikativen Handelns*, que retoma a ideia já introduzida por Radl-Philipp no contexto de fala espanhol em 1996, por “recolher mais corretamente o processo aberto do significado do termo” que foi escolhido por Habermas, tendo em conta a diferença que existe na língua alemã entre o termo *Handlung* e *Handeln*, “diferença é a de um substantivo em comparação a um verbo substantivado” (RADL-PHILIPP, 1998, p. 105)⁵.

Habermas continua na linha de pensamento de Adorno, Marcuse e Horkheimer, mas já em um contexto diferente com suas pesquisas sobre a razão científica, os interesses epistemológicos dominantes e o “atuar” o “agir comunicativo”.

Para Habermas, as análises realizadas pelos filósofos citados chegaram a uma situação difícil de compreensão, porque eles trabalhavam com uma definição limitada sobre a razão, há um conflito entre o processo de modernização capitalista com a racionalização da sociedade. Habermas propõe a mudança de modelo de análise, no qual se abdica o paradigma da consciência, na qual Adorno e Horkheimer estão embasados para o paradigma da comunicação introduzindo a concepção da “racionalidade comunicativa”.

Essa mudança proporcionaria uma nova visão do conhecimento da realidade, pois, com a consciência, aquele que reflete o faz de forma solitária e por isso subordina o objeto ao sujeito. Para Habermas (1984, p. 392), não é o vínculo do sujeito solitário com o “[...] mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que sujeitos que falam e atuam assumem, quando buscam o entendimento entre si, sobre algo”. Por conseguinte, o autor segue pelo caminho da linguagem, da comunicação, utilizando-se de explanações culturais que são transmitidas e que se referem a um mundo objetivo, social comum e subjetivo.

No entanto, na noção de educação crítica de Mollenhauer, Freire, Klafki, Iben, McClaren, Radl-Philipp, Giroux y Flecha, defende-se uma teoria crítica da educação que opera com uma definição bastante ampla, a qual vai mais além do conceito mais restritivo de *Bildung*, que só aponta a formação no sentido de instrução (RADL-PHILIPP, 1991, 2014).

⁵ Ver sobretudo livro RADL-PHILIPP, Rita Maria. 1996, o.c., especialmente p. 17 ss. , p. 124 ss. E o artigo: RADL-PHILIPP, Rita Maria. La Teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas, in: PAPERS, **Revista de Sociologia**, pp. 103-123, 1998

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória
MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

TEORIA HABERMASIANA E EDUCAÇÃO

Jürgen Habermas, assistente de Adorno no Instituto de Pesquisas Sociais, deu continuidade aos estudos nas investigações filosóficas da razão instrumental e às críticas das teorias tradicionais.

Como Habermas vivenciou uma realidade diferente de seus companheiros frankfurtianos, Theodor Adorno e Max Horkheimer, conforme relatado acima, representada por uma sociedade industrial, de um capitalismo contemporâneo de tecnologia avançada, produção em escala e consumo em massa, desenvolveu uma teoria social baseada na racionalidade comunicativa, que vai mais além da razão instrumental.

Aspectos gerais

A importância da teoria habermasiana do atuar ou do agir comunicativo para a compreensão da educação e da socialização humana foi sublinhada por Radl-Philipp, em 1998, em um artigo onde a autora fala do fato de que os processos educativos têm lugar no sentido concreto de instituições em que são desenvolvidos, de forma constante, interações entre educadoras, educadores, educandas e educandos. As ações educativas assim são definidas como interações simbólicas, intersubjetivas, que correspondem ao âmbito social, diferente do âmbito do trabalho instrumental (RADL-PHILIPP, 1996) em que a forma de atuar correspondente é comunicativa, já que o fim destas ações reside nos mesmos sujeitos, “representam um atuar intersubjetivo entre as pessoas como sujeitos” (RADL-PHILIPP, 1998, p. 119). A autora explica como é possível compreender a concepção de Habermas e sua relação com a educação, o conceito da racionalidade comunicativa, os processos e a racionalização da sociedade, seu significado para os processos de aprendizagem e a visão do atuar intersubjetivo do sujeito na interação e na sociedade, em definitiva, como a educação é ação comunicativa e dialógica.

Assim, “Habermas busca compreender o curso da evolução social como um duplo processo de alienação e aprofundamento das relações sociais de poder entre grupos divididos por interesses diferentes, mas, ao mesmo tempo, como uma expansão de processos de reflexão e aprendizagem”. Nessa perspectiva, Bannell (2006) explica que nesses processos de aprendizagem pode ser visível a criação de uma cultura de reflexão como caminho para a emancipação.

É necessário salientar que, no nosso contexto sociocultural, existe um quadro bastante reduzido do conhecimento epistemológico da teoria hermenêutica crítico- emancipatória da Escola de Frankfurt e a sua relação com a educação, apesar de que há uma vasta produção intelectual na Europa e na América do Norte. No Brasil, ainda está pouco disseminada ou pronunciada e vivenciada nas experiências da ação educativa, excetuando a importante e conhecida proposta de Paulo Freire, que corresponde precisamente a uma experiência comunicativa e dialógica da educação na linha de pensamento, que é possível deduzir da proposta habermasiana.

Outro aspecto desafiador é sua influência com a filosofia e os teóricos sociais, adentrando com alento na Psicologia, no Direito, nas teorias políticas, na área da educação e outras áreas, como afirma Bannell (2006, p.11). O autor explica que a complexidade do pensamento de Habermas está nas fontes em que utiliza para afirmação de suas teorias, pois incluem não somente as tradições da

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

Filosofia clássica, moderna e contemporânea, como também a Sociologia e o Direito, dentre outras áreas. Para Bannell (2006, p.11), na teoria habermasiana “[...] tudo se conecta a um sistema de pensamento de proporções gigantescas (...) e a própria complexidade das análises de Habermas em cada subárea dos conhecimentos”.

A partir desses enfoques, Bannell (2006, p.12) explica que, para esclarecer as dúvidas e os desafios da teoria de Habermas do *agir*⁶ comunicativo e de suas implicações na área educacional, o autor passou a selecionar aspectos da teoria utilizando “[...] a categoria da racionalidade, a noção de ‘processos de aprendizagem’ e a análise da co-construção da sociedade, da cultura e da pessoa por intermédio da interação social mediada pela linguagem”. O autor explicita que Habermas concebe a racionalização da sociedade como uma articulação dos “[...] processos de aprendizagem encadeados na modernidade, tanto no nível do conhecimento quanto na dimensão da ação social” (2006, p.14).

Assim, ao estudar os desafios do pensamento habermasianos e a educação, pode-se compreender que, mesmo não tendo escrito sobre a tendência da teoria com a educação propriamente delimitada, a articulação, neste trabalho, basear-se-á no processo da comunicação dialógica e do agir comunicativo para a conquista de um processo de uma educação crítico-emancipatória.

A Educação em Jürgen Habermas e as perspectivas do Agir Comunicativo

Antes de iniciar essa discussão sobre a educação na concepção de Jürgen Habermas e a perspectiva do agir comunicativo, torna-se salutar enfatizar que, nas análises habermasianas, a sociedade moderna está sujeita não somente aos avanços tecnológicos, mas também é imbuída da capacidade de criticar e pensar coletivamente sobre nossas próprias tradições.

Dessa forma, compreende-se, na visão de Habermas, que a razão está no centro das comunicações cotidianas através de questionamentos, que demanda sempre ao sujeito justificativas, a razão comunicativa ou motivos que levaram o ser humano a agir de várias formas: Por que fez essa ação? Por que pronunciou ou falou sobre isso?

Para melhor esclarecimento da discussão com base na perspectiva habermasiana e sua relação com a educação, a razão, para Habermas, não seria para descobrir verdades abstratas, mas reflete a necessidade que temos de justificar uns aos outros.

Nesse sentido, com base nessas reflexões, Habermas perceberia a relação entre a “razão comunicativa” e a sua visão sobre a concepção de “esfera pública”, categorias analíticas habermasianas, que passaram a analisar criticamente a cultura representativa do Estado e criar novas esferas públicas para discussão para além do controle e regulação da conjuntura estatal.

A partir dessas concepções, no nosso entendimento, poderia ser criado um espaço destinado a estabelecer essa “esfera pública” educacional para organizar uma proposta pedagógica

⁶ Bannell (2006, p.16) explica que o termo agir comunicativo, ao invés de ação comunicativa, o autor utiliza esse termo para justificar a tradução do termo original, *kommunikativen Handelns*, porque o termo *ação comunicativa* pode dar um sentido ativista. O *mundo da vida* seria também a melhor tradução do alemão *Lebenswelt*, que muitas vezes é traduzido como *mundo vivido*.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

para a Escola com base nas perspectivas das teorias sociais de George Herbert Mead e a teoria do agir comunicativo em Habermas.

Habermas (2012), em seu livro *a Teoria do Agir Comunicativo: a racionalidade da ação e racionalização social*, relata que Kant pretendia conquistar para a filosofia o status de um saber equiparado ao das ciências. E imaginou que o caminho indicado para tal intento seria uma crítica radical à razão destinada a purificar a filosofia de pseudo-saberes que nela se acumulariam no decorrer da história.

Nessa concepção, Habermas (2012, p. VIII) compartilha com Kant a necessidade de encontrar um caminho seguro para manter a filosofia no nível das ciências. Discorda, porém, quanto ao caminho a ser trilhado e toma a decisão audaz de colocar nos trilhos da ciência uma nova teoria da sociedade, em geral, tecida com elementos da prática comunicativa cotidiana.

Portanto, Habermas, na teoria do agir comunicativo, aborda o conhecimento segundo uma razão centrada em um sujeito singular ou numa consciência transcendental. Assim, devemos pensar que o sujeito, ao tentar conhecer algo, gira em torno de outros sujeitos, uma vez que o conhecimento racional resulta de um intercâmbio linguístico entre eles.

Para Kant, o autoconhecimento transcendental e intuitivo da razão humana desenvolve-se na esfera de um sujeito solitário, monologicamente sobre si mesmo. Para Habermas, o início do conhecimento situa-se na faculdade da fala e da ação, isto é, da competência comunicativa, construída nas relações intersubjetivas.

Nessa perspectiva, Habermas afirma que nas formas da vida social transparece uma racionalidade comunicativa, que repudia as pretensões fundamentalistas. No entendimento das concepções habermasianas, a reconstrução pragmático-formal do saber de regras usadas pelos sujeitos falantes e agentes possui caráter hipotético e, por isso, criticável.

Por essa razão, Habermas (2012, p. 10) adota “[...] um dualismo metódico que permite não somente uma nova configuração entre a filosofia e as ciências, mas uma distinção entre as duas perspectivas distintas e complementares”. O autor ainda explica que, “[...] a saber: a perspectiva distanciada de um observador objetivo e especializado em vocábulos científicos, capaz de inquirir sobre fatos “duros” e cujos critérios consistem na objetividade da observação”; e no que se refere “[...] à perspectiva participante de um intérprete que o próprio observador é obrigado a adotar, já que ela permite compreender, por meio da linguagem, nexos simbólicos cujos critérios é a intersubjetividade do entendimento.

O entendimento que possuímos para o trabalho é de que a concepção habermasiana sobre as duas perspectivas, da objetividade da observação e a participante, por meio da linguagem intersubjetiva, complementa-se. Esse dualismo para Habermas permite acoplagens entre explicações pragmático-formais, filosóficas, e análises empíricas ou históricas.

Habermas (2012) ainda enfoca seu trabalho analítico não só na problemática da racionalidade da ação de sujeitos singulares, mas também na racionalização da sociedade em geral, tanto de uma filosofia pós-metafísica, como de uma sociologia que não se limita a uma pura descrição empírica.

Assim, com a abordagem dessa discussão, Habermas (2012) explica que “[...] a problemática da racionalidade é incluível, quando se trata de formulação de conceitos da atividade social e da estruturação de métodos – hermenêuticos ou analíticos – destinados à compreensão de um sentido”.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

Dessa forma, Habermas (2012) enfatiza que o conceito da racionalidade, reconhecido na teoria do agir comunicativo, tem uma estreita relação com formas de obtenção e emprego do saber pelos sujeitos que possuem uma competência comunicativa.

Na teoria crítica do agir comunicativo, Habermas propõe também que a razão não seja monológica, mas dialógica, como resultado do processo de entendimento intersubjetivo: são os sujeitos situados historicamente, que, pela fala, estabelecem uma relação interpessoal numa comunidade comunicativa.

Essa pluralidade constrói, através do poder argumentativo, o consenso, a partir dos princípios que visam assegurar as tomadas de decisões nas relações sociais com o grupo. Essa perspectiva torna-se salutar, pois a busca da verdade não resulta de uma reflexão isolada por uma consciência solitária, mas é exercida por meio do diálogo, orientado por regras estabelecidas pelos membros do grupo numa situação dialógica ideal.

A situação ideal da fala consiste em evitar a coerção e promover, nos participantes do discurso, o exercício dos atos da fala no consenso discursivo. A razão comunicativa em Habermas apoia o diálogo, com a interação entre os membros do grupo mediada pela linguagem e pelo discurso. No entanto, essa interação entre os sujeitos dar-se-á sem pressões típicas do sistema econômico, ou do sistema político, de pactos, negociações em que prevaleçam os interesses particulares de uma racionalidade instrumental.

A razão comunicativa é, portanto, processual, construída a partir da relação entre os sujeitos, como seres capazes de posicionar-se criticamente diante das normas, pois não deriva de razões abstratas e universais, nem depende da subjetividade narcísica de cada um, mas do consenso encontrado a partir do grupo. Assim, a subjetividade transforma-se em intersubjetividade, mas propriamente, em intercomunicação.

A teoria do agir comunicativo, no nosso entender, pode ser utilizada na educação, por intermédio da construção coletiva da Proposta Pedagógica, nas relações interpessoais desenvolvidas nas instituições escolares pelo uso de argumentos racionais, de convencer o outro e convencer-se das decisões construídas e reconstruídas no coletivo dirigente. Assim, instaura-se o mundo da sociabilidade, da espontaneidade, da solidariedade e da cooperação nas múltiplas dimensões de a gestão escolar criar novas esferas públicas de discussões em busca de uma educação crítico-emancipatória.

Essas novas esferas públicas educacionais construídas nas instituições escolares abririam oportunidades de reconhecer os interesses sociais na formação social do educando, bem como o agir comunicativo nas rodas de conversa com as (os) estudantes, os pais, as educadoras e os educadores, comunidade educacional e sociedade civil; para conhecer os problemas experienciados; compreender as expectativas e os interesses individuais/sociais; para, a partir daí, tentar mudar a realidade institucional por meio da razão comunicativa, construir consensos, ocasionar mudanças e fortalecer o capital social.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória
MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE GEORGE HERBERT MEAD

Orientando-se pela visão de Mead de que toda ação educativa é uma ação essencialmente social, e que o ambiente escolar deve ser orientado pela prática do diálogo e das relações interativas entre atores envolvidos nesse processo, cabe observar que um dos pontos que merecem uma significativa atenção é o modo como são resolvidos os problemas que surgem no ambiente escolar. Na maioria das vezes, os conflitos existentes na escola são resolvidos pelos gestores, sem levar em consideração todos os elementos e os atores envolvidos na ação conflituosa, e sem nenhum diálogo com os demais segmentos que compõem a instituição escolar, principalmente os discentes e as famílias.

A proposta para resolução de problemas da escola, com base em Mead e no agir comunicativo de Habermas, passa pela necessidade de construção de uma proposta de relacionamento comum entre os diversos segmentos da escola, alicerçada pelo diálogo aberto e sem coerção, em que todos têm a possibilidade de apresentar e defender seus argumentos, resultando desse processo a construção de valores morais e sociais coletivos.

Dessa forma, como afirma Habermas (2000, p. 414), “[...] no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo.”. Essa construção coletiva de soluções que envolve os conflitos inerentes ao espaço escolar é essencial para o desenvolvimento de um modelo de educação crítico, emancipatória e dialógico. Ou, como afirma Radl-Philipp (1996, p. 129-130), “o objetivo final do agir comunicativo reside no mesmo assunto, a resolução de problemas práticos da vida, ao mesmo tempo em que, através deles, são criados os conteúdos de significados e objetos de nossa atuação social”.

Um problema que envolve a construção de propostas e metodologias de ensino-aprendizagem é que atores elementares nesse processo – digo o estudante, a estudante e as famílias – ficam numa situação marginal nesses processos. Não levar em consideração as expectativas das famílias e dos estudantes em relação ao papel social e formador da escola e, conseqüentemente da educação, assim como fechar os olhos para o contexto no qual esses sujeitos estão inseridos, ou seja, seus valores morais, culturais, ideológicos e políticos, seria como espécie de camisa de força, a qual todos seriam orientados (forçados) a vestir.

Tal problemática está historicamente associada à perspectiva tecnicista, não apenas dos processos educativos, mas de todos os setores e instituições da sociedade, que é pautado pelo ordenamento técnico-científico de dominação e organização da natureza e da própria sociedade, aliado ao modelo de organização econômico capitalista. Ora, nesse ambiente controlado pela ideologia da técnica, uma ação, um valor (moral ou estético), um tipo de conhecimento, só tem sentido e validade, se em seu conteúdo estiver algum delineamento prático ou utilitário. Habermas compreende esse fenômeno a partir da ideia de “dominação tecnocrática”, em que os sujeitos não encontram espaço para o diálogo, para a reflexão ou análise crítica do próprio contexto, de suas ações e valores. Segundo Habermas (2006 b, p. 75):

A implantação moral de uma ordem sancionada e, assim, da ação comunicativa que se orienta por um sentido linguisticamente articulado e que pressupõe a interiorização de normas, é dissolvida numa amplitude cada vez maior por modos

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

de comportamento condicionados, enquanto as grandes organizações como tais se apresentam com a estrutura da ação racional dirigida a fins.

Um dos grandes desafios de uma proposta pedagógica, que seja norteadada pelo seu aspecto crítico e emancipatória é superar essa ideia, bastante enraizada de uma “ação social dirigida a fins” que retira do sujeito a capacidade de colocar sob suspeita os saberes e os valores que orientam sua vida. É justamente nesse contexto, permeado pela dimensão teleológica do conhecimento, em que se baseiam as expectativas das famílias em relação à escola. Em conversas formais e informais com familiares dos estudantes matriculados na Escola Joaquim José de Medeiros, é comum perceber nos relatos destes que prevalece a escola como um espaço que possibilita o contato com conhecimentos essenciais para a ascensão e o reconhecimento social, seja através da formação para o trabalho ou para o ingresso na universidade.

Nesse sentido, percebe-se que o valor da educação como via de acesso ao mercado de trabalho e a construção de um status quo são fatores bastante significativos na visão da maioria dos pais ou responsáveis dos estudantes da referida instituição. Essas perspectivas das famílias com relação ao papel da escola devem ser levadas em consideração na construção de uma proposta pedagógica crítica e emancipatória pelo fato de, muitas vezes, essas expectativas produzidas no espaço familiar não corresponderem às expectativas dos estudantes. E, de acordo com a proposta habermasiana do agir comunicativo, esses conflitos devem ser resolvidos coletivamente, através da reflexão, do diálogo e do reconhecimento de aspectos intersubjetivos e sociais que permeiam a construção de valores numa determinada comunidade. Nesse sentido, afirma Mead (2010, p. 406):

Em nossa conduta reflexiva, estamos sempre reconstruindo a sociedade imediata à qual pertencemos. Tomamos determinadas atitudes definitivas, que envolvem relacionamentos com outros indivíduos. A própria sociedade muda na mesma proporção em que são modificados esses relacionamentos. Quando se trata do problema da reconstrução, existe uma demanda essencial: a de que todos os interesses envolvidos possam ser levados em consideração.

A posição de Mead, sobre a necessidade de levar em consideração todos os interesses envolvidos, seja na resolução de um conflito, seja na re(construção) de valores, normas ou saberes, é essencial para a construção de uma prática pedagógica que pretenda ser crítica e emancipatória. Isso porque a existência de muitos conflitos, que por vezes chegam a ser antagônicos, principalmente no que diz respeito às expectativas em relação à escola, que permeiam as relações entre a família, a escola e o estudante, devem ser analisados os conflitos existentes as expectativas dos sujeitos para solucioná-los à luz de uma racionalidade comunicativa, que privilegia o diálogo e as interações entre os sujeitos. Desse modo, enfatiza Habermas (2000, p. 438),

Essa racionalidade comunicativa lembra as mais antigas representações dos logos, na medida em que comporta as conotações da capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

As expectativas e os interesses dos estudantes, com relação à escola e aos conhecimentos transmitidos por esta, encontra-se intimamente interligados ao contexto social, cultural, ideológico e econômico desses sujeitos. Dessa forma, esses interesses ultrapassam a lógica da formação orientada exclusivamente para o ingresso no mercado de trabalho, canalizam seus interesses para temáticas que envolvem a sexualidade, identidade, questões de gênero, discussões políticas e ideológicas, etc. Muitas dessas temáticas entram em confronto direto com as expectativas das famílias e, por vezes, da própria escola.

Diante dessa diversidade de conflitos, interesses e de perspectivas variadas, é que se vem tentando construir, como já foi apontado anteriormente, de forma coletiva, uma proposta pedagógica para a Escola Estadual Joaquim José de Medeiros. Tal proposta enfatiza a necessidade de considerar a dimensão social e intersubjetiva dos processos formativos, tanto em seus aspectos objetivos como os subjetivos, privilegiando, assim, o viés interativo e intersubjetivo na constituição dos sujeitos, respeitando suas experiências, que são essenciais para o processo de construção e reconstrução de valores, normas, saberes e também, de suma importância, a resolução de problemas do cotidiano.

Tal proposta pedagógica busca desenvolver, como afirma Medeiros (2016, p. 158), “uma educação que promoveria características individuais e sociais historicamente construídas, no processo formativo, legitimadas e incorporadas pelo sujeito objetiva e intersubjetivamente através das experiências sociais”. O uso do diálogo, ou nas palavras de Habermas (2012) “uma linguagem simbolicamente mediada”, fundamenta a necessidade de participação de que todos os segmentos que compõem uma instituição escolar devam participar desse processo de construção e implementação da proposta pedagógica, e que através do debate, livre e sem coerção, todos os interesses, ideias, expectativas e utopias sejam discutidos e validados coletivamente.

METODOLOGIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA ESCOLA PÚBLICA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

O interacionismo simbólico, na perspectiva de George Herbert Mead, foi essencial no processo de interações sociais e simbólicas, dando sentido e significado à ação educativa-comunicativa, à memória experiencial⁷, às formas de interpretação dessa realidade crítico-hermeneuticamente e epistemologicamente, para promoção de uma ação social ético-política de autorreflexividade, autoconhecimento e autorrealização.

O entendimento dessa proposição permeou a construção da proposta pedagógica construída coletivamente com todos os segmentos daquela instituição através de reuniões administrativas, pedagógicas, em rodas de conversas formais e informais para compreender a dinâmica educativa e os problemas rememorados pela comunidade escolar. Sendo que o olhar da realidade local tornou-se fundamental para entender o clima institucional, as relações sociais, bem como os problemas vivenciados pela instituição. Nesse diagnóstico da problemática institucional, foi manifesta a influência da indústria cultural no controle e na regulação da vida dos estudantes e funcionários. Com isso, foi possível compreender criticamente a realidade social, interpretar e

⁷ Ver Medeiros (2016).

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

construir coletivamente estratégias de ações educativas com base nas expectativas dos estudantes, pais, professores.

O arquétipo institucional, por mais que fossem perceptíveis diálogos entre os estudantes, professores e funcionários, centrava-se, perceptivamente, num individualismo instituído em que os interesses individuais sempre estavam sobrepondo aos interesses sociais. Ocorriam reuniões periódicas com funcionários e professores sempre para avaliação das condutas dos estudantes e dos resultados de aprendizagens nos conselhos escolares.

A partir da análise das condições comunicativas da escola, da visão teórico-crítico-emancipatória - interdependência, que teve como ponto de partida da escola conhecer os problemas, interpretá-los, analisá-los epistemologicamente, para formar sujeitos críticos, autorreflexivos, éticos e políticos que promovam o respeito às diferenças sociais pelo reconhecimento social de si, do outro, que buscam formar, formar-se, formar o outro com os princípios da alteridade.

Alicerçados nessas proposições, foram analisados os problemas com base no olhar da realidade e expectativas institucionais; foram verificados os problemas e os fatores de riscos; os programas e políticas implementados na Escola; as ações sociais para superar as dificuldades; construção coletivamente das regras de Reciprocidade; os princípios Filosóficos da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros. Perfazendo com as seguintes questões norteadoras das ações: como a escola poderia construir ações educativas? Quais os valores que poderiam ser construídos numa visão crítica e emancipatória -interdependente?

As propostas pedagógicas discutidas, neste artigo, baseiam-se num processo de construção coletiva cujos subsídios norteadores foram a Teoria hermenêutico-crítica emancipatória da Escola de Frankfurt e a educação na perspectiva de George Herbert Mead, no “olhar para si”, para o “outro” para constituição do Self”.

Realidades da Instituição Escolar – Resultado da pesquisa: os problemas apontados pelos educadores e educadoras

Nas realidades apresentadas pelas professoras e professores, pais e estudantes da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, relatadas oralmente e descritas através de um questionário, foram apontadas a vacância e a rotatividade de professores como um dos fatores mais problemáticos da escola; além desses, foram citadas as aulas vagas, bem como a falta de uma política estadual sólida para melhoria das escolas públicas estaduais, a ausência de incentivos governamentais e de financiamento dos projetos da escola.

Além desses problemas, foram diagnosticadas dificuldades com profissionais que não se sentem corresponsáveis com a instituição, desconhecem a história da escola; materiais didáticos danificados; a falta de apoio de professores de determinadas áreas; o que gera desconfiças nas ações de outros educadores e educadoras, que buscam a transformação educacional.

Essa situação promove a desmotivação, a desvalorização do trabalho do outro, a imobilidade; a ausência da cobrança dos profissionais e de sua responsabilidade social provoca uma insatisfação da práxis educativa e gera uma crise de identidade profissional.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

Nos relatos, muitos educadores sentem-se insatisfeitos com a falta de impressão das atividades de sala de aula; eles relataram a desarticulação entre a gestão, secretaria, coordenação administrativa, pedagógica, docência, apoio e o distanciamento das famílias dos estudantes. Essa desarticulação entre os segmentos revela a ausência de um planejamento construído coletivamente e de resultados satisfatórios no processo educativo no estabelecimento de metas e ações. Portanto, essa problemática também pode estar associada à falta de compreensão da filosofia da escola, dos valores e dos objetivos estratégicos a serem definidos.

Outros aspectos salientados pelos educadores e educadoras foram: a falta de acessibilidade para os estudantes com necessidades educacionais especiais e a violência, a presença constante de drogas na escola, o sexo sem prevenção, a indisciplina na escola, a falta de limites dos pais para com os filhos, este último faz com que os estudantes se sintam protegidos nas suas ações.

Dentre as muitas questões supracitadas, foram relatados, ainda, o uso indevido do celular, a falta de compromisso dos estudantes em relação ao cumprimento das normas estabelecidas pela escola e o desrespeito com professores, colegas e funcionários, assim como os altos índices de evasão, o desinteresse e os baixos níveis de aprendizagem dos estudantes, que dificultam a melhoria dos indicadores de desempenho educacional.

Realidades e Expectativas dos Estudantes da Escola

Em rodas de conversa, aplicativos de mensagens, em discussões em sala de aula, percebe-se que os estudantes e as estudantes estão buscando, cada vez mais, um espaço maior para discutir temas que estão presentes em seu cotidiano, e que, muitas vezes, não têm lugar nas conversas no espaço familiar. Podemos citar como exemplo os debates envolvendo questões de sexualidade, de identidade de gênero, o suicídio, questões políticas e ideológicas.

Observa-se que, nos ambientes onde se verificam essas conversas, existe uma polarização de opiniões que, de um lado, concentra-se num grupo que é mais aberto às discussões sobre gênero, sexualidade, que se identificam com movimentos sociais voltados para as minorias, que tem uma participação cívica mais efetiva, no que tange a problemas da comunidade; de outro lado, está um grupo mais ligado a valores tradicionais e conservadores, que se orientam por um conceito mais arraigado de família, que tem uma orientação religiosa bastante acentuada e, em muitos casos, apresentam certa intolerância a tudo aquilo que é contrário às suas crenças.

Geralmente, nessas conversas, existem momentos de conflitos e certa dose de tensão. Como alternativa para resolver esses embates, aparece a ênfase no diálogo, no debate, na livre expressão de opiniões e argumentos, como caminho para a resolução de conflitos, para a troca de ideias e construção de novos valores morais e sociais. Os debates em sala de aula, as ágoras filosóficas e sub-ágoras, os júris-simulados, as discussões no plenário da Câmara de Vereadores da cidade, todos eles envolvendo temáticas escolhidas pelos próprios estudantes (Independência, emancipação social e interdependência; redução da maioria penal; suicídio; eutanásia; violência física, simbólica e psicológica com seres humanos e em especial contra as mulheres; casamento entre pessoas do mesmo sexo, etc.), apresentam-se como um espaço ideal para o diálogo, para o embate argumentativo, e para a superação de conceitos ou valores que são prejudiciais ao grupo e a comunidade.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

Por outro lado, podemos apontar o Conselho Escolar como espaço para resolução coletiva de problemas da escola. Tendo em vista que o referido colegiado tem representação de todos os segmentos que compõem a instituição escolar (pais/responsáveis, professores, estudantes, gestão e demais funcionários), o debate envolvendo problemas, conflitos e as possíveis soluções tornam-se mais efetivas e legítimas. Como exemplo, podemos citar um caso que envolveu uma agressão física e verbal sofrida por uma estudante proveniente de outro estudante. Diante dessa agressão, houve um clima generalizado de tensão, envolvendo as famílias dos estudantes (tanto da estudante agredida, bem como a do agressor), a gestão e os demais estudantes. O caso foi levado ao Conselho Escolar, que, depois de ouvir as partes envolvidas no conflito, seus argumentos, suas defesas, abriu espaço para que cada membro fizesse sua análise, apontasse suas opiniões e proposições para a resolução do conflito. O resultado desse diálogo consistiu num momento de extrema riqueza de valores, de opiniões e pontos de vistas, tendo em vista a pluralidade do colegiado.

A participação dos estudantes e das famílias nessas discussões revela-se muito positiva, levando em consideração que muitos desses conflitos passam despercebidos pela grande maioria dos agentes que fazem a escola. O olhar desses atores, as suas colocações, os seus pontos de vistas, apontam muitas perspectivas desconhecidas que orbitam vários conflitos e que são essenciais para a sua compreensão. O objetivo dessas conversas (reuniões do conselho escolar) é sempre a construção de soluções coletivas para problemas da escola, e que possam contribuir para o equilíbrio das atividades da instituição, bem como a construção de novos valores, morais e sociais.

Nesse sentido, podemos citar como experiência exitosa, dessa proposta de construção de soluções coletivas para os problemas da escola, a atuação do Conselho Escolar, que conta, na sua constituição com representantes de todos os segmentos da instituição (gestão, corpo docente, estudantes, pais/responsáveis e funcionários). Os problemas que são levados ao Conselho Escolar são de vários tipos, que variam desde fatores de transgressão disciplinar a questões de cunho pedagógico (currículo, avaliação, fatores de risco dos estudantes, etc.). Dessa forma, a análise dos fatos, o debate de opiniões, os acordos que resultam das discussões, a troca de experiências, o exercício de colocar-se no lugar do outro nessa busca por soluções de conflitos que se fazem presentes no cotidiano dos sujeitos que compõem a escola, acabam por constituir-se num riquíssimo processo de aprendizagem, que orienta a construção e a reconstrução de valores e saberes essenciais à vida em sociedade. Como afirma Medeiros (2016, p. 159):

Esses processos das experiências sociais, na nossa compreensão, adquirem aprendizagens significativas, cognições, percepções, desenvolvem a comunicação, criticidade, reflexividade e envolvem também sentimentos de alegrias, tristezas, ansiedade, dor, e de tranquilidade. Nos momentos adversos do indivíduo, procuraram refúgio, proteção com seus semelhantes especialmente na família, nas interações pessoais, com os grupos de crenças, nos movimentos sociais, políticos, nas redes de relações pessoais e sociais.

Em outras palavras, a construção de uma proposta pedagógica crítica e emancipatória passa necessariamente pelo reconhecimento da dimensão social na formação do sujeito, dos aspectos intersubjetivos e interativos, em que os indivíduos se constituem, bem como na dimensão dialógica e democrática dessa construção. Como enfatiza Habermas (2012, p. 10), “No agir comunicativo, a linguagem assume, além da função de entendimento, o papel de coordenação das atividades

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

orientadas por fins de diferentes sujeitos da ação, e o papel de um meio da própria socialização dos sujeitos da ação”.

Os estudantes da Escola, com base na perspectiva da Filosofia de Educação de George Herbert Mead, devem ser despertados para fazer a autorreflexividade, bem como para analisar a realidade numa visão hermenêutico-crítica, compreendendo o sentido e o significado dos saberes construídos no espaço institucional e na sociedade. Ademais, para interpretá-los à luz da experiência e da ciência, para refletir e agir comunicativamente a partir de uma ética. Tal teoria ética reflete no olhar para si, para o outro, para a sociedade e construir um self com o uso da reflexividade, autorreflexividade e uma postura autônoma, argumentativa filosoficamente, com princípios de colocar-se no lugar do outro, isto é, alteridade. Para Mead, “O ser só será um ser para si quando for um ser para o outro” (CASAGRANDE, 2014, p. 26).

Problemas e fatores de risco da instituição

Com base nas exposições das educadoras e dos educadores, a evasão escolar, as altas taxas de reprovação, a quantidade de aulas vagas e a falta de credibilidade com a escola pública afastam a demanda estudantil da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, isto é, de renovarem suas matrículas na instituição.

A desmotivação dos docentes e discentes torna-se também reflexo da falta de credibilidade da instituição escolar, pelo descaso do poder público na solução dos problemas educacionais. Tais fatores geram uma crise de identidade profissional docente pela ausência de valorização dos educadores e educadoras, no exercício da gestão de sala de aula, pelos baixos salários, pela falta de uma política de incentivo aos professores, falta de financiamento dos seus projetos, além das condições caóticas de trabalho, bem como a insegurança devido às reduções de servidores pelo porte da escola.

No que se refere às aulas vagas, os docentes relataram que isso é reflexo da rotatividade e de profissionais que residem em outras localidades pela política de organização administrativa do Estado, de terem de trabalhar em espaços diversificados, de acordo com a carga horária da disciplina na regional de educação. Essa questão associada à desvalorização profissional, às condições de trabalhos e às jornadas excessivas em localidades diferenciadas de escolas e cidades, faz com que os profissionais se sintam cansados. Muitas vezes, eles tendem a se ausentar das aulas e a escola não disponibiliza de profissionais itinerantes para suprir a ausência dos professores.

Outros fatores que refletem a avaliação da comunidade de forma crítica são a dos Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica, criados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira- INEP, que sintetizam dois conceitos básicos da qualidade da Educação, sendo a aprovação e a média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. As escolas brasileiras são avaliadas bianualmente.

Esses indicadores são calculados a partir dos dados de aprovação da escola, obtidos pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil.

Essas avaliações das escolas são feitas e calculadas de acordo com os resultados dos indicadores supracitados, do município em que as escolas estão inseridas, do Estado e do País. Os Indicadores de desempenho da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros apresentam uma oscilação progressiva do ano de 2005 a 2009 da média 3,9 (três, nove) a 4,5 (quatro, cinco),

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

superando as metas projetadas; e um declínio em 2011 de 0,7 décimos decaindo para 3,8 (três, oito). Através dos dados do INEP, pode-se perceber que retorna para 4,2 (quatro, dois) em 2013 ficando 0,6 (seis) décimos do Plano de Metas do Ministério de Educação, com a redução do IDEB.

Programas e Políticas Implementados na Escola

Na análise dos programas e ações da escola para solucionar os problemas educacionais, os educadores e educadoras relataram que a escola procura buscar através do coletivo escolar “ânimo de todos” e o apoio dos marcos sociais da memória, da família, da igreja, da Diretoria Regional de Educação, da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, bem como das políticas e dos programas de governo para melhoria da educação.

Os programas implementados na EEJMM, atualmente, conforme relatos da direção da Escola, para atender uma demanda de 324 (trezentos e vinte e quatro) estudantes são: o Plano Nacional de Assistência ao Educando – PNAE, recursos da merenda escolar, e o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE são recursos das Unidades executoras do Caixa Escolar destinados para custeio, para compras de material de consumo e capital para material permanente; O Mais Educação para promover oficinas de leitura e escrita, aulas de dança, músicas; o Programa de Inovações Pedagógicas –PIP; além de Equipamentos para melhorar a prática docente com computadores, Notebooks, Tabletes; Datashow e outros recursos tecnológicos.

Dentre esses mecanismos encontrados nas Políticas e Programas Federais e Estaduais, que buscam a melhoria e o “Compromisso de todos pela educação”, encontra-se o Projeto Pacto pelo Fortalecimento da Educação, o qual, com as ações do Ensino Médio, desperta a criticidade e o compromisso social, cujo objetivo é de garantir a qualidade do Ensino Médio ofertado no país. Esse programa contempla a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio por meio da colaboração entre o Ministério de Educação, as Secretarias Estaduais e as Universidades.

Através da memória construída sobre o Pacto na EEJMM, como enfatiza o coordenador e as memórias escritas por educadoras e educadores, vem gerando muitos conflitos e resistências com a prática pedagógica desenvolvida pela escola, e a proposta do programa do Pacto atenderia melhor às especificidades da juventude, que hoje estão no chão da escola.

No entanto, os professores, em sua maioria, após as discussões, já observam mudanças, considerando as diversidades existentes e as possibilidades de construir um currículo inovador permeado pelas dimensões do Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura e a necessidade de interação das áreas dos conhecimentos de promover uma ação educativa interdisciplinar.

Atualmente, a escola recebeu do Banco Mundial um programa de assistência ao educando e à escola sobre a Sustentabilidade na Educação. O objetivo dos projetos que envolvam a sustentabilidade na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros está ligado a uma educação continuada e contextualizada, realizada a partir de compromisso entre todos os participantes. É necessária a sensibilização e precisa ser compreendida e buscada por todos os envolvidos: profissionais da educação, pelos pais e alunos, como principal recurso a ser preservado nas práticas do cotidiano escolar.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

Uma Educação Sustentável tem seus fundamentos nas vivências dos Valores Universais. A vivência desses valores assegura a sustentabilidade humana e a de nosso planeta, além de promover qualidade de vida com harmonia e paz. O maior desafio apresentado pela coordenadora do programa na escola é criar o hábito de vivenciar esses valores no dia a dia, como também promover a melhoria da escola com práticas inovadoras, através do programa “RN Sustentável”, com o Projeto de Inovações Pedagógicas.

Recentemente, foi implementado o “Jovem de Futuro” com um caráter “empreendedor” numa visão mercadológica, além disso, a nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental que norteará novos passos e desafios para escola. E, no momento atual, a escola aguarda a implementação da proposta da “Reforma do Ensino Médio” - para articular suas ações ou adaptá-las à proposta da Escola, numa visão crítica de descontinuidade das proposições educativas construídas coletivamente de articulação filosófica e sociológica na promoção da transdisciplinaridade de uma educação que possa contribuir para a formação social do sujeito como agente de transformações sociais.

Ações sociais para superar as dificuldades

Quanto às ações, “a crença de que um dia esse contexto histórico crítico mudaria para melhorar a questão da escola” torna-se um fator preponderante nas exposições dos educadores. Sendo que outra ação muito discutida foi a “adoção de uma política de incentivo” para participação das atividades escolares e “mobilizações sociais” para o estudante ser um agente de transformação social.

Quanto às ações de mobilizações e incentivos, os educadores e as educadoras deveriam buscar apoio da comunidade escolar, pais e sociedade civil, “recrutar” ou convidar profissionais de saúde e outras áreas sociais, na tentativa de encontrar mecanismos de superação da problemática educacional, para suprir o déficit e deficiências da escola.

Com isso, poderiam ser realizadas “palestras educativas, motivadoras”; a “melhoria da infraestrutura para tornar o ambiente mais agradável e acolhedor”, tornando como relata um professor: “o espaço escolar mais atrativo que as praças”. Dentre as ações enfatizadas, foi apresentada também a necessidade de “conhecimento da problemática institucional pelos educadores e, a partir dos componentes curriculares, direcionar conhecimentos que melhorassem a situação institucional”.

Dessa forma, com esses conhecimentos, possibilitariam “formar uma unidade na diversidade de pensamentos de compreensão dos problemas institucionais, dos programas e políticas existentes de melhoria da escola pública”, bem como de formas de captação de recursos para financiamento dos projetos desenvolvidos pela escola.

Assim, com base nas ações sugeridas, a comunidade escolar deveria solicitar da Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC e da Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEEC a reestruturação da escola na infraestrutura, nas condições de trabalho na reconstrução da história, das metas, estratégias da instituição como “Referência Estadual e Nacional em Educação como uma das melhores experiências do Brasil em Gestão Escolar – 1999, 2000 e 2005”, visando, assim, ao reconhecimento social, a melhorar a qualidade e os serviços educacionais oferecidos à comunidade cruzetense.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

Regras de reciprocidade

As regras de reciprocidade foram construídas através do coletivo da escola como forma de criação de normas de convivência, que darão subsídios às ações educativas institucionais para inclusão social e estabelecer acordos coletivos para promoção de uma ética da alteridade.

No que se refere às regras de reciprocidade a serem implementadas na escola, o grupo apresentou a persistência em atingir as metas e as ações planejadas com responsabilidade e compromisso, a saber: realização de diálogos frequentes entre gestão, professores, familiares estudantes e sociedade civil através de ágoras e sub-ágoras filosóficas; cumprir com as normas e regras construídas coletivamente. Quanto a proposição seguir as decisões coletivas da teoria do interacionismo simbólico, das premissas: o sentido e significado das áreas de conhecimentos, respeitar as deliberações nas interações sociais e a hermenêutica dos componentes curriculares; dos projetos interdisciplinares e transdisciplinares com a participação de toda a escola; na resolução de problemas, na proposição de constituir uma ética da alteridade e constituição do self social.

Além dos já citados, tem-se: respeitar o patrimônio público, preservação da estrutura física institucional e dos equipamentos; criar um ambiente escolar acolhedor, estimulador de aprendizagens, e preservar a água como meio natural necessário à vida; envolver todos da comunidade escolar nos projetos da escola, na elaboração de subprojetos e apresentação dos resultados bimestralmente; respeito mútuo em todos os segmentos da instituição e seu Reconhecimento social; fazer com que os estudantes entrem na instituição, devidamente fardados, visando à segurança e ao fortalecimento da escola reflexo dos problemas de insegurança instaurado no país, no Estado e conseqüentemente na região; executar todos os acordos e regras construídas nas reuniões e encontros pedagógicos e administrativos da escola; criação de regras de reciprocidade e aplicabilidade das decisões construídas coletivamente como forma de autolegislação e autodidatismo para solucionar os problemas institucionais numa visão ética e política.

Princípios filosóficos da escola estadual Joaquim José de Medeiros

No que se refere à filosofia da educação compreendida como uma reflexão sobre os problemas educacionais e sociais, seus significados e suas funções, necessário se faz, a partir daí, entender a concepção de homem e mundo que se quer formar na escola e para que sociedade atuar. Dessa forma, os aspectos filosóficos dão à educação um sentido, traduzindo assim o sentir, o pensar e as bases do agir do homem.

Ao analisar o contexto histórico da sociedade atual, que passa por crises de identidades, de ordem social, política e econômica, a escola, como não está dissociada desse contexto, vivencia essa problemática e, muitas vezes, socializa como forma de reprodução da desigualdade o “mito” nas instituições escolares, que a “ascensão social ocorreria pelo esforço individual” do educando e das suas escolhas morais sem averiguar a conjuntura histórica, crítica, social e a influência da indústria cultural.

Assim sendo, o exercício do filosofar não significa incorporar na memória essas ações como óbvias, evidentes, sem antes questioná-las, investigá-las, compreendê-las e lutar para transformá-

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória
MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

las, mas ser resiliente através da análise das contradições e fatores de riscos, superando-os, em prol dos seus ideais, no cuidado de si, do outro e da sociedade.

AÇÃO EDUCATIVA DA ESCOLA

As concepções epistemológicas hermenêutico-críticas na proposta pedagógica da Escola Estadual Joaquim José de Medeiros será baseada na teoria crítica da ação educativa como diz Radl-Philipp (2014, p. 155) “[...] concepto epistemológico-hermenéutico-crítico se infiere una conceptualización de teoría crítica de la acción educativa, a la vez que de las ciencias que de la misma se ocupan y se desprende que una teoría de la educación o de las acciones educativas ha de englobarse dentro de este mismo paradigma de teoría crítica, como proyecto pedagógico crítico” e servirá como âncora do Projeto Pedagógico crítico, cujos objetivos que se pleiteiam na referida proposição será a conquista da autonomia e da emancipação dos agentes educativos, estudantes, educadores e educadoras, familiares e a comunidade educativa e social.

Através da razão comunicativa, pleiteia-se promover uma ação educativa democrática e emancipadora, analisando-a a partir de um olhar filosófico sobre a realidade educativa, com base nos problemas que os sujeitos enfrentam no transcurso de sua existência.

De acordo com essas questões, pretende-se construir uma ação educativa democrática nas múltiplas dimensões da gestão: administrativa, estratégica e de apoio educacional; de pessoas ou de relações humanas; pedagógica, de sala de aula e estudantil; jurídica; participativa e colegiada; financeira e da gestão de resultados.

Radl-Philipp (2014) explica que a concepção pedagógica de uma educação crítica enfocada na emancipação dos sujeitos tem sido desenvolvida na linha de pensamento da teoria hermenêutico-crítica da escola de Frankfurt. Dessa forma, expõe que o pensamento da educação como exercício pedagógico crítico-emancipatória na Europa “tem sido substituído no século XXI por um pensamento centrado em um fim pedagógico de capacidades de ações que partem da utilidade econômica do sujeito, sua empregabilidade (“employability”), sua capacidade do “lifelong-learning”, desenvolvimento e avaliação constante das competências particulares.”(p.148).

Essa proposta pedagógica baseada nessas competências prioriza, sem dúvida, “a racionalidade econômica-instrumental adaptando a educação e de forma muito particular, a educação superior, universitária às exigências do mercado, de acordo com o paradigma (neo) liberal-economicista, que se orienta o onipresente discurso de qualidade e competências individuais singulares...” (RADL-PHILIPP, 2014, p. 148).

No Brasil, no Estado do Rio Grande do Norte, e na cidade de Cruzeta, especificamente na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros (EEJJM), as bases dos programas e propostas educacionais são expressas através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Fundamental e no Ensino Médio, não diferindo do contexto Europeu de enfatizar a pedagogia das competências e habilidades, como uma forma de desenvolver, nos níveis de modalidades de Ensino, as exigências do mercado, cujas referências também seriam o paradigma (neo) liberal-economicista.

Radl-Philipp (2014) afirma que os conhecimentos teóricos das competências são consequências da educação humana e são considerados, deste ponto de vista fundamentalmente,

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

como um capital humano individual, que pode estar tanto ao serviço individual como coletivo, social e socioeconômico, e inclusive ao serviço de estratégias nacionais (LEDERER, 2008 apud Radl-Philipp).

Outro aspecto apresentado por Radl-Philipp (2014, p.158) explica que “Freire defende que somente através do diálogo se gera a comunicação, que pode aniquilar o que ele chama o método do banqueiro.”. A autora enfatiza que esses conceitos freirianos vão além de uma interpretação puramente pessoal, salientando a dimensão intersubjetiva e coletiva do diálogo. Essas expressões aproximariam o pensamento freiriano da concepção habermasiana da ação comunicativa.

As discussões epistemológicas, baseadas numa proposta pedagógica emancipatória, teriam subsídios nas tendências pedagógicas baseadas nas teorias críticas da educação, seriam as propostas que mais se aproximariam da construção coletiva das educadoras e dos educadores da Proposta da EEJMM.

No debate e na proposta pedagógica da escola Estadual Joaquim José de Medeiros, percebe-se um conflito intenso dos caminhos que deveriam retomar para reestruturar a prática da escola, as oscilações das ações educativas com os programas implantados na escola, em ser uma referência em educação pública com indicadores satisfatórios; promotora de uma educação humana, crítica, emancipatória, social, resiliente; formadora de pesquisadores e agentes de transformação social.

Com relação ao tipo de Educação que deve ser desenvolvida na escola, não se pode negar que a educação tem um papel ativo na sociedade como redentora e que a reproduz, como reprodutora da sociedade, como enfatiza Luckesi (2007, 49) que “[...] sempre será uma instância a serviço da classe do modelo dominante”, vigente na sociedade e que deve reconhecer os condicionantes histórico-sociais.

Nesse contexto, o papel da educação ministrada na EEJMM, ao contrário dos pressupostos supracitados, deve ser crítica, considerar o Agir Comunicativo ou a Racionalidade da ação e a Racionalidade social a partir dos próprios condicionantes históricos na luta pela transformação e emancipação social.

Dessa forma, a missão educativa deve ser prazerosa, pois a ação social foi construída coletivamente, desbarbarizada, onde educadoras, educadores, educandos mediatizados pela realidade, aprendem os conteúdos de aprendizagem, atingem um nível de consciência e criticidade racional, para agir num sentido de transformação e emancipação social.

A partir daí, passam a questionar concretamente a realidade, as relações sociais, no processo de formação, formar-se, formar o outro e, conseqüentemente, o contexto social como sujeitos, pesquisadores, que analisem as contradições sociais, as concepções histórico-críticas, que sejam resilientes na superação das situações adversas, sendo um agente de transformação social. Esse educando deverá lutar por uma sociedade mobilizadora, transformadora, histórico-crítica, resiliente, solidária e emancipadora.

Quanto à visão de futuro, a EEJMM visa fortalecer o capital social na Escola, permanecer sendo uma escola de referência nacional em gestão, pela prática inovadora, pela criatividade da ação colegiada, pelo compromisso e pela qualidade dos serviços oferecidos, visando melhorar a credibilidade junto à comunidade, tornando a escola emancipadora, resiliente em todas as dimensões da gestão, melhorando os indicadores de desempenho institucional.

No que se refere à missão, consta na proposta pedagógica da instituição que pretende oferecer uma educação básica de forma crítica e emancipatória, promover a resiliência, melhorando

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

o acesso e a permanência do aluno na escola, através de ações compartilhadas, onde toda a comunidade escolar seja corresponsável pela instituição na formação do cidadão, desenvolvendo o senso crítico, estimulando o sucesso do aluno na instituição e na prática social.

Os objetivos estratégicos deliberados com o grupo foram o de proporcionar a melhoria do ensino-aprendizagem e dos indicadores de desempenho educacional, bem como dinamizar a prática de gestão compartilhada na escola com projetos inovadores com impactos sociais e reduzir o índice de evasão na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Os conteúdos de ensino devem ser trabalhados com base na realidade e na necessidade de apropriação de saberes pelo educando, através de projetos interdisciplinares e transdisciplinares com temas geradores problematizados da prática de vida educacional e social construídos dialogicamente. A primazia aos conteúdos torna-se relevante não como forma de transmissão, mas de articulação com a realidade, das experiências vividas, mediatizadas e socializadas pelos educadores, educadoras e educandos, resultados de pesquisas apresentadas nos círculos de conversas.

O método de ensino a ser implementado na escola seria através das ações dialógicas, numa relação intersubjetiva em que o agir comunicativo deve expressar um autêntico diálogo do sentido e do significado dos conteúdos a serem trabalhados, mediatizados pelo objeto do conhecimento, através de uma exposição dialogada, grupos de discussão entre educador/educadora e educandos; socialização através de recursos didáticos que propiciem ambientes estimuladores de aprendizagens.

As socializações desses saberes devem ser construídas coletivamente, numa articulação entre os saberes experienciais, informacionais, históricos, epistemológicos e atitudinais, o que levaria a um processo de análise da relevância desses saberes para uma reflexão crítico-emancipatória-interdependente.

Cabe ao educador e à educadora serem mediadores, construir coletivamente o planejamento anual, problematizá-los, socializá-los; fazer o acompanhamento e a avaliação constante do processo dialógico da aprendizagem, do que os educandos conseguiram aprender, as dificuldades encontradas no processo e dos anseios das aprendizagens, bem como dos seus resultados.

Assim, será possível o despertar da autogestão da aprendizagem, na dinâmica das atividades construídas numa relação dialógica, bem como no estabelecimento de regras de reciprocidade para promover uma educação prazerosa, crítico-emancipatória.

Essa ação poderá nortear o autodidatismo, permitirá ao educando um esforço da compreensão das experiências vividas, alcançar um nível crítico do conhecimento da realidade, através das trocas de saberes, das práticas sociais e dos saberes epistemológicos articulados nas diversas áreas do currículo.

A relação entre educadores, educadoras e educandos deve ser dialógica, mediatizadora e horizontal como sujeitos do processo educativo. Luckesi (2007, p.66) relata que o “[...] critério do bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde a consistência”. Elimina-se da relação a barbárie, o autoritarismo, o que poderia inviabilizar a visão crítico-emancipatória.

A visão crítico-emancipatória dá-se mediante a participação nos grupos de discussão e de tomadas de decisão, pois as vivências nos círculos dialógicos despertariam nos educadores, nas

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

educadoras e nos educandos a satisfação na apropriação dos saberes pela resolução dos problemas, bem como geraria um capital social.

Dessa forma, percebe-se que, através das experiências vividas, experimentadas, contextualizadas e refletidas na cultura elaborada, seriam incorporadas as ações do sujeito livre, autônomo, crítico-emancipado pelo agir comunicativo nas sociedades.

Valores e a Ética na Perspectiva de George Herbert Mead : uma democracia participativa e deliberativa

A educação na perspectiva de George Herbert Mead é filosofia social, desenvolvida ao longo da trajetória de vida do indivíduo como construto social na formação do ser humano - mente, self e sociedade. Essa formação conduz à reflexividade, à autorreflexividade, à autoformação do sujeito - formar, formar-se a si mesmo e o “outro” para constituição de um self. Sendo esse processo coordenado e mediado por um método de pensar, que produz reflexividade nas ações, constitui uma ética na resolução de problemas e será desenvolvido através das interações sociais dinamizadas pela linguagem e pelas experiências sociais.

A discussão de valores é tão antiga como a própria história da humanidade, mas, apenas no século XIX, surgiu a Teoria de Valores ou Axiologia. Sendo que a Axiologia não se ocupa do ser, mas das relações entre os seres e o sujeito que o aprecia.

Os valores estabelecidos no coletivo da escola refletem o que se tornou objeto de preferência e escolha dos sujeitos educativos, o que Habermas define como base do “diálogo social”. Através do diálogo social, podem-se construir valores no processo de interação entre as educadoras e os educadores da escola mediados pela linguagem, numa definição axiológica do agir comunicativo.

Com base nesses argumentos, o grupo de educadores, educadoras e educandos(as) definiram os valores a serem legitimados na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros. Os resultados do trabalho coletivo seriam os seguintes:

A Emancipação como uma luta constante de uma prática de gestão democrática de um agir comunicativo, desenvolvida em todas as múltiplas dimensões da gestão na tentativa de superação da semiformação e da possibilidade de uma formação que possibilite a emancipação social da comunidade escolar para promover a autogestão, autonomia, autorreflexividade e autorrelação do sujeito construídas com bases epistemológicas e nas experiências vividas para constituição do “self”. Além disso, a Democratização pela busca da satisfação institucional e ruptura de qualquer tipo de barbárie. Transparência na aplicabilidade dos recursos educacionais e das propostas de trabalho na promoção de uma perspectiva dialógica, estabelecendo parceria e participação na prática de gestão em suas múltiplas dimensões.

Ademais, o Compromisso pelo pertencimento a uma instituição pública, pela convicção de ser comprometido com a escola, pelos seus paradoxos, mas que requer um papel enquanto educador como sujeito e agente de transformação social para a relevância do seu patrimônio humano, material e social. A Resiliência na superação das situações adversas em todas as dimensões da gestão, viabilizando alcançar metas, compreender os mecanismos de proteção e os fatores de risco da Escola para conquista da emancipação social. A Valorização cultural, o espírito crítico e inovador da comunidade dos aspectos socioculturais na criação de uma cultura cívica e despertar a

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

responsabilidade institucional, educacional e social. Também a Inovação pela criatividade e agilidade na elaboração de projetos, objetivando a solução dos desafios da escola. A Confiança para criação de clima de credibilidade e confiança na escola pela transparência da aplicabilidade de recursos e de ações participativas.

Esses são os valores ou princípios axiológicos construídos através do diálogo social, realizado na Escola Estadual Joaquim José de Medeiros, com base nas concepções habermasianas, para Habermas (2012, p.21) “[...] a teoria da argumentação ganha significado especial, porque é dela a tarefa de reconstruir os pressupostos e condições formal-pragmáticos de um comportamento explicitamente racional”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas das teorias habermasianas são enfatizadas pelas “impossibilidades” de alcançar esse ideal, mas com a sua articulação com as concepções Meadianas, de Radl-Philipp e Medeiros no processo de construção da práxis institucional e como projeto educacional, os sonhos podem modificar a realidade e modificar-se em história. No entanto, a intenção não é realizar a utopia, mas ter o ideal como horizonte do discurso, ainda que para muitos inalcançáveis. Se pensarmos nas discussões atuais da ética aplicada, diante dos problemas comuns a todos os que habitam no planeta, é possível compreender como, cada vez mais, é necessário rever comportamentos e buscar soluções, ainda que as conclusões sejam revistas com frequência.

O importante é estar aberto ao debate e a escola estar atenta aos movimentos sociais, aos debates teóricos e com compromisso ético-político com o processo educacional, que conclame não apenas a emancipação educacional, mas, em especial, a emancipação humana, social e as condições e possibilidades comunicativas do diálogo, organizando ágoras filosóficas, sub-ágoras e rodas de conversa, que possam promover uma ação educativa comunicativa na escola e as soluções construídas coletivamente.

Os espaços institucionais podem ser organizados com a participação dos estudantes e toda a comunidade educacional para criar laços identitários com a instituição e situações de aprendizagens comunicativas articuladas ao projeto da escola numa visão crítico-emancipatória e interdependente. A partir daí, a práxis escolar deveria ser organizada em salas, ambientes estimuladores de aprendizagem, com temáticas de interesse coletivo; de investigações científicas; de problemas sociais experienciados pela comunidade educacional e social; estudados e analisados epistemologicamente pelas diversas áreas do currículo de forma inter/transdisciplinar. Esses eixos temáticos articulados à filosofia social e à sociologia seriam áreas articuladoras do agir comunicativo: o olhar para “si”, para o “outro” e para a “sociedade”.

Assim, o compromisso com uma práxis transformadora nas relações sociais entre escola, comunidade e sociedade, por intermédio do agir comunicativo nas lutas constantes por uma emancipação social, seria um ideário crítico nas ações das instituições escolares, mesmo que na educação contemporânea convivamos constantemente com os paradoxos de tensões e crises frequentes de regulação e de emancipação.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória
MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

_____. Teoria da Semiformação. Educação e Sociedade: **Revista quadrimestral de ciência da educação**, Campinas, Editora Papyrus, XVIII, n.56, p. 388-411, dez. 1996.

BENJAMIN, Walter. El narrador. In: **Para uma crítica de la violencia y otros ensaios**. Madrid: Taurus, 1991. (Ou, na edição brasileira: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I, 1994).

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & Educação**. Autêntica Editora, 2014.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de Filosofia: História da Educação**: São Paulo: Editora Saraiva. 1989.

FREITAG, Bárbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005. (Biblioteca Colégio do Brasil; 10)

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo, 1: Racionalidade do Agir Comunicativo-Racionalidade da ação e racionalização social**. Jürgen Habermas; tradução Paulo Asteor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneicher.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo, 2: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Jürgen Habermas; tradução Flávio Beno Siebeneicher.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.- (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do Professor).

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafrá. **Gestão participativa em educação: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar**. Natal: INFORCENTER, 2008.

_____. **Resiliência e a ética na escola: do ser ao dever ser: gestão da Escola Estadual Otávio Lamartine na cidade de Cruzeta-RN**. Caicó: INFORCENTER, 2010.

_____. **Memórias e identidade social da formação docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores de cátedra à universidade**, Tese de Doutorado – UESB. 2016.

A educação em George Herbert Mead, Jürgen Habermas e a teoria hermenêutico-crítica: tendências, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica emancipatória

MEDEIROS, Shirlene S. M.; RADL-PHILIPP, Rita M.; SILVA, J. G.

PUCCI, Bruno. O riso e o trágico na Indústria cultural: a catarse administrada. In: **Sociologia e Educação: leituras e Interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RADL-PHILIPP, Rita Maria. **Sociologia Crítica: perspectivas actuais**. Madrid. Espanha: Editorial Síntesis, S.A. 1996.

_____. La Teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: um marco para el análisis de las condiciones socializadoras em las sociedades modernas. In: PAPERS, **Revista de Sociologia**, pp. 103-123, 1998

_____. Teoría Crítica y Educación. In: **Historia y crítica**, nº 1, Santiago de Compostela, 1991, págs. 57-71

_____. Teoría Hermeneútica-crítica Frankfurtiana, Interés Epistemológico Emancipativo y prácticas de Pedagogía Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. UESB. 2014

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores associados, 2007. (Coleção memória da educação).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED**, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a Teoria Crítica e reinventar a Emancipação Social**. Tradução Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

VIGOTSKI, L.S.A. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.