

SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR



ADAIR ADAMS
FÁBIO CESAR JUNGES
MARIA ELISABETE FERNANDES

ADAIR ADAMS
FÁBIO CESAR JUNGES
MARIA ELISABETE FERNANDES

SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Revisão: Os autores

Capa: Freepik

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A211s Adams, Adair

Sobre a educação escolar / Adair Adams, Fábio César
Junges, Maria Elisabete Fernandes. - Santo Ângelo :
Metrics, 2024.

135 p.

ISBN 978-65-5397-258-2

DOI 10.46550/978-65-5397-258-2

1. Educação. I. Junges, Fábio César II. Fernandes,
Maria Elisabete III. Título

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dra. Cleusa Inês Ziesmann	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueiredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: VELHAS QUESTÕES EM NOVOS CONTORNOS?.....	17
1 Introdução	17
2 Argumentação	18
3 Considerações finais	29
2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	31
1 Introdução	31
2 Argumentação	33
3 Considerações finais	41
3 SOBRE A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE AS <i>FAKE NEWS</i>	43
1 Introdução	43
2 Argumentação	45
3 Considerações finais	52
4 LINGUAGEM E MUNDO DA VIDA: ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO.....	55
1 Introdução	55
2 Argumentação	56
3 Considerações finais	70

5 SOBRE O HUMANO E SUAS TECNOLOGIAS.....	73
1 Introdução	73
2 Argumentação	74
3 Considerações finais	89
6 SOBRE A TÉCNICA E EXISTÊNCIA.....	91
1 Introdução	91
2 Paradoxo da ação humana	92
3 Considerações finais	103
7 INTERPRETAÇÕES DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS DE MARIO OSORIO MARQUES SOBRE AS TEORIAS DA COMPLEXIDADE E DA HERMENÊUTICA	107
1 Introdução	107
2 Argumentação	108
3 Considerações finais	117
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

A escola, no conjunto de suas ações, possui a singular situação desconfortável de atender questões que não pode evitar, pois são de natureza externa à sua estrutura, mas às quais não pode resolver, por ultrapassar completamente a sua finalidade e possibilidades. Para cumprir efetivamente com sua responsabilidade social, o ensino, e ser apreendido pelas novas gerações com vistas ao ingresso qualificado no mundo adulto, ela requer condições básicas prévias, circunscritas no conceito de dignidade tal como retratada na Carta dos Direitos Humanos. Percebe-se que suas tarefas, entretanto, permanecem sempre inacabadas por ter que concentrar cada vez mais esforços nas condições prévias à aprendizagem, como saúde, alimentação, moradia, ambiente familiar saudável, do que propriamente na ação de ensinar. Assim, não por vontade ou escolha sua, precisa ser um espaço que dê conta da dignidade de questões de sobrevivência antes mesmo de ser um espaço-tempo do aprender.

A educação é um projeto comum de sociedade com todas as diversidades possíveis, por meio do conhecimento. Ela não acontece apenas na relação entre educadores e educandos, mas também entre educadores, uma vez que o(a) docente não é um fragmento pedagógico, e a escola não é um mosaico. Nesse sentido, compartilhar saberes e experiências docentes é colocar-se no processo constante de reflexão, como um “proceder interpretando cada vez mais com a pretensão da verdade, sem possuir nunca uma chave segura de interpretação” (Adorno). A escola constitui-se no encontro entre seu ideário político, de uma educação de qualidade para todos, e a realidade que lhe dá corpo, uma vida desigual entre muitos.

Os textos que seguem têm como lugar reflexivo a filosofia da educação. A proposta não é apresentar os temas centrais dessa

área, mas debater algumas questões que perpassam a educação nas primeiras décadas do século XXI, com a tranquilidade de dizer que não são as mais importantes, e sim algumas que estão implicadas, direta ou indiretamente, no cotidiano escolar. As interpretações que compartilhamos nascem da docência, seja na educação básica, seja no ensino superior, lugares de atuação dos autores. Por isso, cada capítulo pode ser lido de forma independente e, caso o leitor desejar acessar mais do que um, sem necessidade de seguir a ordem da disposição ao longo do livro.

Alguns pressupostos são comuns a todos os textos. O primeiro, de que a historicidade é condição para qualquer pensar e agir por meio de um diálogo que empreendemos com aqueles que nos precederam mundana e linguisticamente. Segundo Paul Ricoeur, toda interpretação se dá *na e pela* tradição e a tradição existe *na e pela* interpretação. Argumentamos, nesta perspectiva, que o papel central da educação é lidar com o conhecimento que foi construído ao longo da tradição, por interlocuções entre educadores e educandos, reinterpretando-o na perspectiva de uma reconstrução que cada um tem que fazer ao fazer parte da escola.

O segundo, de que a educação tem em seu centro e em seu horizonte a questão da política na perspectiva do mundo comum. A partir de Hannah Arendt, argumentamos que as novas gerações entram no espaço público por meio da escola para conquistar condições de serem responsáveis por recriar o mundo ao seu modo. Este recriar requer um saber da tradição, de como o mundo das gerações anteriores e da atual foi constituído para então poder constituir ao seu modo, deliberando no imbróglio do cotidiano do mundo entre todos e sobre o todo da sociedade, como o mundo pode ser vivido como mundo humano comum. A tarefa que se atribui à escola, de cumprir com uma função democratizante em vista da constituição de um mundo comum, deriva da normatividade política estabelecida legalmente pelos cidadãos responsáveis pela sociedade. A aposta central está na construção de capacidades de intervir nos espaços em que a vida é decidida.

A dimensão republicana, de que a educação escolar não tem como meta a realização dos desejos individuais nem a realização de demandas de um setor organizado da sociedade, mas instituir um mundo comum, é o terceiro pressuposto. O mundo comum como horizonte político da educação não pode ser entregue a uma forma de organização em dispositivos tecnológicos como forma de suprir falhas ou ausência de outros, como no exemplo citado, o da segurança. Para Arendt, não é de se estranhar que o próprio estado político e democrático faça uso da força em suas ações de organização política, uma vez que se entrega em boa medida às forças econômicas nos acordos e deliberações que dizem respeito à vida, ao que é público e à própria justiça. Esse tipo de ação coloca em risco as bases frágeis da política democrática republicana que ocorre sempre na experiência de liberdade dos seres humanos.

O quarto pressuposto é a reflexão sobre a organização de mundo que privilegia o controle tecnológico, subjugando e, em boa medida, sucumbindo à prevalência política da palavra humana que é um processo histórico de substituição da capacidade de trabalho dos seres humanos pela máquina. E, posteriormente, diversas formas de ação e de conhecimento tornaram-se propriedade de processos maquinísticos, antes ocupados pelos seres humanos. Essa forma de responsabilidade pelo mundo manifesta uma fraqueza política da humanidade, correndo o risco de a cada vez que as tecnologias não conseguissem cumprir com um princípio de convivialidade estaria aberta a possibilidade de soluções totalitárias.

O questionamento sobre o lugar e a tarefa da escola no todo da sociedade não está sobre o modo como as novas gerações pensam e se comportam. Três questões estão implicadas nessa perspectiva. Primeira, a tendência de naturalizar a técnica como se ela tivesse vontade própria e que as novas gerações se movem nessa vontade é um engodo e até mesmo uma ilusão. Pois a técnica é um modo como o ser humano organiza seu mundo que vai estar ligada a uma condição humana de deliberação e não o contrário. E o conhecimento não está limitado à produção de técnicas, mas da produção da vida que tem nas tecnologias uma forma dessa produção. A segunda,

é que vivemos uma cultura em que as novas gerações têm mais desejo pelas tecnologias do que pelo conhecimento proposto na educação escolar. Segundo Arendt, é responsabilidade dos adultos a forma como as novas gerações têm acesso ao mundo e como o mundo passa a encontrar-se com as novas gerações. Afirmar que elas têm desejos e vontades próprias que devem ser respeitadas e até mesmo manter obediência a elas por parte dos adultos é uma forma de irresponsabilidade dos últimos pelo mundo. Isso conduz à terceira questão, a da responsabilidade política de pensar uma educação em que as novas gerações não precisam nem possam decidir sobre o mundo, sendo obrigadas a cumprir com a educação escolar, nem que o mundo tenha que decidir somente em função das novas gerações. E, assim, não adaptar o mundo às perspectivas de vontade e desejo dos educandos, nem adaptar simplesmente as novas gerações às perspectivas de vontade e desejo do mundo.

O quinto pressuposto é o diálogo como base da instituição da sociedade. Por meio dele podemos repensar a condição a que a linguagem foi conduzida na contemporaneidade, de ser um veículo de mensagens pré-estabelecidas pelo nivelamento, tanto das mídias em geral quanto da sua informatização. Dialogicamente podemos deliberar intersubjetivamente sobre nossa condição de mundo humano, em nossas formas de pensar, sentir e dizer para além de um cientificismo reducionista, da legislação mercadológica e da planificação tecnológica. As relações com outros povos, outras culturas e diferentes modos de pensar e agir são fundamentais para uma compreensão aprofundada de quem é o ser humano e como ele vive. Colocar em questão o seu ser e o seu agir é uma das tarefas centrais da educação escolar, como forma de evitar certas obviedades e naturalismos que desumanizam grupos, etnias, crenças,

Por fim, o gesto reflexivo de provocar um questionamento constante sobre o papel e o sentido da educação escolar na organização, estruturação e legitimação das formas de sociedade manifesta a íntima relação de ser entre o humano e a educação, pois ambos constituem-se juntos em todos os sentidos. A educação escolar, por sua vez, além desse desenvolvimento humano que lhe é

inerente, tem por tarefa a constituição de condições de um mundo em que todos possam se sentir em casa, habitá-lo com uma vida boa.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: VELHAS QUESTÕES EM NOVOS CONTORNOS?

1 Introdução

Este capítulo objetiva compreender até que ponto duas afirmações sobre o tempo presente, das primeiras décadas do século XXI, com repercussões no campo da educação, podem ser levadas a termo sem um questionamento filosófico. A primeira, de que a revolução tecnológica operada por meio da internet e a *compulsão de transformação* de novos dispositivos de comunicação, em conjunto com as tecnologias biológicas, gerou uma nova configuração do ser humano. Essa situação tornou-se a base para narrativas pós-humanistas que, ao incorporarem a conceituação da cibernetica, afirmam que o ser humano se transformou em um *ciborg*. A segunda, de que essa revolução tecnológica deve ser fundamento e horizonte da educação na atualidade, na condição de estar atualizada segundo a linguagem e a compreensão de mundo das novas gerações, que são, por excelência, tecnológicas. Concordamos com Rüdiger (2008) de que a “sociedade passa hoje por um processo de maquinção, a nossa era é cada vez mais tecnocientífica: isso ninguém negará” (Rüdiger, 2008, p. 13).

A argumentação sobre essas duas questões e suas possíveis narrativas impulsiona esta reflexão à condição de uma *tarefa do pensamento*. Estabelecemos a hermenêutica como matriz de reflexão para o presente ensaio, seguindo as contribuições de autores contemporâneos como Gadamer (2002), Heidegger (2008a) e Arendt (1997). Compreendemos que a linguagem é o lugar onde o ser humano e o mundo se manifestam, são interpretados, compreendidos e re-significados historicamente. A linguagem é o “centro do ser humano” no sentido de que nela se dá

o “âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos” (Gadamer, 2002, p. 182).

Na educação, compreendida contemporaneamente, o diálogo é o pressuposto mais geral, e a política, enquanto modo de viver com os outros em liberdade, é seu horizonte de sentido (Arendt, 1997). A política é, também, uma forma de diálogo democrático republicano que se torna possível numa sociedade constituída de sujeitos que conhecem o processo de sua formação, que é a tradição, na perspectiva de poder dizer sua palavra como garantia da pluralidade dos seres humanos.

2 Argumentação

A escola é uma abertura, uma porta de entrada, a mais privilegiada, para se poder viver em sociedade como sujeito capaz de ser o que é na relação com as diferenças ao habitar com outros no mundo. Assim, a política é um modo de “ser” em sociedade e uma garantia de um mundo comum humano vivido intersubjetivamente. O diálogo não esgota o mundo comum e nem é a sua totalidade, mas é a expressão mais profunda, especialmente no contexto da mediação pedagógica. Mediação essa que é hermenêutica enquanto intersubjetiva e dialógica. Nesse sentido, a razão educativa nos fornece elementos fundamentais para desencadear e para alicerçar esta reflexão.

A hermenêutica no século XX tornou-se um modo privilegiado de pensar das ciências humanas, ultrapassando os limites de sua origem, na Teologia e na Filosofia, para adentrar o âmbito das ciências da Linguagem, da Psicanálise, da História e do Direito, dentre outras, e se apresenta como uma alternativa possível para o fazer educacional. Considerando a reviravolta provocada pelas teorias da linguagem, apontamos algumas possibilidades para a educação, compreendendo o presente como a época da razão educacional hermenêutica. Nesse contexto, ao mesmo tempo rico

e desafiador em termos de problematização, a reflexão justifica-se pela caracterização e situação da educação no momento presente.

A relevância da indagação pelo lugar e pela função da linguagem no âmbito educacional e, por isso, também, a justificativa desta discussão, tem origem na crise de um tipo de pensamento e de alguns conceitos historicamente fundamentais para a constituição e organização da educação. Entre esses, estão os conceitos de conhecimento, de verdade e de sujeito, com seus diversos desdobramentos. Repensá-los torna-se problemático não apenas em um estilo de fazer educação, que se pode escolher ou refutar, mas a atividade educacional enquanto tal passa a ser estudada e avaliada em seus limites e em sua produtividade. Exige-se, por isso, a revisão dos elementos organizadores tradicionais da educação; a introdução de novos temas na reflexão educacional; a adoção de perspectivas insuspeitadas de possibilidades interpretativas. Trata-se da reivindicação de um elemento organizador que responda aos critérios de uma teoria hermenêutica educacional do sentido.

Em termos fundamentais, significa guardar distância em relação à compreensão objetivista do conhecimento e da verdade que se apresenta como exigência teórica e prática de um deslocamento da educação como saber em constituição na e pela linguagem. A hermenêutica na educação, portanto, expressa uma caracterização essencial de todo o fazer educacional, que é o diálogo entre os participantes na busca da construção de conhecimentos, que permite a criação de condições de cidadania política para as novas gerações, enquanto novos responsáveis pelo mundo.

Esse modo de pensar a educação possibilita tomar positivamente a descontinuidade, a diferença e a pluralidade tão fortemente presentes e disseminadas em todas as áreas do saber contemporâneo. Faz-se necessário estabelecer entre a história, a tradição e a contemporaneidade um estatuto teórico que aceite a descontinuidade, a alteridade e a diferença, que podem ser pensadas a partir do conceito de intersubjetividade, própria da dimensão hermenêutica dialógica.

Na compreensão de mundo do presente, não é mais possível ignorar o que Heidegger (2008a), Gadamer (1997) e Arendt (1997) apontam como “giro linguístico”, “círculo hermenêutico”, “jogos de linguagem”, “mundo comum” e dialogicidade, respectivamente, como determinantes, matrizes disciplinares do pensar e ser da educação. Desde as primeiras e mais simples regras hermenêuticas, não se pode ignorar a historicidade e o “lugar” ou “contexto” tanto do texto quanto do intérprete e em estreita conexão à “aproximação de horizontes”.

Argumentamos que o elemento central da educação é a humanização na perspectiva de um mundo comum, tendo como pressuposto a linguagem enquanto diálogo com a tradição em que está em questão a nossa existência e seu sentido de ser uns com os outros em sociedade, organizada politicamente. Dessa compreensão, emerge a perspectiva da Antropologia como reflexão originária para pensar os desafios da educação, na confluência de uma humanidade condicionada pelas tecnologias.

Não há uma natureza tecnológica humana na qual a educação, em seu sentido e em sua estrutura, deveria estar colada, mas formas de organizar o mundo comum pelas novas tecnologias sem uma regra rígida e sem uma posição fixada previamente. A partir dessa pressuposição, torna-se possível pensar a educação contemporânea: como processo aberto de humanização por meio da linguagem, assumida aqui como pressuposto paradigmático; como interpretação da tradição enquanto historicidade da experiência, da interpretação, da compreensão e da construção de conhecimentos; enquanto uma reflexão que toma o mundo comum como horizonte político da educação para além do projeto tecnológico e científico da atualidade como únicos propulsores da organização do mundo comum humano.

Não há informações de que, em outros tempos, tantos estudantes frequentavam cursos de doutorado, quantos atualmente. No entanto, também não há informações de que houvesse tantos desafios e crise tão profunda na área da educação brasileira. Não é por falta de qualidade nessa quantidade de pesquisas, nem por

falta de foco nos desafios que permitem entrever um paradoxo: aparentemente não há sinal de resolução possível e plausível. As possibilidades de saída da crise e de enfrentamento dos desafios educacionais do presente não dependem apenas de teses que, mesmo tomadas como manuais de orientação a serem seguidos, conduziriam a outra situação desafiadora e/ou de crise. Por isso, é preciso (re)colocar constantemente a questão do sentido da educação e da política pelo fato de serem as condições fundamentais do desenvolvimento social e cultural da sociedade.

Vários caminhos podem conduzir a uma reflexão sobre a situação de crise da educação, seja de análise das questões econômicas, políticas, culturais, seja da formação de professores, entre outras. Desses desafios, sobretudo os colocados pelas inovações espaço-temporais das novas tecnologias da comunicação, queremos refletir apenas sobre um caminho para a questão que compreendemos estar na ordem do dia: o sentido de ser da educação na época das tecnologias da informação e comunicação. Aqui, a compreensão da educação é formulada pelo viés da questão do sentido e, do começo ao fim, tem-se o paradigma da linguagem como pressuposto. Stein afirma que “tanto na palavra *sentido* como na palavra *significado*, está implícita a ideia de linguagem como um todo” (Stein, 1996, p. 22). Assim, compreendemos que, pela questão do sentido, a educação como um todo pode ser pensada tanto em suas pressuposições, quanto em suas estruturas de acontecência e de organização.

A questão do sentido remete ao núcleo da educação e à situação do presente dentro da plasticidade de ser da própria educação em sua dimensão linguística e histórica. Machado de Assis, na obra *Dom Casmurro*, afirma que, mesmo de forma dolorida, suportamos a morte ou a falta dos outros em nossa vida, mas a falta de sentido de si mesmo na sua história é uma lacuna fundamental, pois esta “lacuna é tudo” (Assis, 1982, p. 7). Na história da educação, várias metodologias e estruturas de pensamento foram sendo perdidas e, com grandes resistências, essas perdas foram sendo suportadas por meio da abertura de novos caminhos de organizar e de (re)pensar a educação.

No contexto do século XXI, o que está em questão não são perdas e novidades incorporadas no modo de acontecimento da mediação pedagógica da educação, mas a crise de sentido de ser da educação no todo da sociedade. Nossa situação atual é de um mundo, de uma educação, cada vez com mais informações e, ao mesmo tempo, cada vez com *menos sentido*. Gastamos cada vez mais tempo com informações para e sobre a educação sem, no entanto, assumir uma postura dialógica, capaz de buscar interpretar de forma comum a questão do sentido da educação.

Interpretamos esse movimento de multiplicar incomensuravelmente as informações como uma forma de fuga ou até mesmo de esquecimento da questão do sentido da educação, sendo esse o principal vetor de sua crise de sentido. Isso “é uma dor sem igual, uma sensação contínua de aniquilamento, quando a existência perde assim inteiramente o seu sentido” (Hölderlin, 2012, p. 3). Essa lacuna é tudo, afirma Machado de Assis. Em grande parte essa lacuna está na centralidade de algo que nasce no bojo da própria educação: são as tecnologias enquanto resultados de pesquisas e estudos científicos e que passam a constituir formas de organização da sociedade, esquecendo sua própria origem de acontecimento dialógico entre seres humanos e, segundo Heidegger (2008a), de desocultamento do ente em seu ser.

As novas tecnologias consolidam-se como experiência de velocidade espaço-temporal em que não se permite pensar o sentido do ser dos entes. A cultura que vai se constituindo produz a sensação de que, primeiro, não conseguimos viver toda essa transformação e, segundo, de que, de forma alguma, podemos parar para pensar essa transformação porque ela acontece de modo rápido e ao mesmo tempo envolvente.

No gesto desse esquecimento da questão originária do modo de constituição e organização da sociedade, está a institucionalização do esquecimento do próprio sentido da educação, instaurado por significados desde fora desta. Segundo Marques, a “produção científica e a produção da sociedade industrial interpenetram-se numa reciprocidade de mediações” que conduzem a uma inversão

dos fins e dos meios em que as “máquinas concebidas para servirem ao homem terminam por colocar o homem a serviço delas” (Marques, 2006, p. 28).

A circularidade entre a ciência, que tem por base a educação, e a tecnologia é quebrada quando a primeira passa a ter por base a segunda. “Estabelece-se um circuito no qual a ciência produz a técnica que produz a indústria e, em retorno, a indústria retroatua sobre a técnica e a orienta, a técnica reage sobre a ciência e lhe indica os rumos” (Marques, 2006, p. 28). É esse retorno que conduz a um esquecimento do sentido da educação pelo fato de estar movido somente pelo sentido da produção na perspectiva do capitalismo.

Compreendemos que esse esquecimento pode ser pensado no âmbito de uma reflexão que tem como *medium* o paradigma da linguagem. Compreendemos que a educação acontece numa linguagem que se fixa em estruturas de organização e que não há como ficar constantemente alterando essa fixação. Os seres humanos se constituem histórica e linguisticamente.

[...] o homem é o único ser que possui o *logos*. [...] O homem pode comunicar tudo que pensa. E mais: É somente pela capacidade de se comunicar, que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e sobretudo aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, na forma de uma vida social, de uma constituição política, de uma convivência social articulada na divisão do trabalho. Isso tudo está contido no simples enunciado: o homem é um ser vivo dotado de linguagem (Gadamer, 2002, p. 173-174).

No entanto, não há como não refletir sobre essa estrutura educacional e nem abandonar a questão do sentido da própria educação na historicidade da linguagem, que se fixa em acordos de interpretação e compreensão, que se instrumentaliza, que se tecnifica e se sistematiza. O horizonte de interpretação é pensar possibilidades de não tecnificação da linguagem no âmbito educacional, em particular, e societal, em geral.

O diálogo é a possibilidade primeira da constituição e da permanente reconstituição do ser humano, pois é das relações

estabelecidas com os objetos e as ações desde o nascimento que depende o arranjo que confluirá na singularidade de cada pessoa. Na educação escolar, essa dimensão adquire papel central sob os termos de uma proposição intersubjetiva enquanto interpretação da tradição em acordos provisórios e enquanto uma convivialidade comum entre sujeitos capazes de aprendizagens.

Os acordos de convivência são construções no e pelo diálogo. Ele é necessário para a aprendizagem coletiva e para o convívio em grupos, pois, se “os argumentos são conclusivos em termos de ilação lógica, não produzem nada de substancialmente novo” (Marques, 1993, p. 100). Sendo a escola a instituição criada com a pretensão de reconstruir a tradição e superar os caminhos andados sem ignorar o passado (Marques, 1993, p. 104), é fundamental

[...] perceber como se relacionam educação e conhecimento nessa ótica da aprendizagem que constitui a humanidade e em que se constituem os homens pela ação comunicativa e na hermenêutica das tradições face aos desafios dos novos tempos [...]. (Marques, 1993, p. 112).

Para essas aprendizagens “sempre retomadas por sujeitos em interação e movidas por interesses práticos no mundo em que vivem” (Marques, 1993, p. 110), o diálogo como entendimento por meio da linguagem é a condição primeira. Especialmente pela palavra, a manifestação, que pode ser oral, gráfica, gestual ou imagética entre pessoas, exige pelo menos dois interlocutores. O outro está presente no ato dialógico, sendo referencial da provisoriade da manifestação da comunicação, até mesmo na latente possibilidade de contraposição.

Diversas expressões como o entendimento, a troca de ideias, a conversação, o colóquio, a discussão e o debate, entre outras, constituem formas de pensar e de conceituar o diálogo. Uma orquestração com toda a complexidade de instrumentos e composições na qual os sujeitos têm papel central para que o acordo que resulta nas relações de convivência se configure em uma linguagem compreensível tanto aos envolvidos diretamente, quanto àqueles que fazem parte do mundo comum que, por

sua vez, também têm direito de manifestar seus sentimentos e seus pensamentos em relação ao contexto vivenciado. Todos os envolvidos têm direito à argumentação para, a qualquer momento, modificar ou substituir o arranjo comunicativo válido até então.

Os dialogantes, ao estarem dispostos e expostos ao encontro/desencontro, adquirem o que Bakhtin (2004, p. 271-272) denomina “atitude ativa responsiva”. Quer dizer que sempre há um movimento provocativo entre ambos, com manifestação e reação. Mesmo que apenas um dos interlocutores se manifeste visivelmente, este “monólogo” também contém sempre presente o arranjo das múltiplas vozes que constroem os sujeitos que estão se interinfluenciando. Para Bakhtin (2010, p. 271), uma “compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta [...].” Essa dimensão ocorre também como uma manifestação dada como se fosse uma escrita finalizada que, embora momentaneamente se centre em um dos interlocutores, tanto sua elaboração quanto a sua reação estão *prenhes de resposta* (Bakhtin, 2010). Essa manifestação que resulta numa confluência expressiva momentaneamente monológica é importante para seu autor em suas próprias reflexões, reelaborações e certificações.

É na e pela linguagem que podemos nos compreender nessa situação societal e, dialogicamente, pensar a educação em seus desafios atuais. Mas, pensá-los na questão do seu papel e sentido de ser que é a política. Nessa perspectiva, o mundo comum configura-se como horizonte político da educação. Sob a pressuposição da linguagem, da condição humana e da historicidade, a educação tem como horizonte o objetivo de que os educandos se tornem cidadãos capazes de formar um mundo comum organizado politicamente.

Se as novas tecnologias recriam novos sentidos no âmbito da linguagem, incorporam elementos da condição humana e marcam época historicamente na vivência humana, elas não são nem o fundamento nem a estrutura dessa acontecência pedagógica. Não são fundamento porque não se constituem em uma linguagem,

apesar de construírem conceitos novos e interpretações novas. Não são fundamento porque não constituem uma nova natureza humana, apesar de criarem modos novos e distintos de ser. Não são fundamento por se constituírem numa historicidade única, apesar de, no presente, serem um dos elementos centrais da vida humana. Não são a estrutura porque não se constituem por si sós em um mundo humano, apesar de estarem presentes em quase todas as relações que se estabelecem. O horizonte da constituição humana que se dá pedagogicamente é o mundo comum em suas possibilidades e necessidades.

A organização de um mundo comum é de responsabilidade de cidadãos adultos, conforme Arendt (1997), no âmbito da política. A educação é um dos lugares privilegiados da constituição da cidadania política das novas gerações. Assim, o horizonte de constituição da educação é a política como modo de organização do nosso mundo comum. Mundo este que é uma responsabilidade propriamente humana, sem que para isso haja um fundamento teológico ou naturalista, mas o pressuposto ontológico de ser em um mundo com os outros mediados pela linguagem. Por isso, no âmbito da educação, a compreensão do mundo, numa perspectiva comum, não está ligada à operacionalização da sua organização, mas em pensar o sentido de viver em comum e da condição humana em um mundo.

Um dos papéis político-sociais da educação é pensar e interpretar o mundo como sentido da vida humana organizada coletivamente sem a preocupação com possíveis ações práticas de ordem política. Contrariamos as perspectivas de autores que defendem soluções amplas e gerais para a sociedade e para a educação como Pierre Lévy (1990), em seu sentido e em sua organização, segundo uma ordem estruturada tecnologicamente e em suas finalidades, na perspectiva de somente estar preparado para esse mundo tecnológico, focados nas competências de conseguir acompanhá-lo em termos de mercado e trabalho.

O *locus* central da escola está em proporcionar condições para que os alunos possam dizer sua palavra pela compreensão desta,

da tradição e da constituição do mundo no presente do qual fazem parte, sem que os outros digam “a” palavra que decida sobre sua vida. A construção do mundo comum em que há pertencimento de cada um como ser político está em poder dizer sua palavra como forma de organizar e decidir por sua vida. Não ter muito claro o dar-se da convivência em termos de linguagem – uma vez que é uma tarefa em que a base de justificação e efetivação é o próprio ser humano –, não é desculpa política ou social para a não concretização de um mundo comum em que a organização democrática política se dê pelo dizer a palavra por todos. A condição de cada um ser na sociedade enquanto humano é poder ser no e pelo diálogo. Nesse sentido, compreendemos que a educação é um dos vetores centrais do desenvolvimento social da sociedade, que se renova com as novas gerações.

A escola é um lugar privilegiado em que se aprende a dizer a palavra, que se torna o elemento central da constituição de um mundo comum na forma de sociedade. Mas, para isso, ela já não pode ser confundida como uma dimensão de ação direta na sociedade, como formadora de mão de obra ou de capacitação para setores da economia ou de mercado. Nessa compreensão empresarial, o futuro como crédito confunde o papel da escola em realizar a abertura para a sociedade por meio da compreensão e interpretação da tradição como palavra que se constitui em presente.

A política é elemento central da organização do mundo em sociedade. O diálogo e a capacidade de poder dizer a sua palavra por parte de cada ser humano é que permite construirmos uma sociedade comum e justa. A justiça, em sentido etimológico grego, é a possibilidade de cada um poder dizer a sua palavra de decisão sobre a sua vida. É nesse ponto que a escola se manifesta como condição de construção de sociedade. No momento em que o ser humano está na sociedade, ele pode dizer sua palavra sobre sua vida quando ele tem essa capacidade política de interferir no acordo que estabelece para viver com os outros. O modo como cada um vai dizer a sua palavra enquanto exercício político tem, em boa medida, algo do que na escola aprendeu a compreender a partir da

palavra da tradição e da interpretação dessa tradição no momento presente.

A escola, enquanto mediadora desse processo de constituição da sociedade vivida politicamente em pluralidade e liberdade, tem no diálogo com a tradição os pressupostos de um processo de “dispor-se a estar disposto” (Heidegger, 2008b, p. 31) como autorreflexão e como abertura na sala de aula para a reflexão pelo outro, reconhecendo-o como *outro-eu*. Se viver é coisa perigosa, como afirma Guimarães Rosa (1994), mais perigoso é não poder viver. Isso é uma decisão do ser humano no todo das relações da sociedade. A escola não é a garantia da vida em sociedade, mas abertura para um diálogo de que ser em sociedade em sua espontaneidade e liberdade é uma construção humana. Construção esta que não apresenta soluções definitivas e acabadas para a questão do ser em sociedade, mas formas possíveis de viver no mundo que leva em conta a pluralidade dos homens.

A dialogicidade (Bakhtin, 2004) é imprescindível para o exercício político e abertura para a participação de todos em sua pluralidade de modos de ser. Esse pressuposto linguístico da política reconfigura a própria compreensão de política e sua relação com a educação. É a tradição que é o sentido de ser da linguagem, que se dá sempre pelo diálogo de uns com outros na construção de um mundo comum construído enquanto sociedade. Dessa forma, é apenas “compreendendo o que aconteceu e, sobretudo tentando entender como pôde acontecer, que será possível, talvez, reencontrar a própria liberdade. A arqueologia – não a futurologia – é a única via de acesso ao presente” (Agamben, 2024).

Ser em sociedade não é uma opção de humano ser, mas condição na qual todos já nascemos. Sociedade é o *pro-nome* do ser humano. Humanidade é um modo de ser de seres que decidiram (por contingência, necessidade, obrigatoriedade, interesse) num momento histórico viver uns com os outros na forma de comunidade. Sociedade é o pressuposto de compreensão e interpretação do que somos e como somos enquanto seres humanos. Mas essa condição não é nem de ordem natural nem divina. É uma decisão que implica

pertencimento e responsabilidade exclusivamente do ser humano. Esse pertencimento, para uma humanidade que se comprehende e vive pela condição de sociedade, tem na escola, enquanto *locus* de compreensão e interpretação da formação humana, sua condição indepassável. Falamos de uma escola não apenas com seu papel de formadora de competências para a sociedade, mas na perspectiva de concretizadora das condições de possibilidade de ser em sociedade.

3 Considerações finais

Pensar o mundo comum como horizonte político da escola não tem como base uma relação de causa e efeito entre escola e sociedade, pois ambas estão numa relação de compreensão de manifestação/ocultação em que uma não é mera reprodução da outra. Diante disso, argumentamos que a centralização da educação nas novas tecnologias da comunicação e informação não significa uma ligação direta entre a escola e a organização da sociedade. Assim, o argumento de que o mundo cotidiano das crianças é movido pelas tecnologias e que, consequentemente, o seu mundo político também estaria centrado nas tecnologias como justificação para um modelo de escola, é uma proposição suspeita. Pois na escola há sempre um espaço-tempo em aberto que não se esgota em analisar o cotidiano do mundo organizado politicamente. Há sempre um excesso de sentido ao interpretar o mundo cotidiano político.

Na sociedade politicamente organizada há sempre uma quebra da reflexão realizada na educação escolar. A reflexão, a interpretação dos conhecimentos, os argumentos e as proposições em suas expressões teóricas não se realizam na prática. Isso, segundo Gadamer (2002), é reduzir toda a dimensão de vivência do mundo, também da escola, na perspectiva do especialista, pois, por mais que o mundo esteja numa conexão comum via internet, não significa que esse comum seja da ordem da convivência social e política.

Compartilhamos da argumentação gadameriana acerca do papel da educação escolar em relação ao mundo comum,

que não pode reduzir-se à fragmentação das especialidades dos conhecimentos das ciências, nem ter como função exclusiva as especialidades de competências de trabalho. Nem de reduzir-se ao papel de competências para com as tecnologias da informação e comunicação, como apresenta Pozo: “Competências para a aquisição de informação; Competências para a interpretação da informação; Competências para a análise da informação; Competências para a compreensão da informação; Competências para a comunicação da informação” (Pozo, 2004, p. 36). Contra essa tendência pedagógica, compreendemos que o papel da educação escolar está ligado ao conviver, como modo de concretização de um mundo comum. Formar o comum politicamente nesse conviver é a tarefa central da nossa existência. “No mundo público, comum a todos, as pessoas são levadas em conta, e assim também o trabalho, isto é, o trabalho de nossas mãos com que cada pessoa contribui para com o mundo comum” (Arendt, 1997, p. 236).

A dimensão política manifesta toda a radicalidade da condição humana de ser e organizar-se em sociedade, pois não tem ninguém a recorrer a não ser a si mesmo. O pressuposto linguístico-hermenêutico tem como *standard* de racionalidade a condição humana desvinculada da justificação naturalista e ontoteológica. O ser humano está entregue a si mesmo com os outros ao viver em sociedade. Mesmo que o ser humano sussurre ou implore por outras forças onipotentes, ninguém o socorrerá nessa tarefa, que é somente sua, de organizar a forma de viver dialogicamente em sociedade. Assim, a educação é o espaço

onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1997, p. 247).

Capítulo 2

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

1 Introdução

A situação da educação brasileira conduz a uma interpretação paradoxal e intrigante. Ao mesmo tempo que, praticamente, a totalidade das crianças em idade escolar se encontram na escola e, a maioria delas, com professores que possam ministrar aulas, não é razão suficiente para que aprendam aquilo que se espera (no sentido de cumprir com o papel para esse espaço/tempo de aprendizagem), qual seja, a preparação para “entrar” num mundo comum público organizado econômica, social, política e culturalmente. Acompanha essa situação a extensão e a profundidade de pesquisas sobre a área que, em boa medida, buscam dar conta dos desafios da aprendizagem na atualidade. Nunca se produziu tanto conhecimento sobre a educação numa mesma época, e, ao mesmo tempo, enfrenta-se uma profunda crise de sentido do papel da escola e da educação escolar.

Assim, não é a falta de políticas públicas, tampouco, a falta de pesquisas sobre o modo de organizar, estruturar e encaminhar a educação que a colocam numa condição de crise. Para Arendt (2013), um estado de crise é instaurado, quando o sentido de algo não é mais óbvio. Nessa conjuntura, suspeitamos que a crise de sentidos para o papel da escola e da educação desenvolvida em seu interior, na contemporaneidade, está fundamentada, justamente, devido à “dissolução” dos sentidos dessa instituição republicana nas últimas décadas.

A organização estrutural da educação, nos termos de colocar todos os alunos na escola, é algo que está sendo realizado com certa eficácia, pois tem uma dimensão mais simples de operacionalização. A principal implicância neste projeto de uma educação para todos

está num consenso de vontade política dos gestores. Sabe-se que não há um cenário ideal, pois a complexidade real da educação escolar está na efetivação de um sentido vital da aprendizagem para as crianças que passam grande parte dos primeiros anos de sua vida em uma sala de aula. Há um significado sociocultural das políticas públicas de educação, quando é levado em conta o enfrentamento do sentido pedagógico existencial de uma convivialidade comum. Nesse sentido, coloca-se a questão orientadora deste texto: qual a importância e de que modo é possível correlacionar o campo pedagógico-epistêmico e o campo político na educação escolar?

De um modo simples, pode-se dizer que o objetivo da educação é colaborar para que os cidadãos possam ter uma vida feliz na convivência com outros em sociedade. Este caminho a ser percorrido nunca se alcança, plenamente, em sua idealidade, pois requer um esforço de compreensão e interpretação da tradição, do modo como as gerações precedentes organizaram o mundo, enfim, dos conteúdos que deram forma ao mundo tal como ele se apresenta e de uma vinculação aos desafios do presente, em termos de sociabilidade na perspectiva do futuro. O papel da escola não se delimita a cumprir com métodos qualificados de aprendizagem e de quantificação da mesma, mas, além disso, é proporcionar aos alunos condições que permitam qualificar sua vida no todo da sociedade que, essencialmente, se dá por uma boa compreensão da relação do conhecimento com a organização da sociedade.

O ingresso dos neófitos na sociedade acontece pela educação. A educação escolar tem uma dupla dimensão, que é de conduzir para uma interpretação de conhecimentos da tradição, o que consideramos o campo epistêmico, e de oferecer aprendizagens que vão para além dessa compreensão pautada num desenvolvimento retrospectivo, que tem uma perspectiva de ingresso no mundo adulto, ou seja, o campo político. Tomando o descrito como pano de fundo, este ensaio teórico possui como objetivo refletir acerca do papel da educação escolar na sociedade contemporânea, no que concerne ao campo epistêmico-pedagógico e ao campo político.

2 Argumentação

A razão de ser da educação em sociedades organizadas está na produção de aprendizagens capazes de modificar aqueles que por ela passam, sejam em suas percepções, relacionamentos e modos de ser e estar no mundo. A efetividade educacional está na incorporação daquilo que nela se busca aprender/ensinar, ou seja, é preciso que ela se torne corpo, torne-se algo do ser daqueles que nela tomam parte. No momento em que a sociedade se organiza para que as novas gerações tenham que passar pela porta da aprendizagem intencional e formal escolar, coloca em curso uma dimensão vital de propiciar que cada ser humano que chega ao mundo possa tornar-se um índice da humanidade, carregar a marca do modo humano de ser.

A relação que se estabelece entre professores e alunos tem como objetivo central a construção de sentido para os conhecimentos que foram produzidos pela tradição. Construir sentido é ver como aquilo que está sendo assimilado conceitualmente tem a ver com a vida, com o mundo humano e com o todo organizado da sociedade. Assim, a centralidade da relação pedagógica é a aprendizagem significativa. Nisso está implicada a compreensão dos motivos e das justificativas dos conhecimentos que são propostos pela escola em sua estrutura curricular.

Pensar a aprendizagem, pelo viés de sua significância vital, dá indícios de uma pedagogia que tem como centro o ser humano em sua integralidade. Assim, a aprendizagem se dá sempre por um diálogo que concretiza a relação professor-aluno, pois os conhecimentos não são passados telepaticamente e nem por uma simbiose. Ao mesmo tempo que o professor tem uma função central de condução e de orientação na interpretação dos conhecimentos, ao aluno cabe a tarefa de reconstruir esses conhecimentos significativamente, em uma perspectiva própria, no sentido de que ele precisa ser capaz de dizer, por si mesmo e ao seu modo, aquilo que aprendeu, condicionado pelo seu mundo da vida que lhe é pressuposto.

A entrada no mundo humano significa uma inserção significativa que está relacionada à história de toda a humanidade. Constituir-se como sujeito requer uma incorporação da experiência humana por meio da compreensão e da vivência da mesma. Essa compreensão acontece com ou diante do que as gerações passadas elaboraram, sem que isso possa acontecer de geração para geração, nos termos de uma simples repetição do mesmo e de um modo mecanicista. René Char (1995) afirma que a tradição é como uma herança que recebemos, mas que ela nos é legada sem um testamento. Ricoeur (1988) afirma que a tradição se manifesta na e pela interpretação e esta, por sua vez, tem seu sentido e existência sempre relacionada à tradição. Se não precisamos começar sempre de um ponto zero da experiência histórica humana, precisamos reconstruí-la constantemente.

[...] a necessidade que os seres humanos têm de colocar em questão a sua própria vida tem a ver com o fato de que, diferentemente das outras espécies, não somos feitos de “aramo rígido”, senão que podemos duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos a nossa vida. [...] trata-se do caminho que devemos tomar na vida, e o característico dos humanos parece ser que isso nunca é óbvio (Tugendhat, 2007, p. 188).

O ser humano nasce num mundo já constituído linguisticamente. Dentro dessa condicionalidade, ele tem o trabalho de recriação da tradição, mas tem, por essa exigência, a liberdade de construir-se a si mesmo na interação com os outros. Não estar pronto e acabado como humano é o desafio interpretativo educacional por excelência. Nele está implicado o horizonte de um mundo que precisa ser pensado, elaborado e efetivado na perspectiva de uma convivialidade comum. Assim, é pela constituição pedagógica que os seres humanos podem, a partir de padrões culturais e sociais, agir, relacionar-se e expressar-se de modos distintos e novos. Esses padrões constituem a própria historicidade humana, que vai transformando-se ao longo da história, exatamente, pela condição criativa do humano que é cultivada e desenvolvida pedagogicamente.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (Arendt, 2013, p. 247).

Essa dimensão antropológica própria da educação se realiza sempre no mundo organizado coletivamente. Assim, não são apenas os objetivos de inserção das novas gerações no mundo público que deveriam tornar a educação um espaço amplamente democrático, mas a própria dinâmica como se articulam os processos de interação de ensino e de aprendizagem. Essa constituição democrática se manifesta na própria linguagem, pensada como relação, em que é possível cada um dizer a sua palavra sobre o modo como quer o mundo. No diálogo vivo, “cada um está sendo levado não apenas a ajudar o outro a encontrar seu saber antes encoberto, mas, também, a esclarecer-se sobre sua própria posição, isto é, a descobrir a precariedade de seu próprio saber” (Flickinger, 2010, p. 40).

Se nos constituímos sujeitos pedagogicamente é, intersubjetivamente, que construímos uma tal pedagogia. Reconhece-se, então, o outro como “ser consciente e livre, capaz de autodeterminação a partir de sua própria razão e, portanto, como um ser autotélico, não simplesmente redutível à manipulação” (Oliveira, 1989, p. 186). Gadamer (2000) afirma que a linguagem é o pressuposto mais geral e o elemento central do humano na perspectiva de ser uns com os outros.

A linguagem é, pois, o centro do ser humano, quando considerada no âmbito que só ela consegue preencher: o âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente, tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos (Gadamer, 2000, p. 182).

Nessa perspectiva, o professor tem o papel de ser um comunicador da dinâmica da vida para as novas gerações, com vistas a repensar sua própria dinâmica vital e oportunizar a inserção criativa dos iniciados na mesma. Teorizar a pedagogia no âmbito da linguagem, entendida como uma fala para alguém, tem como horizonte a perspectiva de uma superação de um operar

educacional mecânico, sobretudo, destinado a uma transmissão de conhecimentos. Depreende-se disso que, por mais que alguém sabe o “quê” e “como” educar, o desafio do professor será constituir-se em um comunicador que merece ser “escutado” por quem está a emergir nesse mundo e se encontra diante do desafio de fazer-se (Boufleuer, 2007).

Compreender as tradições de conhecimentos que são narradas e/ou levadas ao diálogo pelos professores implica em um empenho dos interlocutores em esclarecer os motivos e os desejos que estão presentes, mesmo que de modo oculto, na própria atividade de aprendizagem. O processo educativo constitui-se, em boa medida, de ações de docência em prol da motivação investigadora e do envolvimento inquietante pela busca de conhecimento por parte dos alunos. Assim, torna-se central uma relação de proximidade e distância saudável numa situação afetiva que se pode construir por meio dos conhecimentos. A paixão pela busca de conhecimentos tem seu pressuposto mais geral na paixão, que é expressa na intimidade de conhecimentos que o professor manifesta. A paixão tem sempre um elemento de intimidade que busca corresponder ao que se apresenta como apaixonante/apaixonado. Não se pode cobrar amor, quando quem cobra não ama. Da mesma forma, em relação aos conhecimentos, precisam tornar-se paixão nos professores, para que possam ser apaixonantes, ser amados pelos alunos. Em outras palavras e na perspectiva de Fensterseifer (2010, p. 52-53):

O aluno se instiga a aprender quando vê “o brilho nos olhos” do professor, quando nele percebe a diferença que faz para uma vida humana ter um conhecimento como o que lhe é proposto. Assim, antes de “passar” um conhecimento para os alunos, é primordial que esse conhecimento tenha “passado” pelo professor, isto é, tenha se tornado um modo seu de se situar na cultura e na sociedade, mesmo sabendo que cada um irá se apropriar desse conhecimento a seu modo, com suas significações, para além da clara percepção que entre o ensinado e o aprendido reside uma distância incomensurável.

Assim, buscou-se apresentar uma reflexão com proposições de formação que refletem as pesquisas mais avançadas e os debates mais atuais acerca do significado do fazer ciência e sua aprendizagem escolar. Isso significa a assunção, em termos epistemológicos, do pressuposto de que a ciência se faz pedagogicamente. A ciência é um resultado do fazer humano e, por isso, não está desligada do ser e fazer humano em geral, pois, conforme afirma Savater (2012, p. 31), “o homem o é através do aprendizado”. Não se trata de popularizar a ciência, como se ela pudesse sair da academia e permanecer tal qual no cotidiano da vida das pessoas que não fazem ciência. Mas, ao mesmo tempo, ela é ciência do ser humano e para o ser humano, que se constitui também por ter um cotidiano de vida que não é científico. Além das “condições básicas de aprendizagem”,

[...] os conteúdos dela se dão no concreto da história em sua realidade inscrita no aqui e agora da vida cotidiana. [...] Faz-se mister perceber na vida de todo dia, fragmentada e plural, subterrânea e tenaz, uma resistência teimosa do concreto mais próximo [...]. No mundo vivido da cotidianidade cruzam-se o sonho e a atualização, a forma e o movimento [...]. No mundo da vida, em suma, se abastecem os indivíduos dos modelos de interpretação básica e dos conteúdos semânticos da comunicação visual [...] (Marques, 2006, p. 53).

A especificidade da educação escolar é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de formas diferenciadas e elevadas de pensamento, que tem sua inserção na sociedade a partir das ciências que nela são aprendidas. Essas funções superiores como a memória, a atenção e a reelaboração do aí já dado, cumprem com a funcionalidade da condição humana de pensamento capaz de inovar na formação de conceitos e desenvolver-se, significativamente, no ambiente em que está situado. Segundo Vigotski (2001), essas capacidades são propriamente humanas e estão implicadas em novas combinações, permitindo aos alunos atribuir sentido àquilo que é percebido de uma forma ordenada e conceitual. Ainda, segundo o autor, essa condição de ser da educação pode qualificar a vida humana no mundo, porque permite uma abertura interpretativa espaço/temporal de construção, formação e ordenação do ambiente

em que se vive, ou seja, os estudantes se tornam sujeitos de um conhecimento que condiciona a construção de seu mundo da vida.

Ao perfazer um processo ou percurso de geração de capacidades cognitivas transformadoras das estruturas de pensamento, a educação se torna um modo organizado de interferir na vida dos indivíduos. Essa interferência é intencional e em perspectiva de uma sociabilidade comum entre os seres humanos em toda a sua diversidade e pluralidade. Quando um conteúdo escolar é aprendido, ele realmente transforma algo da vida do estudante. Mas, para isso, a aprendizagem deve ser significativa, ou seja, tocar em algo na vida do sujeito, perturbá-lo de alguma forma, transformando-o no seu modo de ser e conferindo-lhe novas competências para atuar na sociedade e no mundo do trabalho, no contexto das demandas e exigências do mundo atual. Em outros termos, o estudante só aprende de modo significativo, se sai modificado de uma aula ou após uma sessão de estudos.

A dimensão de ser em uma sociedade já constituída não nos dá garantia de que ele esteja resolvido no plano da cotidianidade. Cada geração de seres humanos precisa decidir-se sobre o modo como este mundo passa a ser organizado. Dessa forma, a questão se liga com o campo epistêmico pela ideia de que o mundo se comprehende e se interpreta na dimensão dos conhecimentos produzidos pela ciência, que engloba a questão da condição humana, que se constitui mundanamente, sem constituir-se em uma natureza. Na perspectiva da escola, instituição que vai educar a nova geração antes da participação ativa no mundo comum, Masschelein e Simons (2014) entendem que à escola seria pertinente mostrar à nova geração o que o mundo comum tem a dizer e como ele pode interessar, ou seja, o tempo escolar é o tempo de expor, coletivamente, os sujeitos ao mundo comum, sem esquecer que o que torna a escola uma escola, conforme afirmam Masschelein e Simons (2015, p. 156), é “o amor pelo mundo e pela nova geração”, e de que o sentido da educação “é conservar e transmitir o amor intelectual ao humano” (Savater, 2012, p. 167).

Compreendemos o mundo comum como um horizonte político da educação escolar. Sob a pressuposição da ciência da condição humana em sua historicidade, ela tem por objetivo que os educandos se tornem cidadãos capazes de formar um mundo comum organizado politicamente. Se as ciências recriam novos sentidos no âmbito da linguagem, incorporam elementos da condição humana e marcam época historicamente na vivência humana, elas não são por si só o fundamento e a estrutura da organização política da sociedade. E não são a estrutura, porque não se constituem por si só em um mundo humano, apesar de estarem presentes em quase todas as relações que se estabelecem. O horizonte da constituição humana que se dá pedagogicamente é o mundo comum em suas possibilidades e necessidades.

Sobre a questão da formação do cidadão, pelo viés da escola, temática referida no parágrafo anterior, Silva e Fensterseifer (2015, p. 9) afirmam que “é impossível formar cidadãos, muito mais formar cidadãos éticos, pois cidadania e ética se vinculam ao campo da ação e não podem ser antecipados como *um a priori*”. Porém, os mesmos autores advertem que esta impossibilidade “não significa que as questões epistemológicas não exerçam um papel importante em ambos, pois a reflexividade que o agir ético e cidadão demanda no ato de deliberação tem muito a ver com o discernimento que os saberes propiciam”. Saberes estes, que podem ser tematizados pela escola no tempo e espaço destinado à preparação da nova geração (novos cidadãos) para a “entrada” no mundo comum (mundo adulto).

A organização de um mundo comum é de responsabilidade de cidadãos adultos no âmbito da política. E a educação é um dos lugares privilegiados da constituição da cidadania política das novas gerações. Assim, o horizonte da educação é a política, como modo de organização do nosso mundo comum. Mundo este que é uma responsabilidade propriamente humana, sem que para isso haja um fundamento teológico ou naturalista, mas um pressuposto ontológico de ser no mundo com os outros mediados pela linguagem. Por isso, no âmbito da educação, a compreensão do mundo,

numa perspectiva comum, não está ligada à operacionalização da sua estrutura, mas em pensar o sentido de viver em comum e da condição humana coletiva ou, dito de outra forma e nas palavras de Savater (2012, p. 35), “a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis”. Uma das formas de efetivar isso é pensar e interpretar o mundo como sentido da vida humana organizada coletivamente, sem a preocupação com possíveis ações práticas de ordem política.

O mundo comum se configura no modo como nós humanos construímos e desconstruímos nossa organização prática da coletividade pelo jogo democrático e republicano da política. O modo como ele se apresenta na atualidade está embasado em narrativas e perspectivas, necessidades e possibilidades, que foram sendo constituídas ao longo da tradição. Há indícios de que a política está em vias de descrédito ou crise, como afirma Arendt (2013), e isso afeta uma perspectiva privilegiada pela qual podemos nos organizar socialmente, respeitando a multiplicidade de expressões humanas. Ela não pode estar delimitada ao âmbito de especialistas simplesmente porque, ao menos numa perspectiva democrática e republicana, é a possibilidade de todos participarem não apenas como direito, mas também como dever, uma vez que o mundo é responsabilidade de todos – aqui, todos os adultos. Acerca da democracia, as palavras de Brayner (2008, p. 109) fornecem um horizonte para pensarmos a perspectiva política da educação escolar, pois para o autor, a mesma “não é somente uma questão de ‘quem’, ou ‘quantos’ participam, mas também de ‘como’ e ‘por que’ participam”.

Nessa premissa, entendemos que sem ciência podemos permanecer na menoridade, mas sem política podemos estar limitados ao exercício da autonomia cidadã e da participação plena e ativa das decisões nas sociedades democráticas, as quais podemos opinar (ainda) sobre a constituição do “nosso mundo comum”. Por fim, da mesma forma que Masschelein e Simons (2014), entendemos que, na contemporaneidade, é praticamente impossível pensar em um novo começo em nosso mundo comum

sem considerar a escola como um espaço público, uma instituição republicana que possui potencial de contribuir, sobremaneira, para a instituição, a cada nova geração e pela nova geração, de um “novo mundo comum”.

3 Considerações finais

Compreende-se que na educação as dimensões referidas na introdução se complementam de modo recíproco. Partem de pontos distintos, mas acabam encontrando-se numa concepção de educação que pressupõe os conhecimentos das ciências, que é elemento constitutivo do sujeito e horizonte político de um mundo comum. Pensar a educação escolar nesses termos permite uma reflexão sobre o próprio fazer ciência, sobretudo, de sua ligação com o mundo da vida organizado humanamente.

O desafio de pensar uma racionalidade capaz de enfrentar os desafios de uma crise pedagógica e uma crise da própria ideia de razão, ainda moderna, requer um percurso na própria dimensão pedagógica que constitui a razão e a ciência na atualidade. Compreende-se, a partir disso, que o reconhecimento da validação do saber científico se dá mais em função de uma racionalidade argumentativa do seu próprio processo do que em função de uma razão dos fins idealizados. É, nessa perspectiva, que se torna possível pensar uma reciprocidade das dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas do fazer educacional escolar.

Compreende-se que quando a educação perde a força na sua função social, tanto mais ganha força a sua instrumentalização para fins privados e particulares e não para fins republicanos. Da mesma forma, a ciência. Educar no âmbito das ciências significa algo a mais do que uma transmissão de saberes acabados, de fórmulas prontas. Trata-se de uma inserção na pedagogia que as justifica e lhe é pressuposta e que, por sua vez, tem sempre que dar conta dos motivos dos processos do aprender e do ensinar. Assim, aprender uma ciência é um processo de compreensão da própria constituição da ciência e da interlocução, e argumentação

que funda suas pretensões de validade ou de científicidade em uma comunidade de pesquisadores.

Compreende-se que mais do que um simples deduzir lógico de uma pedagogia a partir do movimento da ciência, trata-se de compreender a aprendizagem e o ensino como momentos fundamentais do próprio processo de construção e de reconstrução da ciência e suas perspectivas na configuração de um mundo comum. O educar nas ciências se constitui de um modo de fazer ciência. Nisso está a sua riqueza epistemológica, em termos pedagógicos e antropológicos, pensados na perspectiva política do bem comum e de uma convivialidade com menor grau de violência possível. Assim, pensar a educação no âmbito da ciência é, ao mesmo tempo, pensar a ciência no horizonte de sua constituição e justificação. Com isso, torna-se possível refletir sobre as questões éticas e políticas imanentes do próprio ensinar e aprender ciência.

Capítulo 3

SOBRE A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL: APONTAMENTOS SOBRE AS *FAKE NEWS*

1 Introdução

A educação escolar objetiva conscientizar as novas gerações sobre como funciona o mundo, para que possam ingressar nele de modo qualificado. Esse percurso de reconhecimento de si, dos outros e da estrutura da sociedade em que um sujeito está inserido não garante, de modo suficiente, que violências não aconteçam, que a desumanização não conquiste espaço e que a mentira não se incorpore nas relações humanas, sobretudo quando ela é uma forma de acesso, a permanência e êxito nas instâncias de poder. Nesse sentido, este capítulo procura explorar alguns aspectos sobre como se arquiteta o que designamos por consciência falsa.

A consciência e o desejo não são estruturas antropológicas naturais, inatas. Elas se constituem no entre o sujeito e os coletivos que fazem parte do seu mundo circundante. Isso é algo fundamental para que possamos nos tornar sujeitos, humanos, como afirma Immanuel Kant, humanos ensinando outros a se tornarem humanos. No entanto, já nos primeiros momentos de compreensão, início da vida, há uma banalidade do mal ensinar, do mal aprender e do mal conviver (Arendt, 1999). A família, elevada à condição sagrada, pode mentir, tirar a capacidade de desconfiar das coisas, engolfar o pensar sobre aquilo que está diante dela. A criança é levada a defender os pais de forma inquestionável; é levada a acreditar em questões religiosas sem saber o que é e suas implicações; é conformada a aceitar ideias padronizadoras

sobre pobreza, riqueza, verdade, mentira, bem e o mal, de forma unilateral. Isso continua, posteriormente, em grupos que são bolhas de crenças e vivências até chegar, num ponto mais elevado, a práticas de destruição de pilares da sociedade em nome do bem, em nome da salvação,... e de uma forma banal, pois esses agentes se constituíram em pessoas banais.

Compreendemos que a consciência é uma relação entre a possibilidade de aprender e a sua efetivação por meio da criação de imagens vinculadas às pulsões, desejos e princípio de realidade. Ela refere-se ao indivíduo, mas jamais se constitui isoladamente. Não pode acreditar em algo se não estiver vinculado aos fatos que se tornam o seu conteúdo. Dessa forma, hipotetizamos que as *Fake News* têm sua consolidação social com um grande lastro que impacta a organização de sociedades democráticas e republicanas em função da constituição de uma *consciência fake*. Epistemicamente, essa consciência tem por fundamento a parcialidade da concepção tradicional de conhecimento, que é uma crença verdadeira justificada.

A parcialidade está em aderir somente ao preceito “justificada para mim”, sem se importar com as condições de verdade. Essa justificação epistêmica tem uma fundamentação em princípios éticos tradicionais, como concepção de família e de Deus da modernidade. Outrossim, tem implicações políticas, pois em nome de projetos escatológicos, como purificação e salvação, que se resume no conceito de sociedade particular chauvinista, instalada no discurso do ódio, da violência como solução de problemas e do medo como controle da reflexão. Por fim, essa justificação das crenças é elaborada e publicizada com uma armadura estética que encanta, excita e envolve essas consciências de um modo que não há margem para qualquer suspeita sobre a concordância com os fatos e objetos das suas crenças.

Por meio de pesquisa bibliográfica, de natureza básica, de caráter qualitativo e análise hermenêutica, esse projeto se propõe compreender como as pessoas passam a acreditar em *Fake News*, incorporá-las e vivenciá-las de um modo que compromete os

marcos civilizatórios conquistados ao longo da história com tanto labor. A chave interpretativa do tema é o conceito de banalidade do mal, da Hannah Arendt. Não há o objetivo de estudar os interesses de quem cria essas falsidades, mas como, quando e por que pessoas fazem dela um modo de vida, ou seja, o modo de ver o mundo, de pensar e agir. O resultado esperado é compreender os elementos interligados que são epistêmicos, éticos, políticos e estéticos, que conduzem a esse estado de ser. O horizonte, como um *telos* provisório, é expresso por Guimarães-Rosa: “Ninguém tem a licença de fazer medo nos outros, ninguém tenha. O maior direito que é meu - o que quero e sobrequero -: é que ninguém tem o direito de fazer medo em mim (1986, p. 368).

2 Argumentação

Nunca é fácil determinar com precisão absoluta o nascimento de um modo de ser dos humanos e o ponto decisivo de sua consolidação ou de sua finalização. Hans-Georg Gadamer expõe essa questão de uma forma contundente ao falar sobre a criação de algo, manifestando que, se toda história tem uma origem, toda origem tem uma história. Onde e quando começou o movimento das *Fake News*, tema desse projeto? Qual foi a primeira? Gadamer apresenta uma imagem: “Como chega a deter-se um exército em fuga? Onde começa a deter-se? Não é, com certeza, pelo fato de o primeiro soldado ter parado, ou o segundo ou o terceiro. Não podemos afirmar que o exército se detém quando um determinado número de soldados fugitivos parou de correr, nem tampouco quando o último soldado tiver parado.” (Gadamer, 2002, p. 177). Compreendemos que a constituição de um movimento de *Fake News* teve um início e se desenvolveu a tal ponto de ser um modo de ver o mundo e, por fim, não se sabe como vai se deter, caso as apostas societais sejam de diminuí-lo ao maior grau possível. Essa perspectiva interpretativa dialoga com a tese de Arendt de que o mal não se dá na efetivação da tortura em si por meio de sujeitos torturadores, mas em modos de pensar, agir, comunicar com

aparência de cuidado, do bem comum e de motivos nobres que permitem que pessoas banais, superficiais, sem reflexão, constituem um sistema ou mecanismos de morte.

Na obra *Eichmann em Jerusalém*, Arendt mostra as sutilezas do início e consolidação do regime que, mais tarde, foi interpretado como nazismo. Quando ele começou? Certamente não foi com o primeiro Judeu morto ou com a construção dos campos de concentração. Mas em algum momento se tornou um *modus operandi* de toda uma arquitetura epistêmica, política, ética e estética. Cria-se um fundamento para justificar algo, institui-se ação para que não fique apenas no plano teórico, reflete-se sobre o que está fazendo e, outrossim, apresenta de uma forma que seja visto com beleza, paixão e finalidades salvíficas. Com essa estrutura, o nazismo passou a ser um modo de ver o mundo, a consciência de grande parte do povo alemão, como uma verdade.

Numa perspectiva histórica linear, nos termos das narrativas oficiais, o nazismo findou com a derrubada de Hitler. Mais de 70 anos após o término daquela máquina de morte, ainda temos adeptos desse modo de ver o mundo, inclusive incorporando toda sua veste artística e ideológica de uma forma inescrupulosa. Carl Sagan (2006) afirma que “uma das lições mais tristes da história é a seguinte: se formos enganados durante muito tempo, temos tendência a rejeitar qualquer prova de fraude. Deixamos de estar interessados em descobrir a verdade. A fraude apanhou-nos. É demasiado doloroso reconhecer, nem que seja para nós mesmos, que fomos enganados. Uma vez que damos a um charlatão poder sobre nós mesmos, quase nunca o recuperamos” (p. 42).

Para que um conjunto de ideias passe a vigorar e organizar modos de viver em sociedade, há a necessidade de alguns fundamentos, implícitos ou explícitos, que justificam o pensar e o agir. Ao longo da história da humanidade encontramos uma diversidade de fundamentos, tais como a *physis* para os gregos, Deus para os medievos, subjetividade para os modernos e a linguagem, para os contemporâneos. Esses pressupostos não são unívocos em todos os lugares e num determinado tempo; não são eliminados quando

novos surgem; e, por fim, são reinterpretados em conformidade com necessidades e possibilidade dos interesses. A consolidação de mentiras vividas, propagadas e compartilhadas como forma de organização social tem alguns conceitos fundadores. Deus é um deles. A ideia de bondade, de salvação, de onipotência, onisciência e onipresença, tornam Deus uma natureza dada e acabada. Mesmo que em ações que propagam a violência e a morte do outro, muitos acreditam que Deus respalda isso, que é sua vontade, sem questionar suas crenças a partir de toda uma tradição que afirma que “Deus é vida”. Entendem de modo axiomático que Deus é vida conforme eles compreendem. Questionar essa interpretação é algo perigoso, pois o interrogador corre o risco de assumir seu lugar de fala do inferno e, por isso, merece a condenação.

Outro conceito fundante é o de família, sobretudo da perspectiva tradicional. A falta de conhecimento histórico justifica o saudosismo de um tempo em que era permitido aos homens bater nas mulheres, a legalidade da não-participação das mulheres na política, entre tantos desrespeitos praticados. Mas, falar de família como um campo a ser protegido como sagrado, em consonância com a sacralidade religiosa, dá razões para fazer qualquer coisa nos processos de socialização, desde a morte de pessoas homoafetivas até a prática constante de feminicídios. Defrontar-se com esse pressuposto de forma questionadora conduz à compreensão de que a cultura foi concretada na barbárie (Benjamin, 1987).

Não é objetivo apresentar todos, mas dizer, com os elencados, que há um fundamento de caráter mitológico que embasa a constituição de sujeitos que vivem visões de sociedade *Fake*. Essa lapidação epistemológica cria, para esses sujeitos, estruturas ortodoxas e não o questionamento daquilo que é apresentado como fundamento. Ela colabora na instituição de dogmatismos que alicerçam novas formas de caça às bruxas, indulgências e processos de crucificação, todos pensados como procedimentos de purificação com vistas à plenitude salvífica.

A ética é a reflexão sobre o que fazemos enquanto seres humanos. A moral, por sua vez, é tudo aquilo que fazemos. Autores

como Bauman (2008) e Han (2015) afirmam que a perspectiva da intersubjetividade não é o pressuposto do diálogo e do pensamento sobre a ação individual e coletiva na contemporaneidade. Ambos argumentam que há uma nova face do individualismo moderno cartesiano, mas estruturado numa superficialidade que vive de clichês. O fato de que um grupo se reúne em torno de uma crença comum não manifesta uma dimensão reflexiva. Adorno (1995) interpreta esse tipo de movimento como cultura de massa, pautado no nivelamento com adesão apaixonada. Nesse sentido, há um comportamento de consolidação de consciências *Fake* pela ação, que é a dimensão moral, sem um pensamento ético.

O que movimenta as pessoas em torno de uma ideia messiânica, no caso deste estudo, é a ausência de uma atividade reflexiva que pressupõe a pluralidade. Nestes movimentos radicais há uma perspectiva da mesmidade que precisa ser reforçada e repetida constantemente, até se tornar uma realidade indiscutível. Isso vai na contramão do que Arendt (2007, p. 18) comprehende como reflexão: “O que proponho é muito simples, nada mais do que pensar no que fazemos”. A proposta de Arendt para a realização dessa reflexão é um desafio ao mundo interconectado, pois ela se dá numa dimensão de solidão com as diferenças, porque é nessa que propriamente pode acontecer a atividade do pensar. Para Arendt (1999), a instituição da incapacidade para o pensar, o que deveria configurar um crime, pode conduzir a uma situação trágica como a de Eichmann, isto é, de uma banalidade do mal.

A incapacidade de pensar foi o que o converteu em um homem capaz de fazer o mal de forma irremediavelmente banal. Cabe destacar que não pensar não significa falta de habilidades mentais, mas a instauração de modos tecnificantes da condição humana e a naturalização de fundamentos, crenças e formas de vida. Para Tugendhat, “a necessidade que os seres humanos têm de colocar em questão a sua própria vida tem a ver com o fato de que, diferentemente das outras espécies, não somos feitos de ‘arama rígido’, senão que podemos duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos a nossa vida. Trata-

se do caminho que devemos tomar na vida, e o característico dos humanos parece ser que isso nunca é óbvio” (2007, p. 188).

Um dos pilares da arquitetura de consciência *Fake* é a confusão entre a ação e a reflexão sobre a mesma, como se o agir fosse suficiente por si mesmo, bastando um pressuposto epistêmico como Deus e um *telos* político como salvação da verdadeira pátria. Esse viés funcionalista instalado no pensamento racional com vistas a uma sociedade de fabricantes que, em função de interesses privados, conduz à abdicação da criticidade, da suspeita, do questionamento e da abertura para possibilidades outras. O termo banalidade do mal refere-se à ideia de que a maldade pode se manifestar em atos cotidianos e banais sem reflexão, em que os indivíduos que os cometem não sejam necessariamente psicopatas ou monstruosos. Arendt afirma que “o mal não está nos torturadores, e sim nos homens de mãos limpas que geram um sistema que permite que homens banais façam coisas como a tortura” (1999, p. 23).

A política como espaço-tempo em que cada um pode dizer a sua palavra de como quer o mundo, em sociedades democráticas e republicanas, deve proporcionar a possibilidade aos cidadãos de participar naquilo em que a vida de cada um e de todos é decidida. Para Arendt, “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (2007, p. 22). Adorno manifestou o maior desafio à humanidade, sobretudo em termos políticos, após o nazismo: “Que Auschwitz não se repita” (1995, p. 119). A propagação de *Fake News* e de discursos de ódio é um movimento que tem impactado negativamente a sociedade contemporânea em termos políticos. Suas implicações são o alimentar preconceitos e intolerâncias, desrespeito às diferenças e minorias, compactuação com a violência, incapacidade de repensar os marcos da sociedade e sua legitimidade e ações de ataque constante às instituições que representam os marcos civilizatórios construídos historicamente. Assim, podemos dizer que não há garantias suficientes para que novas formas de genocídios não mais aconteçam, uma vez que,

como diz Bertold Brecht (2023), a “cadela do facismo sempre está no cio”.

O mundo comum configura-se no modo como nós humanos construímos e desconstruímos nossa organização prática da coletividade pelo jogo democrático e republicano da política. O modo como ele se apresenta na atualidade está embasado em narrativas e perspectivas, necessidades e possibilidades, que foram sendo constituídas ao longo da tradição. Há indícios de que a política está em vias de descrédito ou crise, como afirma Arendt (2007), e isso afeta uma perspectiva privilegiada pela qual podemos nos organizar socialmente respeitando a multiplicidade de expressões humanas. Ela não pode estar delimitada ao âmbito de especialistas simplesmente porque, ao menos numa perspectiva democrática e republicana, é a possibilidade de todos participarem não apenas como direito, mas também como dever, uma vez que o mundo é responsabilidade de todos – aqui, todos os adultos.

O poder e a violência nunca residem na mesma casa. O primeiro faz parte da política. O segundo é a eliminação da própria política. Arendt (2002) argui que o poder é algo que se constitui no entre, na coletividade, os seres humanos e, por isso, não é nunca expressão de um indivíduo, de uma vontade. Assim, a política é sempre a instância de organização do mundo pelos diferentes. Por isso, o desafio maior é sempre garantir que todos tenham direito a ter direitos e não apenas a instância da sobrevivência, da vida nua (Agamben, 2023).

Encontramos na obra de Maquiavel uma das argumentações mais sólidas da legitimação da mentira no âmbito do poder político. A despeito da diversidade de interpretações do pensador italiano, a constituição dos jogos de interesses políticos se tornou algo comum nos mais diversos regimes de governos. Para Arendt (2002), esse jogo faz parte da democracia, em que as vontades podem ser expressas, mas requerem sempre uma legitimidade republicana. A negação da última, do bem comum público, pode acarretar em formas de totalitarismo, a sobreposição de um ou alguns sobre a vontade comum. Efetivar a vontade de um/uns e a defesa incondicionada

da mesma só é possível por meio de ficções, da invenção de mitos ou de salvadores da pátria.

Como as pessoas conseguem acreditar em algo que pode ser obviamente falso? Essa não é a novidade, pois isso sempre aconteceu. A questão atual é que podem pesquisar de forma rápida na internet e perceber que colaboraram para com a construção de estruturas sociais falsas. O ficcionismo que tomou a medula social está na base dessa incapacidade de ver a realidade de um modo diferente e acabou por ser um dos vórtices da estética. No cinema, há uma categoria de filmes que são ficção. A pessoa que assiste sabe que essas produções carecem de realidade tal como vivemos. Em outros setores da sociedade organizada, como na economia, por exemplo, manifesta-se como motivação, *coaching*, empreendedorismo, como se cada um(a) pudesse ter o “seu milhão”, não importando as condições de vida, como resultado de esforço e dedicação. Não queremos dizer que não seja possível, mas não com as condições estruturais da sociedade brasileira das primeiras décadas do século XXI. Isso se manifesta na moda, na cultura, nos esportes. Ela, a ficção, ocupa o lugar da arte na compreensão da realidade, como pensava Friedrich Nietzsche, sem a qual esta última seria praticamente insuportável para os humanos.

A propaganda nazista tinha por lema: uma mentira repetida mil vezes se torna uma verdade. Claro que esse contar e recontar tem seus adornos que afetam a intimidade dos sentimentos e pensamentos das pessoas. Por meio de símbolos, imagens e expressões, cria-se um vínculo existencial grupal que não exige pensamento, cria-se uma ideia de pertencimento. Ao ver algo com essa forma, o sujeito encontra a confirmação do que se pensa. As expressões, escritas e faladas, sempre permeadas de força, mas ao mesmo tempo vagas, pois caso algo não seja possível de ser realizado, há uma interpretação de que esse algo está por acontecer. A realidade deve ser evitada a qualquer custo.

A constante adesão dos usuários aos dispositivos digitais manifesta o quanto suas realidades são reinterpretadas, expostas e influenciadas ao adentrar as redes sociais, meios estes capazes de

comunicar e tendenciar visões e decisões de tal forma a estipular fatos inverídicos com relação ao verdadeiro. Desta forma, nossas concepções e valores são constantemente afetados por esta manutenção dos meios como forma de exposição e manipulação de dados, fatos, opiniões e outros criticismos que nos influenciam a criar e interpretar a realidade em que vivemos. A compreensão dessa intergênese de uma consciência *Fake* é o primeiro passo da investigação que, a longo prazo, intenciona pensar formas de como desconstruir toda a estrutura *Fake* sem destruir os sujeitos que nela vivem? Como construir um ambiente que tenha o menor índice de informações *Fake* se uma grande parcela acredita que elas são verdades imutáveis? E como, esses mesmos sujeitos, ainda acreditam que aquilo que foi instituído como verdade, tanto pela ciência quanto por acordos consensuais plausíveis e razoáveis, são mentiras?

3 Considerações finais

É através da reflexão sobre nossa tradição que podemos compreender o presente em suas ações e organizações. No bojo dessa reflexão de caráter filosófico e sociológico é possível encontrar elementos interpretativos de movimentos que se repetem, apesar de toda singularidade, ao longo da história. Para os humanos, em termos de convivência, nada está garantido para sempre. A humanização e a socialização devem estar na pauta do dia em todas as épocas para que, como diz Adorno, “Auschwitz não se repita”.

A pesquisa realizada teve como perspectiva a interpretação de sentidos de nossa condição humana que busca se constituir como tal de maneira pedagógica, mas que pode viver pautas não civilizatórias. Aquilo que foi elaborado nas diversas áreas de conhecimento que se torna objeto de pesquisa vai se constituindo em tradição e em conceitos que requerem interpretação. Assim, enveredar-se pela pesquisa bibliográfica é abrir caminhos novos através do que já foi pensado, dialogado e escrito sobre o tema. A constituição, ascensão e consolidação de sistemas totalitários e

desumanizantes têm toda essa arquitetura de consciências *fake*, onde um povo colabora com a eliminação de outro povo somente pelo fato que não é a consideração de ser um humano, mas negro, judeu, mulher,... A utilização de autores clássicos e contemporâneos teve por finalidade construir um arcabouço conceitual que permite compreender o como, quando e o por que de um grupo/coletivo enveredar pelos caminhos das *Fake News* até o ponto de não ser mais capaz de um senso crítico e distinguir o falso do verdadeiro como elemento de constituição da subjetividade e da sociedade.

No entanto, essa é a base para pensar esses movimentos que usam de *Fake News* para implementar alguns interesses e, aos poucos, fazem disso um modo de ser em sociedade. De um modo geral, alguns dizem que é “lavagem cerebral”, outros que é um processo de alienação. Nossa proposta caminha nessa perspectiva, mas com uma perspectiva mais ampla, de uma arquitetura de construção de relações com os outros e com o mundo de forma ontologicamente falsa.

Capítulo 4

LINGUAGEM E MUNDO DA VIDA: ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

1 Introdução

A educação escolar pode ser entendida como um percurso de aprendizagem em que o mundo passa a fazer sentido. A finalidade do aprendido é se sentir em casa no mundo, não como um conhecimento total sobre ele, mas um estar em que ele não é estranho. Mas o que é que faz sentido para o ser humano? Quando podemos dizer que algo não faz sentido? Neste capítulo, exploramos as bases da construção de sentido na perspectiva da hermenêutica contemporânea.

A busca por uma posição de pensamento distinta da modernidade não é exclusividade da hermenêutica. Há um conjunto de propostas que procuram se descolar do fundamento pautado na relação sujeito-objeto. Os conceitos de mundo da vida, da linguagem como um *a priori* e de sentido provocaram mudanças nas ciências humanas.

Neste capítulo, a proposta é pensar as suas implicações na educação.

As proposições pedagógicas contemporâneas procuram pensar a escola como espaço-tempo de construção coletivas de sentidos, por meio de linguagens diversas que estejam localizadas em contextos. A educação escolar, por sua vez, é um percurso de conhecimento e reconhecimento dos humanos, por meio da ciência e da cultura, num mundo que possa ser habitado com melhor grau de convivência possível.

2 Argumentação

O primeiro elemento é o de que o sentido e o significado em um conceito, de uma realidade ou de um fato estão condicionados por um horizonte de doação de sentido e significado. Estes não se esgotam em uma singularidade concreta como afirma o positivismo, mas remetem para uma dimensão relacional de objetos, palavras e realidades que compartilham um sentido comum. Podemos denominar este aspecto fenomenológico de horizonte de sentido como estrutura de toda experiência possível.

A questão do horizonte é um dos temas que mais tem inquietado Husserl e que se tornou central em Heidegger e Gadamer. O horizonte manifesta o antigo problema filosófico do “como” do conhecimento humano. Compreendido, contudo, fenomenologicamente, o horizonte aponta novas possibilidades e traz algumas alternativas às propostas do positivismo, do idealismo moderno, do empirismo e do apriorismo kantiano.

Quando pensamos em um acontecimento, um conceito ou um fato, não podemos nos limitar à sua singularidade concreta como pensa o objetivismo. O conceito de horizonte presente em toda expressão de sentido e significado de algo manifesta a perspectiva de um contexto de sentidos comuns compartilhados. Estes estão sempre pressupostos e nem sempre explicitados. É por este horizonte de sentido que um objeto se torna uma questão a ser pensada. Assim todo dado remete a uma estrutura prévia a si mesma que permite que este dado tenha um sentido, tenha um significado.

A anterioridade significa para Husserl que toda a experiência possui uma estrutura de horizonte de doação. A percepção do singular tem lugar na forma de uma sequência temporal em que em cada experiência atua como uma espécie de elemento clarificador de outra experiência posterior. O horizonte faz referência a essa totalidade do percebido em cada um dos atos particulares de significação. Isso manifesta que “desde o ponto de vista da tomada de consciência, o percebido não termina ali mesmo onde termina

a experiência” (Husserl, 1939, p. 27). Assim, podemos dizer que os limites da percepção não coincidem com os limites da experiência. A experiência está vinculada a um sistema de relações espaciais e temporais que constituem um contexto de sentido onde se manifestam o particular determinado com o geral indeterminado.

Neste horizonte, cada dado projeta um elemento de clarificação sobre o resto dos componentes da totalidade da experiência e recebe destes, por sua vez, elementos que colaboram para sua compreensão. Neste ponto é que se mostra que a redução do conhecimento e da linguagem ao modelo empirista encurta de modo não adequado o campo do saber humano. Toda a experiência implica um pré-saber (*Vorwissen*) e uma consciência ou saber em relação, que pertencem à estrutura própria do ato de experienciar. Este saber com outras coisas e como antecipação é o que expressa o conceito de horizonte.

Experienciar é conhecer em perspectiva os objetos e os conceitos, acompanhados de conotações e referências que lhes são próprias. E a interpretação e a compreensão da evidência e da verdade de qualquer dado requerem que mantenhamos “sempre ante os olhos que no horizonte da experiência se encontra inseparavelmente inscrita qualquer operação de experiência”. E, “toda vivência atual tem necessariamente seu horizonte de tempo imediatamente anterior e posterior” (Husserl, 1939, p. 39). As nossas vivências se constituem em uma unidade, e sua forma se projeta sobre todas as vivências que vamos tendo espacial e temporalmente. Com antecipação a qualquer atividade cognoscitiva, os objetos se encontram à nossa disposição na qualidade de objetos válidos para nós antes do conhecimento deles mesmos. O sentir-se afetado por eles é prévia a sua captação conceitual. Afetação não tem lugar de modo distanciado, mas como um ato que surge em um contexto e sob um interesse determinado. Esta circunstância em que o objeto se mostra dada é o âmbito da doação passiva prévia (Husserl, 1952, p. 184-185).

Este modo de saber define os conteúdos a que se referem às atitudes chamadas de pessoais em contraposição às atitudes naturais

e, ao mesmo tempo, organiza o campo dos acontecimentos histórico-culturais ou de valores éticos nas quais as intenções e motivações do sujeito desempenham um papel prioritário. O sentido desse mundo como um acontecimento histórico é manifestado no horizonte em que ele aparece.

O horizonte constitui uma perspectiva aberta a determinações posteriores enquanto âmbito de experiências possíveis, conexas no espaço e no tempo com uma experiência concreta. Enquanto perspectiva aberta, o horizonte se constitui nos acontecimentos que vão sendo realizados. Esta é uma ideia que Gadamer tem precisado de forma original: o horizonte da história se transforma em correlação com a transformação da consciência histórica e modifica, com suas mudanças, a reconstrução da tradição desde a consciência do presente. Desde o ponto de vista do objeto, Husserl distingue um horizonte interno constituído pelas potencialidades não explicitadas da experiência em curso, porém suscetíveis de explicitação a partir dela mesma e, no horizonte externo, integrado pelos objetos que acompanham a coisa e sobre os que não versam sobre aquela experiência, que são, porém, suscetíveis de ser experienciadas por colaborar a formar parte do horizonte global de sentido na qual a percepção tem lugar.

Na fenomenologia de Husserl, o vínculo entre experiência e horizonte é novo. A relação entre a parte e o todo, entre o singular e o universal, que o conceito de horizonte busca expressar, encontra-se formulada de diversas formas na tradição. Para Kant o horizonte tem um cunho epistemológico e significa a capacidade de uma potência humana em um campo específico da percepção.

Neste sentido o horizonte fixa as possibilidades e os limites do conhecimento humano, o que permite referir-se a um campo epistemológico, ético e estético, em conformidade com a área de interesse e da ação possível e da razão teórica ou prática. O sentido do horizonte está em criar condições para responder o *que* e *como* pode o ser humano saber, gostar ou praticar (Kant, 2000).

Em Hegel, o conceito de horizonte tem um sentido ontológico. Ele faz referência a totalidade em que o devir dialético tem sua fusão com o particular, recebendo da totalidade o ser, a verdade e o sentido. Na sequência de Hegel temos a contribuição de Dilthey para a filosofia com o desenvolvimento da questão histórica na perspectiva de superar as dificuldades da concepção hegeliana. Para Dilthey, o conceito de horizonte faz referência à temporalidade e os contextos históricos do ser humano, em que o horizonte de uma época é o sistema social e cultural da mesma que dão sentido para o pensamento e para a práxis.

Em Heidegger, o conceito de horizonte tem um sentido ontológico ao constituir a dimensão transcendental do ser-no-mundo do ser humano. O mundo enquanto horizonte significa o projeto geral de sentido em que se inscrevem os diversos modos de ser e os projetos da existência. O horizonte é a realidade prévia que condiciona a realização do existir do *Dasein* (ser-aí) enquanto este projeta suas possibilidades em uma totalidade sempre pressuposta e ao mesmo tempo condicionante. Esta totalidade é o mundo enquanto horizonte de possibilidades de ser do *Dasein*. O ser-no-mundo significa que o ser humano pressupõe o mundo enquanto horizonte de suas interpretações e compreensões. E o mundo é condição de possibilidade de compreensão do próprio *Dasein*.

Husserl utiliza o conceito horizonte com um sentido próximo à formulação gadameriana de *situação hermenêutica*. Do mesmo modo que a situação hermenêutica se constitui em conceitos e preconceitos em toda interpretação, o horizonte está sempre implicado pelo âmbito espaço-temporal que permeia toda a experiência concreta. Assim, compreender um texto ou interpretar um acontecimento ou um fato tem como pressuposto a proposição de realização de perguntas e respostas inter-relacionadas por um nexo de sentido. O investigar, o falar e o experimentar tem sempre implicado um horizonte prévio de sentido que permite que essas ações possam ser realizadas. A constituição do horizonte é também denominada por Husserl de mundo circundante, que são os valores, a cultura, a linguagem, a ciência e a comunicação, entre outros.

O mundo circundante é condição de possibilidade da experiência concreta no dia a dia da vida cotidiana ou da investigação de ciência. Ou seja, é uma dimensão que atravessa todo o ser e o fazer humano.

Com essa argumentação se estabelece um marco entre a fenomenologia e a hermenêutica em relação às teorias modernas do conhecimento. Pois a interobjetividade das coisas e a intersubjetividade da consciência são modos de constituição do mundo humano. As categorias de *saber prévio* e *saber em relação* fazem parte de todo e qualquer saber. A mesma dimensão está presente na compreensão da linguagem e da comunicação. Explicar a linguagem pelas teorias da representação é desenraizá-la do solo ontológico que o ser humano tem como pressuposto para todo falar, interpretar e compreender. Heidegger fez dessa questão do horizonte um dos pilares de sua obra ao colocar o ser como pressuposto mais geral de toda compreensão humana e ao mesmo tempo o horizonte fundamental de nosso ser e fazer. As dimensões humanas de ser e fazer são sempre no horizonte de uma *posição prévia* (*Vorhabe*), uma *visão prévia* (*Vorsicht*) e uma *concepção prévia* (Heidegger, 2008).

Esta antecedência exprime-se, ao nível da explicitação, pela “estrutura de antecipação” que impede que a explicitação seja alguma vez uma apreensão sem pressuposto de um sendo simplesmente pré-dado; ela precede o seu objeto sob a forma do adquirido (*Vorhabe*), da visão preliminar (*Vorsicht*), da antecipação (*Vorgrift*), da pré-significação (*Vor-Meinung*). O importante é sublinhar que não é possível pôr em jogo a estrutura do “enquanto tal” sem pôr também em jogo a da antecipação. A noção de “sentido” obedece a esta dupla condição do *als* e do *vor* (Ricoeur, 1986, p. 56-57).

Um segundo conceito fenomenológico da hermenêutica é o mundo da vida (*Lebenswelt*). Para Husserl, o conceito de horizonte está intimamente ligado à ideia de mundo, no sentido de que toda experiência singular se dá em um mundo. O mundo corresponde a uma dimensão de horizonte universal de toda experiência e de todo acontecimento. Assim o mundo é compreendido como instância transcendental a que toda experiência e acontecimento têm por

pressuposto, pois, enquanto condição de possibilidade, é dimensão em que os seres humanos dão sentido aos objetos que os cercam, às suas experiências, aos seus afazeres e às suas relações.

Há diversas formas de mencionar a ideia de mundo enquanto pressuposto de nossas experiências humanas. Em Husserl podemos encontrar o mundo referido à natureza, história, sociedade, linguagem, ciência, entre outros. E para além de todas essas formas particulares a que o mundo possa estar referenciado há uma conceituação que dá sentido ao conceito de mundo de uma forma universal. Esse conceito geral de mundo carrega em si a ideia de ser e de sentido originários, que estão presentes, mesmo que implicitamente, nas formas particulares de mundo e de significados. Husserl designa esse universal do mundo de *a priori concreto* que é o solo de toda doação de sentido possível.

A fenomenologia, desde Husserl, procura interpretar o conceito de mundo numa perspectiva propriamente filosófica distintamente da elaboração físico-matemática que foi desenvolvida a partir de Galileu. De diversas formas, em conformidade com a elaboração de cada filósofo fenomenólogo, o conceito de mundo está ligado à temporalidade e à subjetividade. Husserl elabora uma interpretação que se tornou clássica para a filosofia contemporânea, que é o mundo compreendido como *Lebenswelt* – mundo da vida.

Há uma variedade de formas argumentativas pelas quais Husserl procura esclarecer o sentido do mundo da vida. Primeiramente ele elabora expressões como *mundo circundante pessoal* e *mundo vivo do espaço e do tempo*, entre outras. Somente tardiamente é que condensou essas diversas formulações na expressão *mundo da vida*, com o intuito de indicar, de modo mais claro, o âmbito das evidências imediatas das pré-categorias. Com essa perspectiva, Husserl passa a diferenciar o mundo da vida do mundo da ciência, mostrando que o último se caracteriza de um modo geral pela ideia finalizante, que é uma espécie de horizonte interessado. O mundo da vida é um conceito universal que é pressuposto do mundo da ciência, visto que ele é compreendido

como uma forma derivada de interpretação do mundo por ter como âmbito uma finalidade particular de explicitação e conceituação.

O mundo da vida é um conjunto de dimensões da organização do mundo humano como os valores, as culturas, os constructos de significados, as linguagens e as experiências subjetivas, entre outras. É o mundo em que os seres humanos vivem sua finitude e sua história num diálogo entre gerações. É o mundo da cotidianidade, das vivências, das organizações diversas em que a vida humana recebe um sentido. É o mundo da existência concreta que está pressuposta em toda a ciência, política, religião, ética e cultura. Assim, o mundo da vida está desde sempre lá, sendo para nós de antemão, fundamento para qualquer um, seja na prática teórica ou na práxis extrateórica. “O mundo nos é dado de antemão, a nós despertos, que somos sempre de algum modo sujeitos com interesse prático... o mundo nos é dado como campo universal de toda práxis efetiva possível, dado de antemão como horizonte” (Husserl, 2002, p. 145).

Para Husserl, a conquista dessa compreensão do mundo da vida permite pensar uma nova forma de fundamentação filosófica. Pois esse fundamento, o mundo da vida, manifesta a experiência cotidiana humanamente constituída como base de todas as construções científicas, seja no âmbito das ciências humanas seja no âmbito das ciências da natureza e/ou exatas. O mundo da vida é horizonte universal da experiência humana de ser e estar. Essa interpretação husserliana contrapõe-se ao positivismo que impera nas mais diversas ciências, ao afirmar que a dimensão mais profunda e originária de toda epistemologia é uma estrutura de sentido pré-operatória e pré-racional, constituída histórica e linguisticamente de modo intersubjetivo.

O conhecimento sobre esse fundamento fenomenológico é possível porque de alguma forma ele já lida com ele enquanto pressuposto. Se o mundo da vida não tem como pressuposto os conhecimentos em particular, esses conhecimentos sempre têm como pressuposto o mundo da vida. Para Husserl, os mundos derivados e suas construções de significados nos diversos âmbitos

das ciências e das culturas remetem sempre a esse *a priori* concreto. A ciência moderna transforma em conhecimento o mundo numa perspectiva de idealização da experiência em que esta já não mais mantém um vínculo com o mundo da vida doador de sentido para esta própria experiência.

O próprio Husserl dá indicações de que o mundo da vida se dá no âmbito da linguagem. Essa diretiva argumentativa vai ser o centro da hermenêutica contemporânea, de que é na linguagem que os seres humanos se compreendem e possam ter um mundo.

Para Gadamer, o diálogo não é apenas uma ferramenta que utilizamos para manter uma relação de comunicação com alguém, que depois de concretizada, podemos guardar numa sala de ferramentas acessível segundo necessidades de comunicação. Nós somos diálogo e o diálogo somos nós. A dimensão de ser e estar no diálogo é a condição fundamental do ser humano que revela a impossibilidade do domínio de uma situação dialógica. Pois nós, antes de conduzir um diálogo, somos por ele conduzidos¹. Não conseguimos continuar uma conversa da mesma forma como a começamos e com as suas intenções originais. O outro na conversa é colaborador de uma dimensão de ser que nos envolve e que nos determina, sem que possamos dominar a relação. A relação é que nos domina. A relação de ser que se estabelece no modo de ser linguagem é uma condição de possibilidade de nossa vida.

Costumamos dizer que “levamos” uma conversação, mas a verdade é que, quanto mais autêntica é a conversação, menos possibilidades têm os interlocutores de “levá-la” na direção que desejariam. De fato, a conversação autêntica não é nunca

1 Heidegger comprehende a linguagem numa dimensão ontológica que passa a ser a base das reflexões gadamerianas. Quando o autor de *Ser e Tempo* procura pensar a essência da linguagem como um “acontecimento apropriador” é para fugir das amarras da epistemologia clássica e de uma compreensão técnica e ôntica simplesmente da linguagem em que se torna novamente um objeto de pesquisa e de reflexão. Heidegger procura pensar a linguagem e “nada além dela”, na mesma perspectiva da reflexão que empreende quando debate o que é metafísica. Em *A Caminho da Linguagem* afirma que “fazer uma colocação sobre a linguagem não significa tanto conduzir a linguagem mas conduzir a nós mesmos para o lugar de seu modo de ser, de sua essência: recolher-se no acontecimento apropriador” (Heidegger, 2003, p. 08).

aquela que teríamos querido levar. Antes, em geral, seria até mais correto dizer que chegamos a uma conversação, quando não nos enredamos nela. Como uma palavra puxa a outra, como a conversação dá voltas para cá e para lá, encontra seu curso e seu desenlace, tudo isso pode ter talvez uma espécie de direção, mas nela os dialogantes são menos os que dirigem do que os que são dirigidos (Gadamer, 1997, p. 559).

Gadamer afirma que “a essência do falar concreto consiste em que aquilo que se tem em mente sempre ultrapassa o que é dito” (Gadamer, 2002, p. 28). E, para além do “falar concreto”, em toda a linguagem há algo que ultrapassa o dito, porque seu ser está na dupla formação do mundo e do ser humano como mediação entre estes e si mesma (Gadamer, 1997). Assim, ela é abolida no e por aquilo que nela se diz. O que não se esgota no dizer é algo que nele aparece no seu próprio calar. Pela porta dos fundos reaparece aqui a ideia hegeliana do (de) limite e de fronteira, distintamente de Wittgenstein do *Tractatus Logico-Philosophicus*, que compreendia o limite como uma parede que não se pode ultrapassar, nem ver o além dela e que, ao vislumbrá-la, já se afirma e se visualiza o outro lado (Ricoeur, 1999).

Ricoeur procura pensar a constituição do humano entendendo o conceito gadameriano de diálogo para todas as obras de nossa cultura. Para o autor francês, a intersubjetividade na perspectiva hermenêutica tem uma condição fundamental: a abertura à fala e à audição ao que o outro tem a dizer. Esse outro, segundo Ricoeur (1999), pode ser um texto, obras de arte, símbolos, narrativas, em que a condição da subjetividade se manifesta na relação de abertura e encontro de mundos possíveis de habitar e viver. O sujeito se descobre nunca numa posição anterior à linguagem já fixada através das obras construídas historicamente. A intersubjetividade é o pressuposto de uma relação que se localiza na dimensão do entre, do caminho, não como um ponto de chegada, mas, que provisoriamente acorda uma compreensão sobre determinado tema a meio caminho, sempre aberta aos diferentes argumentos ou modos de afirmar (Ricoeur, 1999).

Segundo Ricoeur (1986), nesse percurso dialógico, quanto mais abrangente, aberto e flexível à exposição ao outro, maior será a amplitude e a profundidade das possibilidades de que o arranjo conceitual decorrente do acordo provisório seja enriquecido com maior argumentação, maior generalização e maior complexidade. Pois, nessa questão, tem presente a interpretação gadameriana da situação de diálogo:

O que sairá de uma conversação ninguém pode saber por antecipação. O acordo ou o seu fracasso é como um acontecimento que tem lugar em nós mesmos. Por isso, podemos dizer que algo foi uma boa conversação, ou que os astros nos foram favoráveis. São formas de expressar que a conversação tem seu espírito próprio e que a linguagem que nela discorre leva consigo sua própria verdade, isto é, “revela” ou deixa aparecer algo que desde este momento é (Gadamer, 1997, p. 559).

A linguagem, na contemporaneidade, deixa de ser uma questão de instrumento marginal de uso e descrição cognitiva. A linguagem não se tornou apenas um modo de pensar, mas o modo como o ser humano passa a ser compreendido e comprehende tudo o mais. Em Walter Benjamin, segundo a interpretação do professor Paulo Schneider, o ser humano é linguagem, isto é, ser humano e linguagem perfazem uma unidade em que o ser humano está angustiadamente à procura de si na linguagem que sempre já foi e é no mundo que sempre foi e é.

A partir da hermenêutica, compreendemos nossa condição de ser na linguagem, num mundo que constituímos como expressão daquilo que pensamos e refletimos e do modo como agimos segundo critérios e valores que são assumidos, mesmo que provisoriamente, de modo que possam ser organizados em objetividades possíveis. Mas esse ser em um mundo não se dá primeiramente ao nível do dado e nem a ação é uma consequência de um estar num mundo do qual pudéssemos prescindir do que somos. Para Gadamer (1997), não há uma relação representativa da linguagem em relação aos fatos e à realidade. No movimento da linguagem, do qual participamos e somos parte, o resultado

não é passível de avaliação, tal como Kant queria no começo da *Crítica da Razão Pura*. A expressão mais acentuada dessa nova forma de pensar, que se tornou uma matriz disciplinar, pode ser encontrada em Gadamer, na sua afirmação de que “ser que pode ser compreendido é linguagem” (Gadamer, 1997, p. 687). Segundo Stein, quando falamos de linguagem, enquanto ela é o próprio mundo sobre o qual falamos, estamos tratando-a filosoficamente. É a “linguagem que está em questão quando falarmos das questões da hermenêutica, ou da hermenêutica filosófica. Trata-se de falar do mundo e de nos darmos conta de que não podemos falar do mundo a não ser falando da linguagem” (Stein, 1996, p. 14).

Se a linguagem é o elemento que permite chegar aos objetos e também o mundo do qual falamos, é possível constatar que todo saber é proposicional enquanto afirmamos algo de algo. Dessa forma, o conhecimento que temos do mundo, dos objetos, é um conhecimento que se dá por meio da linguagem. Segundo Stein, essa condição manifesta que a linguagem e o mundo têm uma estrutura comum em que “o mundo tem a estrutura de *algo como algo*. Nossa compreensão do mesmo modo tem a estrutura de *algo como algo*” (Stein, 1996, p. 20).

Na contemporaneidade, a racionalidade passa a ser entendida nesta relação com o mundo pelo sentido por meio das palavras, dos conceitos, em suma, na e pela linguagem. Mas não há apenas uma forma de compreender essa relação. Distintamente da hermenêutica, a filosofia analítica da linguagem tem como pressuposto geral que os seres humanos são capazes de usar enunciados assertóricos e predicativos e são capazes de falar (Tugendhat, 1998). Nesta concepção se manifesta um limite, colocado justamente pela hermenêutica, de que não existe um ser humano em estado neutro que seja capaz de em um dado momento fazer proposições assertóricas predicativas (Stein, 2000). Todo ser humano já nasce e está envolvido por uma história, por uma tradição que é o elemento da historicidade no próprio ser da linguagem (Gadamer, 2002, p. 171).

Na relação entre os objetos e linguagem está presente a questão da historicidade, revelando um aspecto novo em relação ao tratamento da linguagem e do mundo segundo a concepção analítica, compreendida numa definição lógico-formal ou lógico-semântica daquilo que conhecemos. A posição analítica é questionada em seu cerne pela condição de pressuposição do dar-se de algo. O limite está na incapacidade de dar conta de todo nosso modo de ser cognitivo em relação aos objetos e coisas, em relação ao mundo. Por isso, é preciso que a semântica e a lógica tenham em conta a hermenêutica.

As divergências entre as concepções hermenêuticas e analíticas revelam as buscas de universos de justificação da racionalidade filosófica. Cada uma aponta o limite da outra. Uma de não ter uma racionalidade pura. A outra de não poder trabalhar com a correção, com a verdade e a falsidade dos enunciados assertóricos e predicativos. Não é possível construir uma filosofia por meio de um ecletismo de ambas. Sempre chegamos aos objetos através da linguagem e podemos tratar este acesso sob a estrutura do *algo como algo* (Stein, 2000, p. 262). Mas as proposições não são acordadas por sua possibilidade de uma lógica interna de significados. “O que afinal de contas se faz o centro do pensar na reformulação da ontologia é o mútuo pertencer da palavra e da coisa. A linguagem não é um produto de mundo da subjetividade, ela é menos linguagem do homem do que linguagem das coisas...” (Oliveira, 2001, p. 247).

É preciso reconhecer, nestas duas formas de filosofar, lugares próprios dentro da filosofia contemporânea. Para Heidegger, um deles é o *como* (*logos*) *hermenêutico* e o outro o *como apofântico*. O enquanto hermenêutico ou *como* hermenêutico, é o *como* do mundo, e o outro, o *como apofântico* é o *como* do discurso (Stein, 2000). O primeiro é o *como* da nossa condição prática no mundo em que de alguma forma nós já sempre compreendemos as coisas, mas que se expressa via linguagem.

Estas limitações das formas de pensar a linguagem em termos filosóficos revelam também uma interpretação de ambas, o que dá

um caráter ambíguo e obscuro à linguagem para a reflexão humana. E esta ambiguidade se enraíza na condição de ser do próprio ser humano, tornando-o *condenado à dimensão de ser hermeneuta*. Se toda pretensa transparência tem algum fundamento na dimensão de expressão da linguagem, esta já não tem nenhum fundamento na transparência.

A filosofia não trata de objetos, por isso não é empírica, mas trata do modo como os objetos se dão, ou seja, ela tem um caráter transcendental – comprehende as condições de possibilidade do dar-se. O conceito de *logos hermenêutico* procura afirmar que existe um sentido no qual nos movemos, que é compreendido como um horizonte onde a linguagem pode movimentar-se e significar, contemplando as condições do modo como os objetos se dão na linguagem. O sentido é compreendido como condição de possibilidade, em termos filosófico-hermenêuticos. “Tanto na palavra *sentido* como na palavra *significado* está implícita a ideia de linguagem como um todo” (Stein, 1996, p. 22). É uma forma filosófica de relação com o mundo, de tratar sobre o mundo entendido como linguagem. A linguagem, por mais que não tenha sido tratada acentuadamente pelas teorias do conhecimento, sempre esteve implícita como condição de possibilidade de todo conhecimento. “Se precisamos do sentido e do significado para conhecer, isto significa que precisamos da linguagem para podermos conhecer” (Stein, 1996, p. 22).

A questão do sentido e da significação mudou a base da teorização da filosofia contemporânea. Ela já não podia mais ser sustentada pela relação de sujeito e objeto. Na hermenêutica, o sentido é condição prévia de conceber uma relação de sujeito e objeto, sobretudo na perspectiva de compreender que a linguagem não é mais um objeto entre outros que pode ser tratado pela filosofia. Ela é o modo como os objetos podem ser manifestados. O acesso aos objetos se dá pela questão da significação, pela questão do sentido, compreendido sempre em termos de linguagem.

Naturalmente, em primeiro lugar se teria a necessidade de distinguir, na linguagem e pela linguagem, algo que era a condição

de possibilidade da linguagem. A ficção que parece se impor é nós sermos capazes de nos pôrmos do lado de fora da linguagem e falarmos assim sobre ela. Não podemos falar do lugar da não-linguagem sobre a linguagem. Só falamos de dentro da linguagem sobre a linguagem (Stein, 1996, p. 25).

Esse modo de interpretar nossa condição humana se tornou possível por uma concepção que comprehende o nosso acesso ao mundo como uma totalidade – ser-no-mundo – que se dá como compreensão em sentido ontológico e não epistemológico. O conceito de compreensão recebe em Heidegger um segundo sentido, mais originário, em relação àquele que significa compreender uma proposição, compreender uma interpretação, no sentido de apreender um significado ao modo de um processo cognitivo. O compreender se torna um existencial do ser humano, o modo de ser mais fundamental enquanto ser-no-mundo. A hermenêutica abriu um espaço que não se reduz ao lógico-formal, e ainda mais, um universo que é prévio e até mesmo condição de possibilidade do lógico-formal. No entanto, não pode dispensá-lo porque ele se mantém numa relação que faz parte da linguagem como um todo. As ciências humanas, as teorizações lógico-formais, estudam a estruturação do sentido – perguntam pela *estrutura do sentido*. A hermenêutica faz uma pergunta prévia, que é pelo *sentido da estrutura*. A forma mais originária da linguagem é a estrutura prévia de sentido. O ser humano, enquanto ser-no-mundo, é um ser hermenêutico. Isso constitui a particularidade da hermenêutica filosófica que trabalha com a estrutura do sentido como condição prévia de reflexão para as ciências humanas.

A partir dessa argumentação heideggeriana, Gadamer afirma que a questão central da hermenêutica filosófica não é aquilo que está na ordem do dado, dos fatos, daquilo que queremos ou fazemos, “mas o que ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece” (Gadamer, 1997, p. 14). Esclarece o processo que vai daquilo que nos acontece, aquilo que pode ser avaliado pela situação hermenêutica, até aquilo que se torna manifesto como ordenação discursiva do logos, do conhecimento.

O discurso hermenêutico não é apenas um discurso que manifesta aquilo que se dá no universo das pressuposições, mas é também um discurso que é preciso interpretar e ao mesmo tempo um discurso interpretativo.

3 Considerações finais

A linguagem é o lugar em que o ser humano e o mundo se apresentam em seus sentidos e significados. Podemos dizer que ela é a condição de possibilidade, um transcendental linguístico, segundo Apel (2000), do conhecimento do mundo e reconhecimento do ser humano num mundo com outros. Da mesma forma que não há um conhecimento do objeto em si como afirmava Kant (2000), não pela impossibilidade de ligação entre o entendimento e a sensibilidade, mas porque o mundo sempre se apresenta pela linguagem ou o mundo é o mundo da linguagem, podemos afirmar que não há um conhecimento do ser humano em si, mas um conhecimento sempre mediado pela linguagem. Segundo Gadamer, o “homem é um ser vivo dotado de linguagem” e que para “todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, [é preciso considerar que] sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem” (Gadamer, 2002, p. 176). Compreendemos que essa argumentação constitui-se em uma nova base para o conhecimento, em que o mundo e os seres humanos, inseridos numa tradição, procuram apreender o modo como se constituíram e se constituem numa perspectiva de convivência comum. Essa proposição perpassa o todo da nossa argumentação em que a linguagem se constitui o pressuposto mais geral do conhecimento tendo como horizonte a constituição de um mundo comum que se renova pelo diálogo entre as gerações.

Na perspectiva da hermenêutica, quando afirmamos que o ser humano é linguagem, não queremos formatar um estatuto epistemológico de uma questão antropológica e nem uma epistemologia sobre uma interpretação original inconcussa do ser humano. Insistir na questão de abertura, do logos hermenêutico e da dimensão de ambiguidade da linguagem é manifestar a

condição de definições sempre provisórias constituídas de uma objetividade pensante (Kant) em que, tanto o ser humano quanto a linguagem permanecem indefinidos enquanto se quer pensá-los como dados objetivos. O não enredamento num objetivismo que segue da modernidade pelo viés da autoconsciência para a contemporaneidade pelo viés das ciências da linguagem têm na compreensão o modo de ser e estar na linguagem que tem seu sentido sempre em questão na e pela interpretação, e nunca dado nem acabado.

Assim, é pelo diálogo vivo que ultrapassamos o objetivismo da modernidade que passa a estar na base das formas de instrumentos tecnológicos de interação. Compreendemos que os instrumentos colaboram para a comunicação humana em sociedade, mas que eles não se constituem em um ciberdiálogo nem num hiperdiálogo em que o encontro entre os seres humanos seria dispensável. “Porque o verdadeiro diálogo tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro – e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergiria, até então, no horizonte de sua própria compreensão” (Flickinger, 2010, p. 79).

Capítulo 5

SOBRE O HUMANO E SUAS TECNOLOGIAS

1 Introdução

Vivemos um modo específico de tecnicismo no século XXI. Precisamos compreendê-lo para poder viver na perspectiva do bem comum, com maior grau de dignidade possível para todos. Tornar manifestos os critérios e os pressupostos de sua interpretação é condição para superarmos os constantes achismos, típicos de nossa época, na qual todos podem comentar sobre tudo, mesmo que não tenham um embasamento adequado. O elemento determinante de nosso tecnicismo não é a materialidade dos instrumentos que são produzidos freneticamente, mas o elemento imaterial – cultural, por assim dizer – que ele veicula, maquiando o humano em objetificação e em movimentos de irreflexão.

A constatação do século passado é que vivemos uma época da técnica. O conceito de técnica, etimologicamente, remete ao grego *techne*, que significa originariamente uma arte e uma capacidade de feitura (Gadamer, 1983). Assim, *techne* significa o ser capaz e o fazer de uma obra que se tornará presente no mundo depois de sua produção. Pela *techne*, produz-se uma coisa que não estava aí no mundo, mas que agora aparece por meio desse *ser capaz de fazer*. Ela é um saber que constitui um determinado ser capaz-de-fazer, seguro de si mesmo, no contexto de uma produção.

O tecnicismo é a exacerbção de um modo de produção, que é sempre a produção de nosso mundo enquanto um artifício humano, de inovações científico-tecnológicas de instrumentos que fazem do mundo uma grande reserva de consumo e de ideias que orientam ou moldam o comportamento. O sufixo *ismo*, em seu sentido etimológico – grego *ismos*, latim *ismos* – significa uma

espécie de intoxicação (no caso da medicina), uma “generalização do substantivo primitivo” (Ribeiro, 2016), a “expressão de uma verdade absoluta” de uma doutrina política, religiosa ou cultural (Houaiss, 2007) ou de um modo de organização do mundo humano. Um questionamento dos motivos dessa exacerbação manifesta uma interrogação fundamental sobre o ser humano enquanto tal, sobre seu sentido e seu ser. Acreditamos que nossa suspeita e nossas indagações ao tecnicismo atual se referem fundamentalmente a esta perspectiva ontológica, mas que se mostra em particularidades teóricas com tom pedagógico, psicológico, sociológico ou filosófico.

2 Argumentação

Para compreender a especificidade de nossa época e como nela podemos vislumbrar alguns indícios reflexivos para pensar o humano em sua constituição, sobretudo pela formação, enveredamos por uma leitura particular da tradição que tem seus modos específicos de tecnicismo e narrativas diversas.

Uma velha tradição bíblica, reelaborada pela hermenêutica contemporânea (Gadamer, 2009), ao apresentar ideias sobre o modo do saber fazer, a técnica, procura prestar contas à história da humanidade por meio de uma escuta das vozes de nossos antepassados. A partir desse gesto de voltar-se reflexivamente à tradição, acreditamos que o tecnicismo não é uma especificidade de nossa época, pensando-o como uma generalização de um saber fazer humano na configuração do seu mundo. Sobretudo, porque ele não pode ser limitado a instrumentos materiais, virtuais ou códigos, como os designados hodiernamente por novas tecnologias, que se tornam nosso modo comum de viver, organizar e compreender o mundo. Reafirmamos, então, que nossa época tem apenas um modo particular de tecnicismo na história da humanidade, com diversas narrativas que se encontram/desencontram.

As narrativas sobre o tecnicismo na história da humanidade são diversas. Vamos apresentar apenas alguns exemplos em áreas distintas do conhecimento, sem a mínima pretensão de uma

historiografia completa ou exaustiva, para ilustrar a tese apresentada acima.

Na literatura antiga, encontramos em *Antígona*, de Sófocles, um modo exemplar de questionamento do tecnicismo de uma época interpretada como mítica. Narrativa que expressa toda a vivacidade do amor fraternal, quando se vê sob os limites do poder do governo e das leis, mostra o embate até a morte de dois irmãos, dos quais um, Polinice, é proibido, por um edicto de Creonte (rei), de receber os ritos funerais, concedido apenas a Etéocles. A luta da personagem Antígona é contra um tecnicismo legalista, moral e político, que atrofia a dignidade do enterro de seu irmão que, que foi condenado a vagar errante por 100 anos às margens do rio que corre em direção ao mundo dos mortos, seguindo o destino da condenação vital que já herdara de seu pai Édipo, condenação de perda de seus dois irmãos e condenação de desentendimento com sua irmã Ismênia. Sua ação fraternal se torna crime por desagravar “Creonte, Filho de Meneceu, o inimigo, e o amigo deste país!” que é o senhor a quem, por ora, “compete impor a lei que te convier, tanto aos vivos, como aos mortos” (Sófocles, 2016, p. 16).

Na literatura moderna, a peça *Hamlet*, de Shakespeare, apresenta um conjunto de argumentações que buscam manifestar apenas *o que é* e *quem é* o ser humano, digladiando com o tecnicismo da retórica e da etiqueta. Assim, na trama que vai desde a morte do velho Hamlet até a morte do filho Hamlet, morre a maioria das personagens, porque não se encontra o sentido de ser do humano a não ser na conversa com o coveiro e na luta até a morte como prova da fidelidade à identidade de quem se é.

Ser ou não ser, eis a questão: será mais nobre Em nosso espírito
sofrer pedras e setas

Com que a Fortuna, enfurecida, nos alveja,

Ou insurgir-nos contra um mar de provocações E em luta pôr-lhes fim? Morrer, dormir: não mais. Dizer que rematamos com um sono a angústia

E as mil pelejas naturais – herança do homem: Morrer para dormir... é uma consumação

Que bem merece e desejamos com fervor.

Dormir... Talvez sonhar: eis onde surge o obstáculo: Pois quando livres do tumulto da existência,

No repouso da morte o sonho que tenhamos Devem fazer-nos hesitar: eis a suspeita

Que impõe tão longa vida aos nossos infortúnios. [...]

De todos faz covardes a consciência. Desta arte o natural frescor

De nossa resolução definha sob a máscara do pensamento E empresas momentosas se desviam da meta

Diante dessas reflexões, e até o nome de ação perdem. Mas, silêncio! (Shakespeare, 2016, p. 82-83).

Contemporaneamente, Machado de Assis (2016a), no conto o *Espelho*, apresenta uma reflexão filosófica e literária sobre a constituição do humano, em sua essência, a partir do conceito de alma. O debate entre as personagens parte do critério de que o ser humano tem duas e não apenas uma alma, e que seu processo de formação se dá por uma relação dialética de ambas, de um caminho que vai do externo para o interno e outro, do interno para o externo. A personagem Jacobina manifesta o paradoxo da constituição externa da alma ao se perder no que ela veste, no que ela come, nos seus hábitos e nos seus costumes. Quando este visita sua tia, recebe em seu quarto um espelho da Família Real Portuguesa que vai ser o molde para seu ser e fazer cotidiano. Ele somente se reconhece somente enquanto um ser quando o espelho reflete sua imagem como alferes. O tecnicismo desse modo de ser, moldado pelas externalidades, tem como resultado que “O alferes eliminou o homem” em Jacobina.

O conto *Um homem célebre*, também de Machado de Assis (2016b), narra a fixidez de um conceito de erudição musical que atrofia o talento de Pestana, alguém que tem o maior dom para compor polcas. Mas seu sonho estava fixo na busca de uma

composição musical igual às de Mozart, Beethoven, entre outros clássicos. O mundo da música erudita jamais poderia ser regido por uma polca, estilo do qual ele estava se tornando um “clássico”.

Não poderíamos deixar de lembrar do conto *O Alienista* (2016c), cuja personagem central é Simão Bacamarte, um cientista, talvez professor, mesmo que as crônicas não digam isso de modo explícito. Simão é ser de ciência: o mundo, os homens, a razão, a loucura, os sentimentos, tudo é como é sob os princípios da ciência. Até mesmo suas relações sexuais são realizadas sob os cálculos mais precisos da matemática cartesiana. Mesmo adotando o caráter revisionista dos critérios científicos sobre o objeto de investigação, o cientista de Itaguáí, não pensa, não interpreta, não comprehende a loucura de outra forma que não seja a da ciência, e não há nada mais importante e mais digno no mundo do que a ciência, mesmo que isso incidirá na internação por demência do próprio cientista.

- Trata-se de coisa mais alta, trata-se de uma experiência científica. Digo experiência, porque não me atrevo a assegurar desde já a minha ideia; nem a ciência é outra coisa, Sr. Soares, senão uma investigação constante. Trata- se, pois, de uma experiência, mas uma experiência que vai mudar a face da Terra. A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente.

[...]

Suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão; por outros termos, demarquemos definitivamente os limites da razão e da loucura. A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia e só insânia (Assis, 2016, p. 18-19).

Poderíamos permanecer no âmbito da literatura para mostrar toda a dimensão histórica das variantes do tecnicismo enquanto generalização centralizadora de saber fazer humano por apenas um de seus modos. A literatura é, em boa medida, uma forma de denúncia e de enfrentamento dessa generalização. Mas, é preciso ter em conta que no seu interior há sempre formas

exacerbadass do seu próprio saber fazer e não apenas em dimensões gerais da organização do mundo humano.

Na música clássica há um caso exemplar: Mozart. Sua genialidade esteve num embate constante com os representantes da música oficial, sobretudo dos compositores da corte e da fixidez ideológica de que a ópera deveria ser composta em língua italiana. Mozart enfrenta tanto a normatividade sobre a quantidade das notas musicais que caracterizam uma ópera oficial quanto a criação de novos estilos e em língua alemã, que, mais tarde, com seu sucesso, permitiram o deboche de regentes e compositores italianos, com ênfase sobre os concertos sobre o amor, dizendo que estes músicos não tinham condições de uma composição sobre tal assunto, visto que eram feios e gordos. Esse confrontamento lhe custou o fracasso da sua vida material. Na obra *Sociedade dos indivíduos*, Norbert Elias afirma que a dependência material da aristocracia da corte fez de Mozart um fracassado em vida, mas um vitorioso na história da música, pelo fato de se constituir como “artista autônomo que primariamente buscava seguir o fluxo de sua própria imaginação e os ditames de sua própria consciência artística” (Elias, 1994, p. 136).

Na psicologia, diversos autores podem ser apontados como exemplos, dos quais mencionamos apenas Freud e Lacan. O primeiro, ao enfrentar toda a questão do tabu em relação ao desejo, à libido e à sexualidade. O segundo, no confrontamento do absolutismo da linguagem pela analítica, lógica e ciência da linguagem, entendida como instrumento pela qual se poderia dizer tudo, ao afirmar que o próprio inconsciente é linguagem e que o corpo se manifesta na linguagem e, nessa manifestação, trai-se a si mesmo.

Na tradição bíblica, existem diversas narrativas que manifestam confrontamentos de modos de tecnicismo. Desde o paradigmático Abraão (Gn 21,1-7; 22, 1-18), que é conduzido por uma concepção de Deus a matar o seu próprio filho, mas que a enfrenta de uma forma inovadora, pela escuta de outra tradição, ao não matar seu primogênito. Nos evangelhos, as narrativas do saber

e fazer de Jesus Cristo mostram o seu enfrentamento ao farisaísmo por meio da colheita de espigas (Lc 6,1-5) e por meio de curas (Mc 2,5-12), entre outras ações, realizadas em dia de sábado, o que, segundo a lei da época, era uma ação pecadora.

Na teologia, diversas elaborações foram proibidas, começando pela *teoria do padre* – muito conhecido na ciência, formulada por Copérnico, que, por sua teoria heliocêntrica, foi condenado à morte ou a abdicar de suas crenças – , e, posteriormente, concepções teológicas que influenciaram em outras áreas de conhecimento como a astronomia de Galileu, a filosofia de Descartes, entre outras. Também, contemporaneamente, Juan Luís Segundo, teólogo uruguai, e Gustavo Gutierrez, teólogo peruano, tiveram suas elaborações contestadas por uma teologia oficial e europeia. A igreja, sobretudo no período medieval, significou uma forma de tecnicismo, por suas concepções de organização do mundo vivido e de sua ligação com a política, configurando estados teocráticos absolutistas.

A filosofia surge como questionamento de um tecnicismo mítico de compreensão moral, política e religiosa do mundo. Os primeiros filósofos, Tales, Anaximandro, Heráclito, Parmênides, entre outros, buscaram estabelecer outros princípios justificadores para a *physis* em todas as suas interpretações. Com a invenção da escrita, a utilização da moeda nas trocas comerciais, a lei escrita, a consolidação da democracia, o desenvolvimento de técnicas e utensílios para ampliar a produção, as grandes navegações e as aberturas culturais na interação com outros povos, as narrativas míticas já não davam conta da explicação do mundo humano (Reale; Antiseri, 1990). Platão (2016), no *Mito da Caverna*, busca ilustrar uma outra possibilidade de compreensão do mundo, não apenas na perspectiva material da própria *physis*, mas fundamentalmente na sua dimensão conceitual. A saída da caverna é uma saída das correntes de um tecnicismo comprensivo naturalista da *physis*.

Na modernidade, Descartes é criticado até hoje por, em algum momento, ceder à pressão eclesial e conceber Deus como causa lógica e ontológica do *cogito, ergo sum*. Todavia, sua elaboração

abriu a modernidade com um novo fundamento e com uma nova perspectiva de conhecimento e de verdade. Kant, ao conceber a relação de determinação do entendimento para com a sensibilidade pela imaginação transcendental, rompe com o tecnicismo da teoria do conhecimento racionalista centrada na subjetividade e com o da teoria do conhecimento empirista centrada na objetividade. Ao questionar o que significa a própria modernidade, a racionalidade e o ser humano, com a pergunta *O que é o Esclarecimento/Illuminismo*, Kant já aponta para um tecnicismo imperante que atrofia o seu significado mais pleno: “Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desses estado de minoridade que se perpetua” (Kant, 2016, p. 2).

Na contemporaneidade, Heidegger, Adorno, Gadamer, Arendt, Ricoeur, Vattimo, Agamben, manifestam diversas interpretações do tecnicismo na organização do mundo humano. Ainda poderia discorrer sobre a história da política, da sociologia, da pedagogia e suas narrativas sobre como compreendem o tecnicismo em sua história. Também, sobre as formas de governos ditatoriais, totalitários, em suas diversas faces.

Em todas essas narrativas, encontramos alguns elementos para compreender que, como um aperitivo apenas, não precisamos perder o alento sobre nossa época, constatação que parece dominar as opiniões daqueles que veem no tecnicismo atual uma ameaça à vida neste planeta. Gadamer (1983, p. 10), numa passagem, afirma: “Uma das consequências da técnica é o haver conduzido a uma tal manipulação da sociedade humana, da opinião pública, das formas de vida de todos nós que, às vezes, se chega quase a perder o alento”. Uma constatação de um grande filósofo não seria o suficiente para aceitarmos de bom grado que realmente vivemos uma época diferente de todas as outras, como dizem os mais apaixonados pela técnica e também os mais mal-amados em relação a ela? Ou ainda, justificar que realmente vivemos uma época de tempos sombrios que tem como causa o tecnicismo, utilizando de forma apressada e unilateral a expressão do pensador italiano Giorgio Agamben

(2016, p. 2): *somos uma classe perigosa!* Expressão manifesta após a implantação do sistema de controle de entrada nos EUA, após o histórico 11 de setembro. Entretanto, para não falar dos que apenas têm uma atitude de suspeita, Gadamer e Agamben, reportam-nos ao filósofo Pierre Lèvy (1999), que tem uma posição de encantamento para com o tecnicismo atual, afirmando que nossa época é o alvorecer de uma nova humanidade, mais comunicativa, mais dialógica, mais capaz de uma relação intensa com o maior número possível de seres humanos. Nenhuma dessas expressões são manifestações que dizem respeito somente à nossa época. O assombro já estava presente, só para lembrar uma expressão, no totalitarismo militar do Império Romano. E o gozo múltiplo da interpretação de uma época, com o desenvolvimento da ciência, expresso por Rogério Bacon: *o que nos resta é tornar-nos deuses!*

Acreditamos que grande parte de nossas falas, de nossas reflexões, que carregam decepções, alegrias, desespero e esperança, estão focando apenas em uma parte do tecnicismo atual, nem sempre a de maior importância e a mais fundamental. É quase unânime a reclamação de pais sobre seus filhos, de professores sobre seus alunos, de padres e pastores sobre seus fiéis, de que as novas gerações “não querem nada com nada”, em todos os sentidos; de que as novas gerações são uns zumbis dos celulares conectados à internet, fixados, concentrados em sites, aplicativos e programas de relacionamento ou de jogos. Essa é uma questão que merece toda uma reflexão, mas não acreditamos ser a mais importante.

Acreditamos que existem três questões importantes para serem pensadas sobre nossa época, com seu modo específico de tecnicismo. Elas podem encaminhar para algo fundamental sobre nosso modo de viver no presente. A primeira, é sobre os sistemas de conexão da comunicação e informação entre seres humanos e, por isso, de controle geral, gerenciados por códigos de computadores com sede estabelecida nos Estados Unidos, o ICANN - *Internet Corporation For Assigned Names and Numbers*. Com sede em Los Angeles, segue as determinações de Washington, o que outorga um poder inigualável aos Estados Unidos. Em teoria, eles têm o

poder de monitorar os acessos de qualquer sítio e em qualquer país que seja. Além disso, podem bloquear todo e qualquer envio de correio eletrônico de qualquer lugar do mundo. Mesmo que nunca tenham feito isso e que nunca realizem essas limitações que afetam a comunicação dos outros, eles têm os mecanismos para fazer. Esse domínio é uma reclamação constante de outros países desenvolvidos. Supondo que fosse aberto esse domínio para um organismo das Nações Unidas, ainda assim não há garantia de que haja uma justiça para com todas as nações e povos sobre a participação no ciberespaço (Ramonet, 2004). E temos que escutar que somos uma humanidade bem informada. Informada por quem, com o quê, com qual finalidade, ...? Se nos perguntarmos sobre a catástrofe de Mariana/Minas Gerais, o que realmente se sabe além daquilo que a TV e as agências de notícias transmitem? Quais os critérios de confiabilidade que podem indicar a veracidade do dito?

Movimentos na Europa contra o *Facebook* revelam uma tendência de conscientização do sistema de controle da vida das pessoas para fins comerciais, políticos, entre outros, dos grandes grupos de mídia. Não existe nada privado nas mensagens que são veiculadas por aparelhos conectados à *internet*. Quem veicula sua comunicação pela *internet* já não é mais dono daquilo que fala/comunica. Tudo pode ser rastreado. Lèvy (1999) tem razão ao afirmar que o sistema de informação se transformou. Hoje, nós, o público, somos quem se alegra e gasta seu tempo com vídeos do *WhatsApp*, pela relação de todos-todos, e não mais pela relação de um-todos como é o caso da TV e do Rádio; somos os informantes. Nós informamos nossos gostos, nossas opções, nossos desejos, até mesmo os mais secretos, que escondemos de alguns de nossos próximos, como pais, parentes ou parceiros e parceiras amorosas, para as grandes operadoras do sistema de informação, de publicidade e de venda. Como exemplo, citamos as propagandas que aparecem dentro de nossas caixas de e-mails, cada vez que buscamos por operadores de compras, sejam de carros, de passagens, de celulares, entre outros.

Enquanto o domínio dos códigos de computadores for propriedade de grupos, de corporações ou de alguma nação, mesmo que na forma de sede, de controle apenas ou de configurações, não se pode pensar num mundo comum informacional. Vive-se um tecnicismo do controle da informação que incide no controle do conhecimento, da verdade, e dos modos de vida. Gadamer (2000) aponta para o risco da perda da liberdade de nosso pensamento, uma das instâncias que ainda temos uma certa privacidade enquanto não colocamos na rede. Saber o que está sendo pensado é tão importante para os sistemas de monitoramento e controle quanto o que se consome em termos de alimentos, vestimentas, etc.

A segunda questão que marca o tecnicismo de nossa época é o domínio dos códigos genéticos, do DNA, do Genoma Humano e de toda a estrutura de vida do planeta (Habermas, 2010). Há muito tempo que as grandes empresas multinacionais estão mapeando os códigos vitais da vida. Sabe-se que há inúmeras mulheres e inúmeros homens na região amazônica, para um exemplo apenas, vestidos de missionários, coletando tudo o que pode fornecer informações substanciais que servem para a criação de vírus e de antídotos. A vida humana e de todas as outras espécies passa a ser mais um produto que pode ser negociado no grande mercado farmacológico com todos os tipos de drogarias. A criação de doenças em laboratórios entre tantas outras criações biológicas são apenas a ponta do iceberg. Não somos mais donos de nossa vida e nem de nossa morte; os nossos corpos já não nos pertencem.

Também, todo o sistema de insumos que são manipulados para a produção de alimentos é resultado desse mapeamento. A única palavra que Heidegger proferiu sobre o nazismo, é de que ele continua em muitos setores da vida, não mais numa perspectiva étnica, enfatizando, sobretudo, sua permanência na produção de alimentos, em que nossas lavouras são campos de concentração abertos e legalizados juridicamente e pela opinião pública. Nossos pais não colhiam soja se não plantassem e se o clima fosse totalmente desregulado. Hoje, se não passar defensivo antes de plantar, quando está nascendo, quando está crescendo, quando está florescendo,

quando está se desenvolvendo, quando está secando e quando está colhendo, realmente não se colhe praticamente nada.

E temos que escutar que os problemas estão nos vírus virtuais, nos vírus físicos e mentais que atingem os seres humanos e nos vírus – pragas – que afetam a nossa natureza envolvida na produção de alimentos. Extinguimos espécies de relações, de formas de vida e criamos outras, todas na perspectiva de uma vida humana e de uma natureza controladas.

Uma terceira questão que, por sua vez, perpassa as outras duas, é a dos códigos financeiros operados por toda uma rede de negócios, índices, cálculos e ordenamentos bancários e da bolsa de valores. Os valores são alterados segundo uma lógica incompreensível para a quase totalidade do planeta. A bolsa sobe, a bolsa desce, e sobe novamente, mesmo que todo o mundo segure bem firme a sua.

Acreditamos que uma transformação social, hoje, depende não mais de uma revolução do proletariado como queria Marx, não mais do enfrentamento dos sistemas geradores de uma cultura de massa, como queriam os autores da Escola de Frankfurt e não mais com uma ética do diálogo contra uma razão instrumental, como queria o Habermas das décadas de 1970 e 1980. Mas, com uma decisão política republicana e democrática compartilhada sobre os ordenamentos da vida que estão em jogo nesses grandes sistemas complexos de operacionalização da comunicação/informação nossa linguagem; da operacionalização da saúde/doença do planeta, nosso *bios*; da operacionalização dos resultados da produção de bens e produtos, nossa riqueza. E, sobretudo, que a política com a participação do povo são esteja sob o regime de escravidão dessas operacionalizações.

Compreendemos que essas três questões não dão conta de todo o tecnicismo de nossa época. Temos toda uma questão jurídica e legalista que criou operadores intocáveis, donos do justo e do injusto. Temos uma cultura de pão e circo, não mais operada pelo poder político, mas pelo poder midiático. Bradamos aos quatro

cantos que pagamos muitos impostos para os governos municipais, estaduais e federais, algo em torno de 30%, mas “esquecemos” que cantamos o hino nacional para algumas diversões que nos cobram praticamente o mesmo valor por meio do marketing, da publicidade ou da propaganda dos produtos que consumimos diariamente, com a diferença de que isso vai apenas para algumas contas bancárias de “nossos amados ídolos”.

Enquanto cidadãos responsáveis por este mundo e pela entrada das novas gerações, para utilizar a formulação de Hannah Arendt (1997), nossa preocupação maior é: que as novas gerações não prestam atenção na formação que compartilhamos por meio da escola e outros meios porque estão vidrados no celular falando pelo Facebook ou pelo *WhatsApp*? É também, sim, mas não pelo motivo apenas pedagógico.

Nesta questão há uma perspectiva de leitura sobre a formação do humano em uma época da técnica. Surge a fatídica pergunta: o que fazer diante dessa situação? Acreditamos que isso não é tarefa para uma pessoa, nem para uma área de conhecimento, mas para um conjunto de pessoas, o que dá um bom indicativo de a universidade ser um espaço privilegiado para isso. Argumentamos que isso consiste em pensar alguns indicativos de reflexão, resultados de pesquisas, estudos próprios e interlocuções entre professores, cientistas, administradores, economistas, etc. Apresentamos uma perspectiva com os pés e a cabeça na filosofia, que precisa estar em diálogo com outras áreas do conhecimento para que possa ter alguma “eficácia”. Acreditamos que a psicologia, a sociologia, a pedagogia, têm interpretações distintas e, por isso, deveriam apresentar seus argumentos num diálogo interdisciplinar.

Insistimos no conceito de reflexão, que precisa ser recuperado, reafirmado e qualificado em sua importância, sobretudo em todas as instituições de educação. Refletir antes de propor qualquer possibilidade do fazer algo em relação à situação tecnicista da atualidade. Com isso, não inventamos nada, apenas escutamos atentamente ao conceito de *techne*, enquanto saber fazer. Saber fazer e não apenas fazer ou apenas saber. Heidegger manifestou toda a

importância dessa questão ao apresentar a diferenciação entre um pensar meditativo e um pensar calculante. A própria universidade parece estar escrava de um pensar calculante, até mesmo nas áreas que sempre foram compreendidas como humanas e reflexivas. Mesmo sem dar-se conta, mas por necessidades operativas administrativas e financeiras, acabam adotando um modelo de engenharia. Temos, assim, engenheiros da educação, engenheiros da psique, engenheiros do social e do cultural, engenheiros da própria *sophia*. Não quer dizer que esse modelo não seja importante ou central para o nosso mundo, mas não é o único e nem o mais fundamental.

O primeiro indício reflexivo é inspirado na fenomenologia de Husserl, expresso no seu lema: *retorno às coisas mesmas*. Acreditamos que o ser humano precisa fazer um *retorno ao ser humano mesmo*, não em uma perspectiva de teoria de conhecimento ou de um pensar filosófico rigoroso, como Husserl fez de diversos modos, mas sobre toda a condição humana. Esse retorno constitui-se em um momento reflexivo que mergulha no sentido, no ser, na linguagem, na moral e na ética, na cultura, não para encontrar um ser humano puro em si sem as construções históricas, mas justamente para compreender suas necessidades, suas possibilidades, seu nascer, viver e morrer para além daquilo que se apresenta como necessário para nossa época. Com isso, ressignificar o viver humano carregado de tantos conceitos, de tantas teorias, de tantas coisas que são vendidas como *conditio sine qua non* de um viver razoável em sociedade. É uma tarefa de cada geração humana, pois o sentido de ser é construído historicamente.

Uma das questões centrais dessa perspectiva fenomenológica é uma revisão sobre o distanciamento que a ciência tem produzido em relação ao mundo da vida (Husserl, 2008). Husserl (2008), nas últimas obras, argumenta que esse distanciamento se estendeu de tal forma que a ciência praticamente abandonou o mundo da vida. O trágico desse abandono ressoa em toda sua intensidade na obra *Ser e Tempo* (2008), de Martin Heidegger, com a interpretação da história ocidental como história do esquecimento do ser que,

em boa medida, é uma história do esquecimento de dimensões e/ou do próprio ser humano. Heidegger (2008) constrói um novo paradigma filosófico cuja matriz é o ser-no-mundo. Os existenciais do Dasein manifestam a condição primeira do humano que é ser-no-mundo. Busca-se, em ambas teorizações, de mestre e discípulo, recuperar o chão esquecido da experiência humana de ser uns com outros numa disposição afetiva prévia (*vor habe, vorsicht, vorgriff*)⁷ a toda e qualquer fragmentação na forma de um saber que passa a ser ciência.

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo, da qual ela é expressão segunda. A ciência não tem e jamais terá o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (Merleau-Ponty, 1999, p. 3).

Fernando Pessoa, sob o heterônimo Alberto Caeiro (2016), em *Guardador de Rebanho*, apresenta esse desafio ao tecnicismo conceitual na forma de poema.

Que pensará isto de aquilo? Nada pensa nada. Terá a terra consciência das pedras e plantas que tem? Se ela a tiver, que a tenha... Que me importa isso a mim? Se eu pensasse nessas cousas, Deixaria de ver as árvores e as plantas. E deixava de ver a Terra, Para ver só os meus pensamentos... Entristecia e ficava às escuras. E assim, sem pensar tenho a Terra e o Céu.

Gadamer (2000) reclama pela necessidade de um retorno do conceito à palavra, desacreditada e marginalizada pela ciência ocidental. A ciência é a instância do conceito sobre o mundo humano que primeiramente era palavra. A cultura ocidental se constitui como ciência. Nesse processo de construção do saber, é necessário um processo de desconstrução, para compreender o que significa saber na organização da sociedade, vislumbrar os limites e as possibilidades do saber, enfim, é “necessária uma capacidade muito peculiar para se poder fazer uso correto do saber” (Gadamer, 2000, p. 19). A questão crítica do ser humano atual, para Gadamer

(1983), está num descuido da sua capacidade de conviver consigo mesmo, com os outros e com a vida no planeta em detrimento de uma capacidade cada vez mais desenvolvida de tornar tudo isso em fonte de reserva para produtos e consumos.

O distanciamento da ciência em relação ao mundo da vida segundo Husserl, em boa medida, é o distanciamento do próprio ser humano a si mesmo pela elevação científica de todo e qualquer forma de vida, de toda e qualquer forma de linguagem. Segundo Gadamer, “o caminho vai da ‘palavra ao conceito’ – mas precisamos chegar do conceito à palavra, se quisermos alcançar o outro” (Gadamer, 2000, p. 26). O cerne da questão desse primeiro indício é: quem é o ser humano ou quem somos nós seres humanos que precisamos transformar tudo em ciência para poder viver?

O segundo indício reflexivo remete a *uma serenidade para com o ser humano*, retomando uma formulação heideggeriana sobre a técnica, da *serenidade para com as coisas*. Para o autor de *Ser e Tempo*, “o verdadeiramente inquietante, contudo, não é o fato de que o mundo se tecnicize completamente. Muito mais inquietante é que o ser humano não esteja preparado para esta transformação mundial; que ainda não consigamos enfrentar, de uma maneira meditativa, o que propriamente se aproxima nesta época” (Heidegger, 2016a). O que o filósofo re-clama para o pensar não se trata de uma alta ou profunda reflexão somente concedida a alguns “bem-nascidos” ou “privilegiados”, mas: primeiro, “porque o homem é o ser pensante, isto é, meditante. Assim sendo, nós não necessitamos, de forma alguma, de uma reflexão “elevada”.

É suficiente que nos demoremos junto à proximidade e que meditemos acerca do mais próximo: acerca do que concerne a cada um de nós aqui e agora; aqui, neste recanto da terra natal; agora: na hora presente do acontecer mundial” (Heidegger, 2016a); segundo, conforme a interpretação do poeta Peter Hebel, somos como plantas que nascem e se desenvolvem, gostando ou não, quando cultivamos e cuidamos da nossa vida segundo nossas raízes, que, para Heidegger (2016), é um pensar, não apenas calculador, mas também meditativo, pelo qual podemos perguntar: “Se dissermos,

porém, simultaneamente “sim” e “não” aos objetos técnicos, a nossa relação com o mundo técnico não se converterá em algo equívoco e inseguro?” E podemos também responder: “Muito ao contrário. Nossa relação com o mundo técnico se torna maravilhosamente simples e aprazível. Deixamos entrar os objetos técnicos em nosso mundo cotidiano e, ao mesmo tempo, os mantemos fora, ou seja, nós os deixamos descansar em si mesmos como coisas que não são algo absoluto, mas dependem, elas mesmas, de algo superior. Queria denominar esta atitude que diz simultaneamente “sim” e “não” ao mundo técnico com um antiga palavra: a Serenidade (*Gelassenheit*) em relação às coisas” (Heidegger, 2016a) e nós, diríamos, serenidade para com o próprio ser humano.

O cerne desse indício é: quem é o ser humano ou quem somos nós seres humanos que precisamos estar sempre conectados e falar e compartilhar tudo, que precisamos viajar constantemente, que precisamos consumir sempre, que precisamos estar sempre fazendo algo, que precisamos, enquanto pesquisadores/professores, escrever tantos artigos *qualis* A ou B, entre tantas outras coisas imprescindíveis? Não serão formas de um distanciamento de nós mesmos, dos outros e do mundo? Será que nos tornamos insuportáveis para nós mesmos, para os outros próximos a nós e, talvez, para o cotidiano que nos cerca?

3 Considerações finais

Não há como estar completamente fora dos tecnicismos do tempo presente. Eles não se constituem num objeto sobre para um sujeito, nos moldes da teoria do conhecimento moderna. De algum modo estamos envolvidos e participamos de suas formas de efetividade e com isso, colaboramos com a sua implementação. Por isso, há a impressão de que não temos muitas alternativas de pensar a formação humana sem seguir a sua onda, o seu andar, as suas determinações. E no século XXI ela está no uso de dispositivos de comunicação e informação em todas as dimensões da sociedade.

No entanto, essas questões já não podem servir de base para a produção de conhecimento, mas apenas como reflexão sobre *quem* é que precisa produzir um modelo de conhecimento científico para viver, não mais bastando os conhecimentos das crenças, das tradições, formas alternativas de saberes, dos costumes da humanidade em sua história cotidianamente vivida no encontro dialógico de uns com outros. Também, diante da prepotência de verdade que algumas formas de saber apresentam é importante dizer que nenhuma das ciências e nenhuma das tecnologias que existem hoje conseguem dar conta do sentido de ser do humano e nenhuma tem a idade da humanidade.

Capítulo 6

SOBRE A TÉCNICA E EXISTÊNCIA

1 Introdução

Pensar de forma persistente é a tentativa empreendida ao longo desse texto. Persistência (perseverança) frente a um pensamento que se ordena segundo um princípio teórico da atualidade, como pensamento calculador. Um pensamento da resistência, porque ao enfrentar o princípio epocal referido, propõe um pensar meditativo. Acreditamos que ela pode ser realizada em termos de uma desesperança levada até sua radicalidade, como possibilidade de manifestar esperanças em termos de faíscas. Nessa desesperança do pensar meditativo, buscamos compreender alguns elementos do pensar na atualidade, na tentativa de enfrentar a fuga do pensar (Heidegger) e uma fuga da condição humana (Arendt).

O pensar não só precisa desconstruir a busca de alcançar o inalcançável, a essência totalizante, a identidade identificadora, como precisa ainda, após *Auschwitz*, comprometer-se em preservar a esperança de uma realidade correta e justa, em meio a uma realidade de ruínas provocada pelo pensamento calculador. Acreditamos que isso configura a resistência que se dá no e pelo pensamento meditativo. A história da humanidade é condição para se colocar a pergunta pela atualidade do pensar meditativo e do pensar calculador. É da análise dos resultados das perguntas e respostas colocadas e dadas pela história que advém a problemática levantada aqui, a partir de Adorno: o pensamento meditativo ainda é atual? Não seria preferível liquidar terminantemente o pensamento, torná-lo definitivamente técnica, do que vir em sua ajuda com um ideal literário que nada significa a não ser uma má roupagem ornamental de falsos ideais? Ao se considerar seriamente a liquidação do conhecimento humano e não recuar diante de sua

liquidação, pode aí haver alguma esperança para o pensamento hoje?

O paradoxo diz da nossa condição humana enquanto sabe e pensa a si mesma num mundo que se constitui tecnologicamente. Pensamos o mundo, nossas organizações, nossas atividades, nossa vida e o sentido de nosso viver como forma de compreender se é esse o modo que queremos viver ou não. A técnica pode nos *salvar* em nossos dilemas existenciais, sobretudo da finitude?

2 Paradoxo da ação humana

Para Heidegger (2013a), o ser humano é essencialmente um ser que pensa e, no entanto, não está a pensar sobre sua condição de ser em meio à técnica. O paradoxo se dilui quando compreendemos que na atualidade há muito pensamento ao nível de todas as conquistas científicas que abundam em todas as áreas. Mas há algo que está ficando à margem, um dos pressupostos da ciência e da técnica modernas, o pensar meditativo. Esse meditar diz do sentido do ser humano na sua relação com o ser.

Compreendemos que essas dimensões de ser e agir humanas, da ciência e da meditação, permitem que não instauremos em nossas teorias e práticas as tecnologias como uma nova natureza humana. A questão problemática é de não se perguntar, de não dar tempo para pensar, se caminhamos para um rumo certo, se esse certo é o horizonte do rumo que estamos buscando e, por fim, se esse horizonte diz algo do ser humano em seu sentido de ser. Em todas as áreas do conhecimento, em boa medida na filosofia também, há uma preocupação central de resolver os problemas que enfrentamos com as tecnologias que construímos. E para a resolução pensa-se apenas que é construir novas tecnologias.

O modo e a recorrência pelos mais diversos públicos com que os conceitos de técnica, de tecnologias laboratoriais na área da saúde, de tecnologias da comunicação e informação são usados levam a pensar que é um conceito claro e evidente, ao modo

cartesiano, para todos. E há quase um consenso entre as pessoas em geral que nós dependemos em tudo das tecnologias. E isso não é para menos, porque as pesquisas nas empresas relacionadas ao setor de produção e invenção têm concentrado suas energias em desenvolver instrumentais tecnológicos que pudesse ser produtos de consumos como quaisquer outros que dizem respeito às necessidades fisiológicas. Um olhar rápido permite afirmar que o celular, por exemplo, se tornou um produto de consumo tão ou mais importante que uma boa alimentação. Assim, as diversas tecnologias constituem-se em uma interpretação daquilo que somos no presente.

Não há como posicionar-se pró ou contra a tecnificação¹ sem compreendê-la na perspectiva de sentido de ser do humano e sem compreender a dimensão ontológica da técnica. Heidegger (2013) aponta que há uma massificação do pensar e agir pela técnica moderna, sobretudo pela expansão frenética de aparatos técnicos no cotidiano do ser humano. Assim, é ingênua qualquer ação que vá contra o mundo técnico e que é míope a interpretação que condena a técnica como obra que desumaniza. Atualmente, dependemos mais que socialmente da técnica enquanto possibilidades da organização da sociedade. O ser humano constitui-se de relações essencialmente técnicas.

Heidegger não elabora uma reflexão sobre a técnica ao nível social e cultural, mas uma dimensão filosófica, alertando para alguns perigos da era moderna centrada na técnica. A partir do diálogo com René Char, poeta combatente do tecnicismo, Heidegger afirma que em Provenza foram erguidas as bases de mísseis e a região se esteriliza de uma maneira inimaginável, seguindo novas formas de holocausto da vida do planeta. Char, que não é um romântico ou idealista, argumenta que se o “pensar e o poesar não conseguem alcançar o poder da não-violência, o desenraizamento que se está a

1 Aqui utilizamos o conceito no sentido de criar tecnologias para todas as relações humanas. Ou seja, transformar o mundo humano em uma grande e diversificada aplicação técnica.

dar do homem será o fim” (Heidegger, 2012)². Além disso, afirma que com os avanços nas áreas técnicas específicas e sua inserção em todos os campos que o humano constitui como vitais, já não se pode “definir a qual ponto essa revolução tecnológica irá alcançar. No desenvolvimento da técnica se reproduzirá cada vez mais rápido e não se poderá deter por parte alguma” (Heidegger, 2012).

No texto *O fim da Filosofia e a Tarefa do Pensamento*, Heidegger (2000, p. 68) afirma que “não é necessário ser profeta para reconhecer que as modernas ciências que estão se instalando serão, em breve, determinadas e dirigidas pela nova ciência básica que se chama cibernetica”. Hoje esse debate faz parte em todas as áreas das ciências humanas, inclusive no campo da educação, uma vez que não se sabe mais o que fazer e como fazer o pedagógico com o espraiamento dos instrumentos tecnológicos por todos os setores da sociedade e, sobretudo, pelo seu uso por parte das novas gerações humanas que têm nessa linguagem não uma nova perspectiva antropológica, mas uma possibilidade nova na própria plasticidade de ser da linguagem na acontecência histórica. Não obstante toda essa expansão, a educação escolar foi atingida em seu vórtice principalmente pela falta de acesso da maioria da população ao que há de mais evoluído na atualidade, a tecnologia da comunicação e informação.

Da clássica distinção que Heidegger fez entre o ôntico e o ontológico³, pode-se afirmar que permanecer numa análise sociológica ou cultural é compreender apenas os aspectos ôntico da técnica, que não diz tudo sobre ela e nem das questões centrais do sentido do ser humano. E sobre essa dimensão é que se toma partido em movimentos contrários em relação à técnica, sobretudo por seu desenvolvimento como determinação e/ou orientação dos modos cotidianos de ser do ser humano. Sem dúvida, Heidegger

2 “Nur noch ein Gott Kann uns retten“ in der Spiegel N° 23, Hamburg, 1976; p 206 und 209. Utilizaremos a versão portuguesa publicada em www.lugosofia.net/textos/heidegger_der_Spiegel.pdf.

3 A compreensão própria de Heidegger inicia com o texto *Ontologia: Hermenêutica da facticidade* e tem todo seu desenvolvimento com a obra *Ser e Tempo*.

não desqualifica os aspectos ônticos, mas sua marca filosófica desde as suas primeiras obras dos anos 20 vai ser a compreensão de como os entes são entes no ser e o ser é ser dos entes. O ôntico e o ontológico acontecem em um entrelaçamento mútuo de manifestação e ocultação do primeiro no segundo.

A reflexão filosófica sobre técnica não permanece restrita ao tecnológico enquanto tal, mas vai na direção de um questionamento do seu sentido, quando compreendendo que à técnica “pertence a produção e o uso de ferramentas, aparelhos e máquinas, como a ela pertencem estes produtos e utensílios em si mesmos e as necessidades a que eles servem” (Heidegger, 2006, p. 12). A essa dimensão é possível juntar as mais finas e completas técnicas do momento atual em todos os campos que se desejassem: bioquímico, psicanalítico, linguístico, microfísico, sociológico, estatístico, computacional. Todos eles acabariam se incluindo no âmbito da técnica se não se põe em jogo um olhar fenomenológico hermenêutico que o envolve com o des-ocultamento do ser, isto é, com o acontecer histórico da verdade do ser no qual este tem de mais radical. Stein (2006) argumenta que essa reflexão não se atém somente e nem principalmente aos artefatos técnicos – gênese, evolução, vantagens, perigos – numa perspectiva ôntica, mas que manifesta entre outras coisas uma interpretação filosófica da época atual, a era da técnica moderna e as possibilidades de pensar o sentido humano.

Heidegger (2006) radicaliza as questões de tal modo que o fato de se mover em um nível ontológico não significa uma despreocupação quanto aos assuntos éticos que permeiam a contemporaneidade entendida como era da técnica. Porém, uma ética possível em Heidegger (2008)⁴ não deve ser entendida somente como uma introdução a um conjunto de regulações que dizem como o ser humano deve viver junto a *uma segura constância de seu planejar e obrar no todo*. Mas, isso sim, como reflexão sobre nosso

4 A base desse argumento é a *Carta sobre o Humanismo* (Heidegger, 2005). Neste texto Heidegger explica os motivos de não escrever uma ética ao modo dos tratados que desde Kant têm sido elaborados.

modo de vida, no sentido que remete ao originário de *ethos* em que podemos nos compreender de modo mais amplo e profundo, considerando o que somos e como somos na atualidade. Segundo Heidegger (2006), *ethos* significa instância e lugar do habitar. A palavra nomeia um âmbito aberto no qual o homem habita (*Wohnt*). Isso implica que a meditação sobre a técnica manifesta o nosso modo de habitar correspondente à técnica, isto é, nos leva inexoravelmente a um pensar que procura compreender a verdade do ser como dimensão mais originária do ser humano, o que seria uma ética originária. A reflexão sobre a técnica conduz a essa ética originária como um pensar sobre a maneira de habitar enquanto é um modo propriamente de o humano estar sobre a terra.

Diante dos problemas e desafios do mundo técnico, Heidegger não tem uma argumentação clara tanto na dimensão ética quanto na dimensão epistemológica, mas procura abrir caminhos para ambas as dimensões sem, no entanto, a pretensão de apoderar-se do poder da época. Compreendemos que seu pensamento não é uma manifestação nem do ser como vontade de poder, nem do afã do poder do pensar técnico na dimensão ôntica. Reconhecer a impotência como pensador diante dos poderes do mundo contemporâneo é uma compreensão profunda da situação de que o “homem se comporta como se *ele* fosse o criador da linguagem, ao passo que *ela* permanece sendo a senhora do homem” (Heidegger, 2006, p. 126). De acordo com o autor, a mesma situação se dá em relação à técnica, na condição de o homem não poder aspirar à verdade do mundo técnico e de apoderar-se dela. A questão de fundo está em pensar um projeto técnico cujo desenvolvimento se dê em harmonia com um projeto humano, em seus sentidos histórico-existenciais⁵.

Segundo Heidegger (2006), o ser se manifesta na era da técnica moderna como vontade de poder. Ao refletir mais

5 A decisão de pensar possíveis formas de harmonização se dá no campo da política, pois a deliberação ética-técnica é algo que pode acontecer no encontro comum de cidadãos. Esse aspecto será retomado em parte no quarto capítulo, através do conceito de mundo comum, entendido como horizonte político da educação.

estritamente sobre o caráter tecnologizante de nossa época, pode-se dizer que o ser toma a figura da *Gestell*: o disposto, a im-posição; o dispositivo; e a forma do *Gestell* se torna preponderante sobre toda a técnica que homem cria como mediação da constituição de mundo. E “isso se funda, porém, na própria coisa que aqui nos vem à linguagem” (Heidegger, 2006, p. 21).

O dispositivo é o nome para designar a essência da técnica moderna. Como toda técnica moderna, o dis-posto enquanto dispositivo tem um caráter ambíguo. Por uma parte, o dis-posto se manifesta induzindo ou privando ao homem o des-ocultar do que existe de maneira pro-vocante. A verdade provocativa do ser suscita a verdade provocante do ente, sendo o homem mediador, por assim dizer, entre um e outro. Ainda, o perigo inerente ao acontecer do dis-posto emerge como salvador, de que no perigo ou deserto também mora a salvação (Höelderlin, 2012). Essa reflexão é fundamental para não cair num dualismo tecnológico de seus usos, para o mal ou para o bem, que remete a um tipo de argumentação metafísica dualista da modernidade.

Assim como nenhum destino pode desviar-se ou voltar-se atendendo à pura vontade humana, a tendência presente na vontade de poder, no *dis-posto*, não pode ser modificada segundo nosso gosto ou nossa conveniência. Porém, ainda que o ser humano tenha acolhido esse destino do ser, pode dar-se conta que o modo da técnica de destinar o ser ao homem não é a única, e postergar essa única possibilidade seria cair no erro de não ver a riqueza desse destino que aguarda outras possibilidades, que encerra um futuro inédito, mesmo ainda não vislumbrado. Assim, não se esgota a questão da técnica, em princípio, pela não limitação do ser, porém se avança pelo mundo técnico em uma forma que já não é meramente técnica.

Tampouco está nas mãos do ser humano aceitar ou rechaçar simplesmente este modo de verificar da técnica moderna. O revelar provocante forma parte da história do ser e é um momento do seu destino, para além da vontade de querer ou não querer já se tem instalado muitas vezes. Essa é uma das questões que conduz a um

deserto reflexivo nas ciências humanas, como na educação, na ética e na política, entre outras, pelo fato de que parece que a humanidade do ser humano está consumada em processos de automação e que resta apenas uma adequação. Assim, o perigo da técnica nas suas representações contemporâneas está em ser ancoradouro de sentido em um mundo sem sentido (Stein, 2011).

Não obstante esta manifestação da verdade da questão da técnica que tende a erigir-se como a única válida, ela não esgota os modos da *aletheia*. Frente a ela ou ao seu lado é possível, também, um desvelar acolhedor e respeitoso que deixa os entes serem o que são sem imposições nem exigências, sem utilização ou exploração ao extremo. Manifesta-se na *aletheia* um modo da verdade protetora inerente ao genuíno habitar em que

resguardar não é simplesmente não fazer nada com aquilo que se resguarda. Resguardar é, em sentido próprio, algo positivo e acontece quando deixamos alguma coisa entregue de antemão ao seu vigor de essência, quando devolvemos, de maneira própria, alguma coisa ao abrigo de sua essência, seguindo a correspondência com a palavra libertar: libertar para a paz de um abrigo (Heidegger, 2006, p. 129).

Essa possibilidade “de libertar para a paz de um abrigo” é suplantada por uma direção tecnológica que reduz o ente à constância dos estoques e reservas para o desocultar provocante da técnica moderna. Heidegger se refere a essa modalidade que lhe é imposta ao ente na nossa época. A política de energia e das organizações dos territórios não tem nenhuma ocupação propriamente com objetos, mas de uma planetarização geral que ordena o espaço e o tempo em vistas de explorações que podem acontecer. Assim, o ente entra num sistema de utilidades em que tudo está numa relação de reservas e fundos que podem se tornar utilidades para um determinado fim.

Segundo Gadamer (1983), não é necessário que o ser humano se vincule com o ente reduzido à constância e ao dar-se o quanto dele puder para que ocorra a transformação técnica do

ente que o faz converter em um sentido comercial e de poder⁶. Sem dúvida, o ente não pode dar-se como objeto – para a virada científica - ou como algo disponível para a sua explanação – para o olhar técnico. Pode dar-se também e antes de tudo como coisa. E nossa mais genuína relação com o ente ocorre, precisamente, quando o assumimos como coisa. “De há muito, nosso pensamento habituou-se a fixar a essência das coisas de forma *extremamente indigente*. No decurso do pensamento ocidental, a consequência desse hábito foi se representar a coisa com um X, dotado de propriedades sensíveis” (Heidegger, 2006, p. 133).

A natureza enquanto parte do ente chega à extrema decadência na era técnica. Heidegger (2008) observou que no hino de Hölderlin *Como quando em dia de festa* se alude a mais alta manifestação histórica da natureza. Depois de uma longa transmutação, a natureza se mostra como aquilo que desde séculos foi sendo compreendido em termos de ciência e agora é explorado como recurso universal.

A técnica moderna transforma a natureza em particular e o mundo em geral em um grande laboratório de serviços como uma fonte de energia para si própria. A natureza é, antes de tudo, para o homem atual o principal armazém de existência de energias. Vinculada com essa aparição da natureza, existe outra, que em rigor, é somente outra faceta desta demonstração. Trata-se do que Heidegger (2013) chama de natureza calculável. Assim, os seus argumentos são um convite para nos aproximar de outra modalidade da natureza, que denomina natureza natural e não natureza simulada. E em que consiste tal natureza ou modulação sua? Heidegger responde: a naturalidade da natureza é em sua essência, e dali historicamente, muito mais antiga que a natureza tomada no sentido das ciências naturais modernas.

6 “Realizando a técnica, o homem participa da dis-posição, como um modo de desencobrimento. O desencobrimento em si mesmo, onde se desenvolve a dis-posição, nunca é, porém, um feito do homem, como não é o espaço, que o homem já deve ter percorrido, para relacionar-se, como sujeito, com um objeto” (Heidegger, 2006, p. 22).

O ser humano da era da técnica já não é concebido nem tratado como animal racional ou criatura feita à imagem e semelhança de Deus, mas se transforma em animal de trabalho, em material humano, avaliado segundo o posto que ocupa no dispositivo da produção e segundo sua eficácia e rendimento nele. Ou, se quiser, o ser humano segue sendo o animal racional, entendendo a palavra razão, *ratio*, em seu sentido original. Racional significa, então, contabilizador, calculador, computante. Que a racionalização das empresas e instituições implique na recolocação de sentido no desejo de material humano não tem nada de estranho para o homem dominado pelo espírito da essência da técnica moderna. É certo que com frequência se concebe que o mais valioso de um dispositivo técnico é o material humano, significa que já tenha sido rebaixado ao mesmo nível do resto dos entes, entendidos, pelos demais, como *Bestand*, constantes, algo sempre disponível para a sua utilização (Gadamer, 1983).

Diante dessa maneira técnica de dar-se do ser humano, há outras maneiras de manifestação, mas que permanecem veladas por causa dessa determinação que se apresenta de maneira global com pretensão de totalidade. Sem pretender nenhuma exaustividade – algo impossível de alcançar, algo talvez, carente de sentido neste âmbito – propõe, por exemplo, pensar a essência do ser humano como pertencente à essência do ser no sentido em que é necessitada por este para guardar a essência do ser em sua verdade. Heidegger (2006) ressalta que o homem é o convocado para a custódia da essência da verdade do ser. Outra dimensão, no entanto, é a de habitar o mundo por parte do ser humano. Por certo, nesta interpretação do ser humano manifesta-se a centralidade do habitar como modo de ser mais próprio em sua finitude. Na mesma orientação de interpretação do ser humano estão as compreensões de que ele fala e pensa. E a linguagem é a dimensão originária no qual o humano se manifesta na relação com os entes e com o ser.

A questão central da essência da técnica moderna não está nos aparatos tecnológicos que são construídos diariamente de modo frenético. A técnica moderna se constitui de tal modo

que ela não tem mais uma vinculação direta de fazer algo com esses instrumentos (Gadamer, 1983). O imperar da técnica na organização da sociedade atual flui pelo mais recôndito de tudo quanto há, instalando-se no pensar mesmo do nível ôntico. Desde aí opera seu poder com toda a força, imprimindo a sua marca nos mais inesperados aspectos da vida.

Heidegger procura descrever o perigo que o ser humano vive no emaranhado dos aparatos técnicos, sobretudo das grandes empresas bélicas que utilizam de ciência para potencializar produções com poder destrutivo cada vez maior. Porém, considera que o maior perigo está naquilo que mantém relação com a essência do próprio ser humano. “A ameaça, que pesa sobre o homem não vem, em primeiro lugar, das máquinas e equipamentos técnicos, cuja ação pode ser eventualmente mortífera. A ameaça já atingiu a essência do próprio homem” (Heidegger, 2006, p. 30). Esta ameaça, o perigo supremo, consistiria no pensar computante que é o desocultar provocante que atrofia todo outro modo de pensar, outras modalidades da verdade, que podem vetar “ao homem voltar-se para um descobrimento mais originário e fazer assim a experiência de uma verdade mais inaugural” (Heidegger, 2006, p. 31).

O modo de pensar suplantado pelo pensar computante é o pensar meditativo, o pensar que reflexiona sobre o sentido que impera em tudo o que é. Segundo Heidegger, ambos os tipos de pensar são necessários. E em um genuíno habitar os dois devem ser assumidos de forma séria, ampla e profunda, cada qual na medida e na forma que lhe corresponde.

Frente à objeção de que a meditação assídua é demasiado elevada para o entendimento ordinário, Heidegger responde que “qualquer um pode seguir a sua maneira e dentro de seus limites os caminhos da meditação [...] basta com que demoremos no próximo e meditemos no mais próximo: no que nos prende, a cada qual, aqui e agora” (Heidegger, 2013a). Por outra parte, o pensar meditativo nos exige que não permaneçamos seguros sem uma só representação no sentido de que não sigamos correndo por uma

só trilha na direção de uma única ideia. Para Heidegger o pensar meditativo nos conduz para além do caráter produtivo da técnica, manifestando nossa condição de habitar a terra. Isto aconteceria, por exemplo, quando utilizamos os objetos técnicos e não obstante, pese a sua conveniente utilização, nos mantemos tão livres deles como para conservar em todo momento a distância necessária.

Na era da técnica moderna vai se impondo cada vez mais com mais força a concepção instrumental da linguagem, que não é incorreta, porém não é plenamente verdadeira. De fato, “a consequência da precipitação e da banalidade inerente ao uso da fala e da escrita, hoje predomina uma relação com a linguagem, mas é mais decisiva. Pensamos que a linguagem [...] como todas as coisas que estamos cotidianamente em relação não é mais que um instrumento, a saber, um instrumento da comunicação (*Verständigung*) e da informação (*information*)” (Heidegger, 2013).

Para Stein (2011) a complexidade e mesmo o perigo da técnica como modo fundante do ser humano está na concentração da linguagem como instrumento simplesmente de informação. Essa instrumentalização conduzida pela humanidade num contexto de produção de cérebros eletrônicos, não apenas em termos de computadores, está se especializando em produzir máquinas que pensam e possam fazer traduções. Com tais máquinas se pretende regular e calcular o modo de nosso possível uso da linguagem. Para a técnica moderna estas máquinas são – e sempre todo, chega a ser – modos de dispor do mundo da linguagem. Muitos instrumentos tecnológicos pela sua condição de utilidade manifestam à primeira vista que é o ser humano que mantém um domínio sobre a máquina. No entanto, poderia ser na verdade elas que põem a linguagem em ação, produzindo amarras à constituição de sentido e de ser próprios do ser humano.

Segundo Heidegger (2006), a era técnica moderna converte a linguagem em procedimentos de instrumentos que estão a serviço da economia com respaldo político, sendo que a ciência, como o saber desses instrumentos, coloca sob sua tutela, com um

poder globalizador, tudo aquilo que pode ser tecnificado com uma vontade totalizadora. A linguagem é o modo apropriado de manifestação do ser e sua morada mais própria disposta desde o ser. A partir desse pressuposto, de pensar a essência da linguagem desde a correspondência a respeito do ser, a linguagem é em sua dimensão mais fundamental a morada do sentido do ser humano.

O homem, porém, não é apenas um ser vivo, pois ao lado de outras faculdades, também possui a linguagem. Ao contrário, a linguagem é a casa do ser; nela morando, o homem *ex-siste* enquanto pertence à verdade do ser, protegendo-a (Heidegger, 2005, p. 38).

A linguagem é a casa do ser e a morada do ser humano. A linguagem não é uma característica a mais do ser humano, senão aquilo que o define como tal, pois no âmbito da linguagem ele *corresponde* ao chamado do ser e pertence a sua verdade. O ser humano guarda aquilo onde habita, isto é, onde *ex-siste*, a saber, a verdade do ser (Heidegger, 2005).

3 Considerações finais

O evento recente da pandemia do novo coronavírus transformou a vida em algo *pro-vocativo*. Todos os debates, lives, postagens nas redes sociais, discursos, em todos os sentidos, revelam a inexperiência dessa geração com algo catastrófico mundial e a dimensão de o humano ser um iniciante no viver. Em toda essa busca pela compreensão da finitude que foi apressada em cada sujeito que faleceu pela COVID – 19, da organização e estruturas da sociedade, dos horizontes pós-pandemia e das lutas motivadas por ela, manifestou que “a vida dos mortais está essencialmente determinada e sustentada pela palavra” (Hebel *apud* Heidegger 2006, p. 170). E, em seu epistolário podemos ler: “Uma grande parte de nossa vida é um deambular agradável ou desagradável através das palavras, e a maior parte de nossas guerras são... guerras de palavras” (Hebel *apud* Heidegger, 2013). Mas, palavras que nos permitem compreender o mundo que habitamos e constituímos

via linguagem, tradição e organização comum de convivência. Essa doença planetária, que já está caindo em esquecimento, mostrou que nem na pluralidade e diversidade das palavras, os seres humanos se encontram para falar e escutar a si e aos outros.

A argumentação de Heidegger *com-voca* para um pensar que não se entrega ao cálculo e a tendências de automação de nossa convivência, sobretudo da falsa dicotomia entre salvar vida ou salvar economia. Essa tendência humana de apresentar uma resposta rápida para os dilemas obnubila possíveis encaminhamentos reflexivos da vida. O pensar calculante, tecnificador, é um horizonte aprazível diante das interrogações e questionamentos que exigem esforço, dedicação e problemas existenciais, sociais e culturais, bastando uma vacina para um retorno à normalidade. A característica central desse pensar calculador é uma objetivação que planifica, organiza e controla, que tem circunstâncias e resultados definidos, sem possibilidade de espaço e tempo para meditar e refletir sobre o “sentido que impera em tudo quanto é” (Heidegger, 2013a, p. 5).

O momento presente requer uma energia maior para repensar o humano em seu modo de viver, organizar o mundo e projetar novas perspectivas de vida coletiva. A partir das leituras que referenciamos, fica razoavelmente claro que isso não depende de uma tecnologia, mas de um exercício humano de interlocução compreensiva, de um pensar meditativo, capaz de desvelar o sentido de ser humano, uns com os outros, em sociedade. A pandemia apenas desvelou uma parte daquilo que permanece oculto no entre-humanos e sua (in)capacidade de lidar com as tarefas de (des)encontros com outros humanos e com as espécies existentes no planeta. O humano é o melhor antídoto para todo vírus de desumanização.

Uma das questões que fez parte de toda a argumentação foi: até que ponto é possível cumprir com a intenção de um pensar meditativo sem recair num pensamento calculador? Não há caminho seguro que permita distinguir claramente entre um e outro. Há muito pensamento que tem pretensão meditativa que cumpre apenas uma forma calculante do pensar e vice-versa. Por

isso, buscamos constantemente renunciar a algumas pretensões de pensamento que fazem parte de uma cultura válida de reflexividade. E, dessa forma, um quase apagar-se diante do apelo de iluminar as diversas questões que se apresentaram e se apresentam como essenciais.

Trata-se de olhar para aquilo que nem mesmo os olhos conseguem ver ou estão dispostos a ver. O que exige um olhar audacioso para as pequenas coisas, para dentro das fissuras da realidade enclausurada e sufocada pelo sistema. Essas fissuras revelam sinais, cifras, fios insignificantes da história, a partir dos quais é possível espiar, finalmente, a realidade de um modo diferente, sem que a mesma seja novamente enclausurada em um novo projeto ontológico ou idealista. Essas fissuras, no entanto, não são indícios de um outro mundo possível. Não há qualquer possibilidade de o pensamento descansar numa síntese inequívoca. Se as contradições da realidade social não podem ser eliminadas por meio do pensamento, tampouco elas podem ser banidas do próprio pensamento. Por isso, o nomear ou imagear de qualquer positividade significa, ao mesmo tempo, de imediato, falseá-la. O pensamento, o meditativo inclusive, encontra-se enredado nestas contradições, e não lhe é conferida a tarefa de proferir sequer uma palavra de esperança. Seu olhar possível é o olhar da negatividade determinada. É o olhar de preservação da esperança, apesar de que a esperança de que as coisas possam finalmente ser diferentes do que são é quase sem esperança.

Portanto, numa sociedade cada vez mais tecnificada, com uma economia de mercado absoluta, com o capitalismo estabelecido como hegemônico, cada vez mais se faz atual o pensar meditativo que dilata as fissuras abertas. Mesmo que, se não extinto, ao menos colocado à margem na sociedade e inclusive nas universidades, ou, ainda, induzido a preencher as constantes brechas da sociedade tecnificada com sua palavra consoladora, na perspectiva aqui defendida, a palavra meditativa não poderá novamente se converter em ideologia. A atualidade do pensamento meditativo, com pretensão de verdade, está em levar as teorias

falsificadoras da realidade a confessarem suas falsificações. Nessa confissão, as mesmas revelam, no momento do instante, a sua verdade. Trabalhando com conceitos contra os próprios conceitos é preciso fazer o “verbo pegar delírio” (Barros, 2015). Justamente no jogar e brincar, no dançar e delirar (ciscante) constelativo do verbo, vez por outra, poderá saltar um raíto de esperança. Esses raítos se manifestam na serenidade para com aquilo que pode se apresentar como amizade sincera acolhedora do humano, para com a morte e para com o simples do ser no mundo, pois essa serenidade guarda o enigma do escondido na não aparência do que se apresenta sempre o mesmo.

Por fim, o pensar meditativo não possui luz própria. Sua luz advém da perspectiva da redenção. Em meio à desesperança, uma “luz escura” irrompe. Em meio à sombra, uma faísca de luz, mesmo que escura, revela um novo instante, fazendo com que as coisas se amalgamem em seus contrários. Metaforicamente, finalmente a luz messiânica cintila no romper da “cortina do santuário”, abrindo fissuras, possibilitando espiar a uma só vez todos os crucificados, condenados e escondidos da história. Nessa abertura, um escutar atento à irresistibilidade do acometer do pensamento calculador e à retenção do que salva ao que é simples e sereno.

Capítulo 7

INTERPRETAÇÕES DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS DE MARIO OSORIO MARQUES SOBRE AS TEORIAS DA COMPLEXIDADE E DA HERMENÊUTICA

1 Introdução

Mario Osorio Marques tem uma contribuição importante para o pensamento pedagógico, sobretudo por articular o conhecimento na perspectiva de um diálogo entre as diversas áreas do saber que colocam a educação como pauta de suas reflexões. Dentre os diversos diálogos que ele construiu, escolhemos suas interlocuções com a hermenêutica e a teoria da complexidade, pelo fato de apresentar possibilidades de repensar as ciências “por meio de inter-relacionamentos e de interdependências em novas bases” (Marques, 2002, p. 72). O modelo moderno de ciência é posto em questão, tanto em seu fundamento quanto em seu desenvolvimento, pois não responde adequadamente aos modos de vida da contemporaneidade.

Na educação, tema deste texto, expressa-se com mais intensidade a necessidade de uma interação entre as diversas áreas do conhecimentos, pois as questões envolvidas e que ultrapassam a organização do currículo não podem ser respondidas por um único olhar teórico conceitual. A partir dessa perspectiva, a pedagogia pode ser pensada em sua objetividade não em referência a um dado prévio e estático, mas por uma prática reflexiva que se dá no acontecimento da própria educação e da “explicitação das práticas educativas e das teorias que, em reciprocidade, constroem-se” (Marques, 1990, p. 87).

A proposta pedagógica de Marques não se dá por uma composição de vários saberes em paralelo e que passam a configurar um todo que a educação escolar precisa dar conta. Mas de pensar a própria pedagogia como uma ciência, como um saber que se dá na interlocução dos diversos saberes, no sentido de que estas não são proprietárias de uma verdade em si e acabada sobre o mundo.

A reflexão proposta tem por base uma pesquisa bibliográfica, com enfoque para uma particularidade da obra de Mário Osório Marques, os seus argumentos sobre a teoria da complexidade e a hermenêutica. O objetivo é mostrar que a interlocução entre as ciências é o desafio pedagógico atual por excelência, e não expor apenas as potencialidades e limites de uma ou outra. O horizonte da arguição não é apresentar respostas aos clamores pedagógicos atuais, mas apenas entendê-los em sua constituição.

2 Argumentação

A hermenêutica, desde Schleiermacher, ocupa um lugar de destaque na filosofia. Com Heidegger, Gadamer e Ricoeur, conquista um espaço amplo nas ciências humanas. Assim, desde o século XIX, ela é tema e modo de pensamento filosófico, seja em relação à interpretação de textos, à questão do historicismo, seja como modo de ser do humano ou como uma teoria filosófica que comprehende o mundo humano em sua pluralidade e diversidade de jeitos de viver. A teoria da complexidade, por sua vez, está associada a Morin, autor que acompanha com intensidade reflexiva as últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI. Entre tantos objetivos, ela caminha e constrói trilhas de uma nova inteligência, mais aberta, plural, dialógica como enfrentamento da racionalidade moderna.

O conceito central da interlocução destas duas propostas de pensamento é o de diálogo. A interação comunicativa se dá num diálogo que exige de cada interlocutor dizer sua palavra e ao mesmo tempo justificar suas pretensões de validade por meio de provas e argumentos. O discurso argumentativo supõe um princípio

geral básico de validação, um consenso fundado num critério de compreensão. A partir disso, torna-se possível pensar um princípio de universalização, como abertura do diálogo, que por sua vez possibilita:

- a) que as questões práticas no mundo da vida sejam decididas com base em razões consensualmente fundadas, desaparecendo o abismo entre as proposições descritivas e as normativas;
- b) que qualquer participante da argumentação chegue ao consenso sobre a aceitabilidade de juízos emitidos;
- c) que não se privilegiem determinados conteúdos ou posturas culturais e se garanta a imparcialidade dos juízos pela reciprocidade (Marques, 1990, p. 97).

A validação discursiva se assenta nesses pressupostos indispensáveis na disposição de sujeitos que se propõe a argumentar suas posições. E, através disso, a proposição de um diálogo que busque reduzir os empecilhos da comunicação entre os interlocutores. Sabe-se que não há uma comunicação pura e clara, em que aquilo que se diz seja totalmente comprehensível pelos interlocutores (Rouanet, 1989, p. 36-37). Para Habermas, essa comunicação que se dá no diálogo entre interlocutores é pensada como um agir comunicativo. Para o autor, esse conceito tem os seguintes princípios básicos:

- *a orientação para o entendimento mútuo*, supõe que os agentes harmonizem internamente seus planos de ação;
- *enquanto mecanismo de coordenação de ações*, o entendimento mútuo depende do assentimento racionalmente motivado;
- *a situação de ação implica uma situação de fala*: ao lado da execução de um plano coloca-se o aspecto comunicativo da interpretação comum da ação;
- *o mundo da vida forma o pano de fundo*, o contexto para os processos de entendimento mútuo;
- *o entendimento acerca de algo no mundo como base para uma situação de ação definida em comum necessita ser compartido intersubjetivamente*;
- *a pretensão de validez*;

- as perspectivas do falante entrelaçam-se com as perspectivas de mundo correspondentes a atos de fala constatativos ou regulativos (Habermas, 1989, p. 164-172).

Para Marques (1990), essa proposta de Habermas evidencia que nos movemos em uma complexa situação de comunicação, constituinte do mundo da vida. Essa comunicação argumentativa integra as perspectivas fundadas num sistema de referência ao mundo e à vida através da interpretação, da constatação, da normatização e da expressividade individual, bem como as perspectivas na situação de fala e nos papéis comunicacionais. Com isso, desenvolvem-se as estruturas de interação (dos falantes e dos observadores) em processo de integração dialógica explícita e o das perspectivas do mundo percebidas como alteridades de ordem objetiva, social, subjetiva, vinculadas entre si pela interação no mundo social.

Essa interlocução de saberes, conversação e interligação, pode ser percebida a partir das vivências ressignificadas e contribuir para preencher a lacuna deixada pela abstração redutora que opera sobre os objetos das ciências (Marques, 1990, p. 83). Os sujeitos do processo educativo, ao articularem esses saberes, têm em conta que o mundo passa a ser mais diversificado e mais complexo. O sistema de organização da sociedade atual, a globalização, corrobora com isso, pois permite uma visão mais integrada de como as coisas ocorrem. Os meios de comunicação, pela velocidade na transmissão dos fatos, ocorridos nos diversos lugares, traz uma noção maior da interligação entre o perto e o longe, traz o desconhecido para dentro dos lares, tornando-o conhecido de todos. As articulações entre os fatos requerem, contudo, saberes diversificados, ampliados e a visão de suas inter-relações, o estabelecimento de “mediação entre os saberes especializados” (Marques, 1990, p. 83).

Essa mediação entre saberes é uma das especificidades da educação escolar. Cabe à pedagogia tomar como paradigma essa nova forma de pensar os conhecimentos e as formas como eles são construídos. Através do diálogo entre saberes é que se cumpre com o sentido da educação, porque ela se dá

num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação (Marques, 1996, p. 14).

A justificação para essa argumentação Marques encontra na hermenêutica e na teoria da complexidade. Em ambas as teorizações está presente a convicção de que “a doutrina educacional não pode esperar por uma determinação antropológica definitiva do homem, porque somente pela educação o homem se torna aquilo que é” (Marques, 1990, p. 70). E isso se faz não por meio de uma investigação que tem em conta o saber de cada ciência como um mundo cognitivo, mas como uma relação em que os saberes em conjunto permitem compreender o mundo como produto humano. Marques tem a convicção de que uma única teoria não é capaz de fornecer o conhecimento verdadeiro sobre o mundo e sobre o ser humano.

No confronto da epistemologia da razão monológica das ciências com a hermenêutica do mundo da vida, a razão crítico-dialética as distingue e unifica ao relacioná-la dinamicamente na unidade de contrários que se reclamam na recíproca polarização de suas diferenças. A hermenêutica se afirma inicialmente em íntima conexão com a Teologia e a Jurisprudência, como arte de reprodução do sentido original de textos revestidos de autoridade e exigentes de serem aplicados às circunstâncias de determinada época. E essa normatividade própria dos textos religiosos e jurídicos se transfere, no início da Idade Moderna, à interpretação dos clássicos da literatura. Na Alemanha do século XIX, [que] a hermenêutica passa a buscar consistência filosófica, orientando-se com Schleiermacher entre outros, para uma interpretação geral de qualquer texto e para uma fundamentação nas operações da compreensão humana através do diálogo, uma compreensão intrinsecamente histórica (Marques, 1993, p. 91).

Para compreender essa dimensão, mais uma vez o autor recorre à tradição e a partir dela procura pensar. A própria hermenêutica é um exercício de compreensão na história das

interpretações e das conceituações humanas. Da mesma forma, a teoria da complexidade e outras teorias com as quais Marques dialoga, constituem-se por um situar-se na história de suas proposições, necessidade, insuficiências e perspectivas.

Essa reflexão permite outro nível de questionamento na pedagogia, enquanto uma organização sistemática e intencional dos saberes a serem apreendidos pelas novas gerações. O ser humano “qualifica-se como tal pelo grau de saber e autodeterminação com que produz e assume suas condições de existência” (Marques, 1990, p. 13). A forma como conduzimos o conhecimento que construímos revela o modo como conduzimos nossa existência. Assim, é que se torna possível pensar o conhecimento como “domínio das condições do existir e diretriz para as determinações do agir realizam-se na vida humana as capacidades de auto-organização e autocontrole” (Marques, 1990, p. 13).

Para Marques, contudo, permanecer somente no debate hermenêutico não é o suficiente para enfatizar a reflexão filosófica e elevá-la a uma dimensão de dignidade que possa enfrentar a supremacia científica do conhecimento. Por isso, ele recorre a Habermas, que em sua elaboração da teoria da razão comunicativa, “a fenomenologia, o pragmatismo e a hermenêutica atual elevam ao nível da dignidade epistemológica a ação, ou *práxis*, da comunicação trivial [...] do dia-a-dia, os atos normas de fala” (Marques, 2002, p. 73). Ou seja, ele entende que a hermenêutica atual, assim como outros paradigmas atuais (fenomenologia e pragmatismo) manifestam um diálogo que articula o conhecimento numa dimensão de *status* do conhecimento científico, articulando o mundo vital ao mundo da ciência e tecnologia ou sistêmico (Marques, 1989, p. 148-149).

Seguindo o princípio argumentativo da hermenêutica filosófica, Marques comprehende que o diálogo entre as áreas do conhecimento requer uma reflexão que tenha em conta outras teorias das ciências humanas. Assim, na colocação de Marques (1993, p. 93) sobre Habermas a hermenêutica constitui-se em

elemento essencial para a questão epistemológica das ciências humanas.

- a) compete à hermenêutica clarificar as condições que possibilitem, a partir da linguagem usual, empregar a linguagem monologicamente e organizar o agir racional com respeito a fins;
- b) a transposição do saber tecnicamente utilizável para dentro do contexto do mundo da vida exige que o sentido gerado monologicamente seja tornado compreensível na dimensão do discurso e, portanto, no diálogo cotidiano; e certamente essa tradução nos coloca diante de um processo hermenêutico, mas justamente diante de um problema que é novo para a própria hermenêutica (Marques, 1993, p. 93).

Ao mesmo tempo, para pensar a questão da práxis, a hermenêutica não dá conta, o que requer um diálogo com Habermas. Com isso, procura repensar a dimensão da práxis educativa e suas justificações, tendo como orientações a hermenêutica e a teoria da razão comunicativa. Esse debate habermasiano que procurou alicerçar uma nova configuração filosófica a partir de uma razão que é linguística, mas, sobretudo comunicativa, foi pensada em longos percursos na sociologia. Com isso, a própria sociologia passa a reagir à atitude conservadora já no século XIX e, posteriormente passa a contribuir com a análise em que “o homem [é] visto como real e concreto vive e atua em condições concretas, por onde se geram os sujeitos coletivos diferenciados, em especial as classes, forças produtivas e, ao mesmo tempo, categoria fundamental de análise sociológica” (Marques, 2002, p. 68-69). O princípio da sociologia contemporânea passa a ser a argumentação de que “o processo de conhecimento se dá na interação entre os homens e deles com os objetos na atividade prática” (Marques, 1988, p. 80).

Esse caminho reflexivo de Marques, passando pela hermenêutica e pela teoria da ação comunicativa, permite a elaboração de uma proposta pedagógica que enfrente a fragmentação dos saberes e que busca dar dignidade ao conhecimento das ciências humanas na formação dos novos cidadãos. Dessa forma, não cabe a uma única teoria a verdade sobre o ser humano ou sobre o mundo.

E a possibilidade da verdade se dá no próprio diálogo que se empreende sobre cada uma das dimensões humanas. Para Marques, a educação escolar é um lugar privilegiado para esse diálogo e, por isso, para ele se constitui em base e horizonte da pedagogia.

Uma das reflexões privilegiadas desse debate na educação se dá na teoria da complexidade. Nessa análise, que se torna central na obra de Marques, mostra-se que as formas de pensar e de argumentar não são absolutas e nem válidas por si mesmas tanto em termos de universalidade quanto de necessidade. Assim, mais que “definitivas são formas formantes configuradas no próprio exercício da multidiversidade do pensar” (Marques, 1990, p. 31). Com isso, comprehende-se que na própria apreensão e elaboração dos conhecimentos científicos há um reconhecimento da subjetividade, da cultura, da história, da linguagem e do social.

A teoria da complexidade recoloca as possibilidades da construção do conhecimento numa dialética entre a subjetividade e a objetividade. O conhecimento se constitui numa relação linguística de reciprocidade entre sujeito e objeto. Aquilo que passa a ser validado saber comum tem uma base intersubjetiva, ou seja, pelo diálogo entre sujeitos numa perspectiva coletiva. É por “meio da comunicação intersubjetiva estabeleçam a objetividade do que é percebido” (Marques, 1990, p. 34). A complexidade, elaborada por Morin, é a

união dos processos de simplificação que são a seleção, a hierarquização, a separação, a redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, a articulação do que está dissociado e distinto. É o escapar à alternativa entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalista que só vê o todo (Morin, 2001, p. 102-103).

A complexidade é uma forma de pensar que permite um novo olhar sobre o conhecimento. Esse olhar define modos como organizamos nossas práticas pedagógicas e como intencionamos nossa educação. A questão que se evidencia não é a formulação de um conhecimento que inclua todos os conhecimentos das diversas áreas. Mas um procedimento que não apenas separe e fragmente

o conhecimento em partículas que não possam mais entrar em comunicação uns com os outros.

Para Morin, a causa principal da formação de uma “inteligência cega” (2001, p. 16) está na organização dos conhecimentos. Estes problemas decorrem de uma visão restrita que não revela os conceitos inibidores do conhecimento e mascaradores do real. Com isso, não há uma relação entre os elementos disjuntivos do saber, portanto, o homem não existe, é uma ilusão. O sentido e a natureza de toda pesquisa é irrelevante, maquinizando as ações, causando tragédias individuais (para o ser humano) e coletivas (para a humanidade).

A distinção feita por Descartes entre o sujeito pensante e o conhecimento do mesmo permitiu avanços no conhecimento científico, mas teve responsabilidade também na separação entre o saber e sua reflexão, isolando os três principais campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem. A exatidão na busca da Ordem Universal, separava as junções buscadas, mantendo por realidade apenas os meios que organizavam essa busca. Para Morin, nem a subjetividade nem a objetividade em si podem ser fundamento. Para o autor “o mundo está no interior do nosso espírito e este no interior do mundo. Sujeito e objeto, nesse processo, são constitutivos um do outro” (Morin, 2001, p. 64). Desta forma, evita-se o erro ontológico de fechamento e restrição dos conceitos fundamentais da ciência da filosofia em compreensões unilaterais.

A proposição do autor em relação a esses conceitos ontológicos, é trabalhá-los numa perspectiva complexa: “o sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo; o próprio objeto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, de outro sobre o seu meio, o qual por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para lá dos limites do nosso entendimento” (Morin, 2001, p. 65). A epistemologia busca uma forma de adotar o conhecimento como objeto a ser conhecido. Isso permite uma auto-reflexão do objeto pelo sujeito cognocente. Uma forma de adoção parte dos exames

biológicos que compõe o conhecimento e de suas determinações ideológicas. Os progressos do conhecimento decorrem da ruptura de sistemas fechados, portanto, o conhecimento está diretamente associado à abertura sistêmica.

Para Morin (2001), há um sentido epistemológico na relação entre sujeito e objeto, onde o objeto é integrante do mundo aberto, e, teoricamente, “sujeito e objeto seriam um e outro integráveis”. A concepção de complexidade exige e permite meios de autocritica, pois “ela exige num desenvolvimento natural o segundo olhar epistemológico e traz verdades que são biodegradáveis, são mortais, e por isso mesmo, vivas” (p. 71).

Tendo a complexidade como a totalidade de movimentos do mundo fenomenal, Marques (1999) atribui ao conhecimento a tarefa de organizar os fenômenos de desordem que se integram na complexidade. Descobriu-se que não há uma organização do cosmos, mas que a vida é um conjunto complexo de organizações, logo, forma-se um pensamento complexo. O conhecimento necessita primeiramente de uma reflexão do complexo em si, para a partir daí refletir sobre seus elementos e processos formadores.

Com essa interlocução, a educação não se dá numa particularização fragmentada de conhecimentos, mas numa interação e intercomunicação entre os saberes constituídos e em constituição. Para Marques, essa interlocução “é a consciência operante de que há elementos em jogo, em interação, irredutíveis uns aos outros, diversificados e, como tais, intercomplementares e necessários à compreensão do que se convencionou examinar a parte” (1999, p. 47). Portanto, pensar a partir da teoria da complexidade “não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, é a inclusão do observador na observação” (Morin, 1984, p. 79).

Para Marques (2002, p. 98-99) “as interações entre as áreas do conhecimento são muito intensas e as classificações e separações se mostram insuficientes, por mais que os conhecimentos busquem

autonomia". E a partir da fundamentação epistemológica da hermenêutica, a atualidade pode ser pensada como uma complexa rede de conhecimentos que tem suas fronteiras atravessadas e entrecruzadas por diferentes modos de pensar e argumentar. Essa rede tem sentido na e pela articulação que realiza e abre para outras realizações de produção de conhecimentos diversos. Com isso, comprehende-se que os conhecimentos são limitados em si porque não oferecem uma garantia absoluta de entendimento sobre algo.

A perspectiva compreensiva da complexidade manifesta também um entendimento sobre a sociedade, como um conjunto de partes que integram o todo. E o ser humano é um todo e parte desse todo porque entra em um mundo e do qual recebe "a linguagem, as normas, os direitos, as proibições, a todo o momento a presença da sociedade entre nós" (Marques, 2002, p. 95-96). Essa condição manifesta uma dimensão da complexidade que se prolonga ao plano da ética, da solidariedade e da política. E que ao ser compreendido pelas novas gerações, elas têm condições de organizar a sociedade ao seu modo.

3 Considerações finais

Pensar a educação sob a perspectiva hermenêutica e da teoria da complexidade permite que ela cumpra com seu sentido de dar condições às novas gerações a construir "linguagens inovadoras" sobre a vida e o mundo (Marques, 2002, p. 99). Também, de proporcionar uma "racionalidade construída sobre uma coerência discursiva entre teorias distintas" (Marques, 2002, p. 73) capazes de articulações entre as diversas ciências e entre a diversidade e pluralidade de modos de ser e viver dos seres humanos.

A partir dessa perspectiva, de uma educação que se constitui em interlocução de saberes, é que se torna imprescindível um aprofundamento dos conceitos de aprendizagem, de sujeito, conhecimento e racionalidade no âmbito da educação escolar. A modernidade tinha clareza sobre esses conceitos, mas não dá conta do modo de vida atual. Em boa medida, o desafio é pensar

e construir sentidos coletivos sem recair na proposta moderna, da relação de sujeito e objeto.

Tanto a hermenêutica quanto o pensamento complexo não tem respostas prontas e acabadas para os termos primordiais da educação. Sua novidade está na argumentação de que é uma tarefa humana e que precisa ser constantemente repensada. Há uma certa indigência de fundamentos e isso é angustiante para os seres humanos. Assim, o grande desafio é pensar, argumentar, dialogar e não recair nas teias de fundamentações inconcussas e determinantes da totalidade dos significados. No entanto, essa dimensão não significa um relativismo que pode absolutizar a impossibilidade do diálogo:

Habituado às abordagens privilegiadoras de determinado enfoque em detrimento dos demais e à busca da doutrina salvadora, o pensamento educacional brasileiro peregrina de teoria a teoria, à falta de embasamento mais consistente. Nesta permanente peregrinação, sentem-se os educadores angustiados e inseguros, incapazes de ação persistente, mesmo que exigente de frequentes correções de rota. Por efeito das incertezas generalizadas, produz-se um estado geral de dissociação cognitiva, de ausência de valores, de insegurança pessoal, em que as posições se sucedem excluindo-se umas às outras, sem na realidade se contraporem para superar cada qual as próprias limitações (Marques, 1995, p. 10-11).

Quem domina os conceitos fundamentais sobre o ser humano e suas formas de vida em particular e sobre o mundo, em geral, passa a ter, de muitos modos, poder sobre os mesmos. A linguagem é uma forma de reconhecimento, desenvolvimento e controle da humanidade. O possível e o proibido são constituídos nos sentidos, interpretações e novas elaborações que o humano faz de si mesmo no convívio em sociedade. Como não há unidade desses modos no tempo e no espaço, torna-se um campo de lutas, pois deles dependem as ações e interações entre os indivíduos. Nesse sentido, nenhuma teoria consegue abarcar a educação em sua totalidade ou esgotar suas potencialidades reflexivas.

A linguagem, um dos conceitos fundantes do humano no século XX, não é propriedade de nenhum ser humano, de forma individual, nem de alguma teoria que a tematize. Gadamer nos legou essa interpretação, de que todo esforço reflexivo e teórico, de um autor ou de um coletivo, com a maior amplitude e profundidade pensáveis, não consegue esgotar, nem definir completa e definitivamente o que é, as funções e as finalidades da linguagem, pois todos já estão sempre no *medium* da própria linguagem. Ela não é um objeto para um sujeito nos moldes de uma teoria do conhecimento, pois pensá-la nestes termos seria um retorno aos fundamentos modernos que ela mesma, enquanto outro lugar de fundação, de justificação ou de fala, questiona e ressignifica. Mas, mesmo pensando a partir dela, ninguém tem a última e derradeira palavra sobre ela.

A linguagem deixou de ser apenas uma articulação sonora e escrita usada pelos seres humanos para se comunicar numa gama de relações possíveis em sociedade, e passou a ocupar o *locus* de compreensão do ser humano em sua integralidade de ser, tanto em nível de pressuposições quanto de fixação e organização de todos os elementos societais. É a partir da filosofia e das ciências humanas que essa virada de justificação argumentadora, daquilo que somos e fazemos na e pela linguagem, teve sua primeira orientação. Manfredo Araújo de Oliveira, a partir de Karl Otto Apel, afirma que “a linguagem se transformou em interesse comum de todas as escolas e disciplinas filosóficas da atualidade”.

A linguagem, tendo como questão central a articulação de nossa dimensão de mundo como um todo, além de ser o modo de acesso aos objetos e a nós mesmos, passa a ser compreendida como dimensão transcendental, enquanto condição de possibilidade desses acessos e das relações humanas possíveis de serem realizadas. Com isso, há um duplo alcance em termos de justificação de nossa condição de seres em linguagem. Primeiramente, no estabelecimento de uma base de justificação de nossas próprias proposições, em que a linguagem passa a ocupar o lugar da filosofia transcendental moderna, sobretudo kantiana, ao ser concebida, segundo Karl Otto

Apel, como *prima filosofia* na condição de “*síntese transcendental da interpretação mediatizada pela linguagem* – constituinte da validação pública da cognição – enquanto unidade do *acordo mútuo quanto a alguma coisa em uma comunidade de comunicação*”. Com esse *a priori* não clássico, para diferenciar do *a priori* kantiano, da comunicação e do entendimento no todo das relações, há uma superação da divisão entre o teórico e o prático. A argumentação de uma filosofia prática e de todo o pensamento da práxis passa a ser mediada pela linguagem enquanto um discurso teórico. A “*reflexão transcendental-hermenêutica* sobre as condições de possibilidade” de um entendimento dentro de um mundo comum de comunicação “parece fundamentar a unidade da *prima philosophia* como unidade da razão prática e teórica” (Apel, 2000).

O outro aspecto refere-se às expressões cotidianas de comunicação, ação e reflexão, com base no giro hermenêutico, da epistemologia da interpretação para a ontologia da compreensão, que marca profundamente as bases de todo o processo de cognição, não só na filosofia, mas também no âmbito das diversas disciplinas das ciências humanas. Habitamos linguisticamente o mundo. Assim, o elemento decisivo de justificação passa a ser o diálogo em suas possibilidades de realização.

A hermenêutica e a teoria da complexidade são dois modos de pensar, por meio da linguagem, a educação. Debate que não está consolidado, nem acabado. Há muito o que pensar sobre e a partir de cada uma, quando o objeto de reflexão é o humano em suas formas de existência coletiva. Assim, a proposta dialógica de Marques mostra em toda a intensidade a finitude humana. O ter que se constituir com referências históricas e mutáveis e apreender ao mesmo tempo em que se ensina, demonstra, por sua vez, as potencialidades da liberdade. A educação é um processo de ser que é testemunha da finitude e da liberdade humanas.

CONCLUSÃO

Um recurso da retórica latina, a *captatio benevolentiae*, permite-nos um ponto de ligação afetivo entre quem fala e aqueles que são a base dos sentidos dos argumentos apresentados ao longo deste livro breve e simples. Primeiramente, as argumentações sobre a educação são construídas por docentes, o que implica que a relação entre quem escreve e sobre o que se escreve não é de sujeitos sobre um objeto, sobretudo na perspectiva moderna. Quem fala ao longo dos capítulos está envolvido naquilo que é dito. Em segundo lugar, com o passar dos anos de docência, a compreensão sobre essa tarefa vai alterando, o que não permite uma reflexão finalizada e válida para todas as épocas.

Quando olhamos para tudo o que foi publicado sobre educação, há a impressão que não tem nada de novo a ser dito. Assim, como Shakespeare, ao final da peça *Hamlet*, poderíamos dizer que o resto é silêncio. No entanto, a própria docência é uma escrita que se constitui na dinamicidade da diversidade de encadeamentos reflexivos, argumentativos e de silêncio. Os escritos apresentados não são sobre como ser docente, mas da docência como a escrita de uma vida dedicada à criação de condições de aprendizagem para as novas gerações com vistas a um ingresso qualificado no mundo adulto. Assim, à provocação shakespeariana, respondemos com Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”, que “o real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia”. Tanto a docência quanto a escrita se mostram no “meio da travessia”.

Nesta travessia, por não ter o horizonte educacional por completo, limite imposto pela própria finitude, individual e coletiva, cruzamos caminhos reflexivos que não levam ao escolar. A exigência da crítica se faz presente de forma constante, pois nos percursos argumentativos publicados sobre a educação nas últimas

décadas há um constante ultrapassamento de certos limites, sobretudo das questões que são de ordem política, desvirtuando o papel da escola. Numa perspectiva kantiana de crítica, podemos dizer que a educação escolar, em relação a sua especificidade, se vê atormentada por um conjunto de possibilidades que não pode evitar, mas às quais não pode atender por ultrapassar o seu campo de atuação. Assim, o campo do possível presente em sua condição de travessia inacabada não pode estar descolada da reflexão crítica sobre suas apostas, seus caminhos e seus desejos.

Esses limites não podem ser confundidos com a resistência ao escolar, que se apresenta de diversas formas ao longo da história recente da humanidade. Primeiramente, como um lugar que não é destinado para todos e, com isso, como algo que não é necessário para o ingresso no mundo adulto em termos de cidadania. Em segundo lugar, o que é ensinado nela é sempre um campo de lutas, pois o currículo é uma ideia de sociedade e não apenas um mosaico de conteúdos. O modo como o currículo é trabalho é outra questão que não debatemos. Em terceiro lugar, as tecnologias educacionais usadas e não recomendáveis revelam debates abertos e silenciosos sobre a qualidade do aprender e as intencionalidades desse aprendizado. Talvez o sonho de quem trabalha na escola é o fim dessas resistências e outras que poderiam ser mencionadas. Cada vez que a escola faz a opção pelo diálogo, ela não pode evitar a diversidade que permeia o simbólico no humano. Por isso, requer-se dela vivências que não estão livres de resistências, tão belamente expressa por Kant, quando procura mostrar a relação entre o pensamento e a realidade: “A leve pomba, ao sulcar livremente o ar, cuja resistência sente, poderia crer que no vácuo melhor ainda conseguiria desferir o seu voo”. Arriscamo-nos a dizer que é isso que manifesta toda a potencialidade da escola, toda sua força e necessidade na instituição de sociedades republicanas e democráticas, pois o próprio ato de aprender é um resistir, persistir e insistir em algo que ainda não se sabe e pode ser aprendido. E com esse saber, então, colaborar nos espaços em que a vida é decidida, na perspectiva de construir formas de vida pautadas na dignidade.

Se Kant e Freud argumentam que administrar e educar são as coisas mais difíceis para a humanidade, não afirmam que a educação é uma tarefa impossível. Há em suas obras um questionamento das idealizações que são construídas sobre a educação. Quando se afirma que a educação transforma o mundo e que é somente por meio dela que teremos uma sociedade justa, trata-se de uma idealização que gera frustração. Arendt explica a confusão conceitual que está implicada nesse tipo de proposição, pois remete-se à educação um papel que é eminentemente político. Para ela, a educação tem um fim em si mesmo e, com isso, não quer dizer que a ação política não seja realizada por sujeitos que passaram pela escola. Não há uma relação de causa e efeito entre o apreendido na escola e a ação política, enquanto adultos e responsáveis pelo mundo na sociedade.

Como forma de encaminhamento dessa argumentação, colocamos alguns pontos que estão implicados nos capítulos, mas não tratados diretamente e que passam a ser novos indícios para outras reflexões. O primeiro encontramos encontramos em narrativas simbólico-metafóricas, por muitos designadas de mitos. São assim entendidos pela radicalidade da ideia primeira, fundante, muitas vezes questionadas por dispô-la em um ponto situacional desde lugar nenhum. Mas os mitos ainda podem dizer alguma coisa a nós, na atualidade? Para a questão de hoje, da conclusão de uma etapa de educação, interpreto, e espero de modo não muito torto, o Mito do Cuidado/Cura, que está além desse problema lógico-ontológico. Constante de modo mais original nas Fábulas de Higino, número 220, e retomado por diversos autores na posteridade tais como Goethe, Herder, Heidegger e até mesmo o brasileiro Leonardo Boff, a narrativa metafórica é a seguinte, em sua parte final: “Tu, Júpiter, por teres dado o Espírito, deves receber na morte o Espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi o Cuidado/Cura quem primeiro o formou, ele deve pertencer ao Cuidado/Cura **enquanto viver**. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve chamar-se Homo, pois foi feito de húmus”.

Compreendemos que o que dá vida, “enquanto viver”, é o que na tradição foi designado por *nous, pneuma, espírito*, o ar/ sopro que faz algo ser si mesmo junto aos outros em um mundo. Esse *nous* que dá impulso para a vida, no caso do humano, é o conhecimento de si, dos outros e do mundo. Como o saber que o torna um vivente está ligado à forma que imprime a um corpo, essa metáfora da condição humana, expõe a integralidade de ser, pois o que é dito tem a marca do dizer e este, por sua vez, sempre é em relação ao primeiro. O ingresso no mundo como humano se dá com esse acontecimento temporal do *nous*. Nele, o corpo é espiritual e o espírito é corporal.

A partir dessa questão, apontamos um segundo ponto, que é a decisão do que é de Júpiter e o que é da Terra foi proferida por Saturno, *senhor do tempo*. Pois o viver está intimamente ligado ao tempo. Nós não temos o tempo; nós somos tempo. Viver é ser tempo. Não há ser humano, corporal e espiritualmente, sem o tempo. E esse ser se dá num constante aprender a ser “enquanto viver”. O referido mito nos deixa, entretanto, desamparados em relação a uma referência última, aquela que poderia ser o grau zero da humanidade.

Por fim, o que é e quem é ou seria esse *nous* originário? Não sabemos. Ao expor a radicalidade humana de viver sem ter onde “reclinar a cabeça” (Mt 8,20) e sem “ámparo neste mundo definido”, o poeta Rilke apresenta um percurso possível próprio da finitude, onde precisamos *nos conter naquilo que somos em realidade e possibilidade*. Trata-se dos horizontes da tradição, ela que nos lega a linguagem, a ciência, enfim, aquilo que a humanidade aprendeu e compartilhou. Assim, nas palavras de Rilke: “Resta-nos, que sabe, a árvore de alguma colina, que podemos rever cada dia; restam-nos a rua de ontem e o apego cotidiano de algum hábito que se afeiçoou a nós e permaneceu”. Essa árvore é o que aprendemos. Rilke, num poema célebre, escreveu o grande dilema humano que é o pressuposto e o horizonte daquilo que podemos denominar de uma sabedoria de vida: “*Apanhar o que tu mesmo jogaste ao ar nada mais é que habilidade e tolerável ganho; somente quando, de súbito,*

tens de apanhar a bola que uma eterna comparsa de jogo arremessa a ti, ao teu cerne, num exato e destro impulso, num daqueles arcos do grande edifício da ponde de Deus: somente então é que saber apanhar é uma grande riqueza, não tua, de um mundo”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In: Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **La humanidad, clase peligrosa**. Disponível em: <http://edant.clarin.com/diario/2004/01/20/o-02701.htm>. Acesso em janeiro de 2024.
- APEL, Karl-Otto. **Transformação da filosofia**, v. I. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Entre passado e futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann en Jerusalén**: un estudio sobre la banalidade del mal. Barcelona: Lumen, 1999.
- ASSIS, Machado. **Dom Casmuro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1982.
- ASSIS, Machado. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- ASSIS, Machado. **O espelho**. Disponível em: http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/O_espelho_de_machado_de_assi.s.pdf. Acesso em: fev. 2016a.
- ASSIS, Machado. **O alienista**. Disponível em: [vhttp://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/O_alienista_de_machado_de_assi.s.pdf](http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/O_alienista_de_machado_de_assi.s.pdf). Acesso em: fev. 2016b.

ASSIS, Machado. **Um homem célebre.** Disponível em: <http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/umhomemcelebre.htm>. Acesso em: fev. 2016c.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas.** Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997.

BOUFLEUER, José Pedro. **O operar pedagógico sob o primado da comunicação:** a pedagogia em perspectiva auto-fundante. ANPED: Caxambu/MG, 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** bases legais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1999.

BRECHT, Bertold. **A resistível ascensão de Arturo Ui.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/430804292/A-Resistivel-Ascensao-de-Arturo-Ui>. Acesso em: jan 2023.

CAEIRO, Alberto (heterônimo de Fernando Pessoa). **O guardador de rebanhos.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** São Paulo: Biblioteca Folha, 2005.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información.** Barcelona: Alianza Editorial, 1998.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, out./dez., 2007.

CHAR, René. **O nu perdido e outros poemas**. São Paulo: Iluminuras, 1995

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Lisboa: Edições 70, 1993.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FEENBERG, Andrew. **Do essencialismo ao construtivismo**: a filosofia da técnica numa encruzilhada. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug1.htm> Acesso em maio de 2014.

FENSTERSEIFER, P. E. Educação popular e paradigmas emancipatórios. **Contexto & Educação**, v. 1, p. 49-66, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para quê Filosofia da Educação: 11 teses. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **El problema de la conciencia histórica**. Madrid: Tecnos, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão:** Veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HAN, Byung-Chull. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos.** São Paulo: Nova Cultural, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia:** hermenêutica da facticidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem.** Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências.** Petrópolis: Vozes, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **La pobreza.** Buenos Aires: Amorrortu, 2006a.

HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da metafísica:** mundo, finitude e solidão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo.** São Paulo: Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Já só um Deus pode ainda nos salvar.** Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/heidegger_der_spiegel.pdf. Acesso em junho de 2012a.

HEIDEGGER, Martin. **Hebel – el amigo de la casa.** Disponível em <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/hebel.htm>. Acesso

em junho de 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Serenidad**. Disponível em <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/serenidad.htm>. Acesso em junho de 2013a.

HERMAN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HÖLDERLIN, Friedrich. **Hipérion ou o Eremita na Grécia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário de língua portuguesa Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HUSSERL, Edmund. **Erfahrung und Urteil**. Praga: Academia de Praga, 1939.

HUSSERL, Edmund. **A filosofia como ciência de rigor**. Coimbra: Ed. Coimbra, 1952

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril, 2000.

KUNDERA, Milán. **La Lentitud**. Barcelona: Tusquets Editores, 1995.

LANIER, Jaron. **Gadget**: você não é um aplicativo. São Paulo: Saraiva, 2010.

LEOPOLDO e SILVA, Franklin. A invenção do pós-humano. In: NOVAES, Adauto (org). **A condição Humana**. São Paulo: AGIR, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2000.
- MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1993.
- MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.
- MARQUES, Mario Osorio. **A escola no computador:** linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006a.
- MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2006b.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2014.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da filosofia.** Lisboa: Guimarães Editores, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** Coleção Pensadores. São Paulo: Abril, 2000.
- OLIVEIRA, Manfredo A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea.** São Paulo: Loyola, 2001.
- OLIVEIRA, Manfredo A. **Antropologia filosófica contemporânea.** São Paulo: Paulus, 2012.
- PESSOA, Fernando. **Em Bref (recueil).** Paris: Christian Bourgois, 2004.
- PLATÃO. **A república.** Disponível em: http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf. Acesso em: fev. 2016.
- POZO, Juan Ignacio. Sociedade da aprendizagem e o desafio de converter a informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Madri, v. 8, ago./out./2004.
- RAMONET, Ignacio. Controlar a internet. In: La nueva

comunicación. Santiago del Chile. **Le monde diplomatique**, 2004.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

RIBEIRO, Júlio. **Grammatica portuguesa**. São Paulo: Tipographia de Jorge Seckler. 1881. Disponível em: <http://www.labebur.unicamp.br/bvclb/obr027>. Acesso em fev. 2016.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. Ensaios de hermenêutica I. Porto: Rés, 1988.

RICOEUR, Paul. **Do texto à acção**. Ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1986.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1999.

RÜDIGER, Francisco. **Cibercultura e pós-humanismo**. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2008.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Madri: Ariel, 1996.

SHAKESPEARE, Willian. **Hamlet**. Disponível em: <http://biblioteca-online.net/ebooks/Shakespeare-Hamlet.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. **Um outro pensar**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

SILVA, Sidinei Pithan da; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Conhecimento e intervenção na Educação Física: questões ético-epistemológicas. In: CONGRESSO Brasileiro de Ciências do Esporte, 19; CONGRESSO Internacional de Ciências do

Esporte, 6, 2015, [Vitória, ES]. **Anais eletrônicos do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte** [Vitória, ES]: [CBCE], 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7825/3918>. Acesso em: 28 out. 2015

SÓFOCLES. **Antígone**. Disponível em: <http://direitorio.fgv.br/sites/direitorio.fgv.br/files/antigona.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

STEIN, Ernildo. **A caminho de uma fundamentação pós-metafísica**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1997.

STEIN, Ernildo. **Argumentação e racionalidade**: da justificação das proposições normativas. Porto Alegre. Texto de aula ministrada no PPG em Filosofia da PUCRS, 2001.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

STEIN, Ernildo. **Projeto de uma antropologia filosófica**. Porto Alegre. Texto de aula ministrada no Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS, 2002.

STEIN, Ernildo. **Antropologia filosófica**: questões epistemológicas. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

STEIN, Ernildo. **Nas proximidades da antropologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

STEIN, Ernildo. **Diferença e metafísica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

STEIN, Ernildo. **Mundo vivido**: das vicissitudes e dos usos de um conceito na fenomenologia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STEIN, Ernildo. **Pensar é pensar a diferença**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

STEIN, Ernildo. **Pensar e errar, um ajuste com Heidegger**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

TUGENDHAT, Ernst. Ética e justificação. Porto Alegre, **Veritas**, v. 44, n. 1, mar. 1999.

TUGENDHAT, Ernst. **Não somos de arame rígido**. Canoas: ULBRA, 2001.

TUGENDHAT, Ernst. O problema da moral. Porto Alegre: **Veritas**, v. 44, n.1, mar. 2003.

TUGENDHAT, Ernst. Antropologia como filosofia primeira. *In: POMMER, A.; FRAGA, P. D.; SCHNEIDER, P. R. (Org.). Filosofia Crítica: Festschrift dos 50 anos do curso de filosofia da Unijuí*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

TUGENDHAT, Ernst. **Egocentricidade e mística**: um estudo antropológico. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

YOUNG, Michael F. G. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael F. G. Para quê servem as escolas. Campinas, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

