



EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MUNDO COMUM

Adair Adams¹

RESUMO:

O presente artigo busca pensar desafios da educação na atualidade marcada pelas novas tecnologias da comunicação e informação, propondo um viés de pensamento que não se entrega nem a uma fundamentação e/ou justificação da educação nessas tecnologias e nem a uma proposta que pensa a educação como um meio de qualificação de competências para a organização mercadológica do mundo. Argumenta-se que o centro da educação é um processo de humanização, aqui pensado na ótica do paradigma da linguagem hermenêutica, em que é preciso colocar em questão o ser humano, sempre no presente, para que se possa pensar as necessidades e possibilidades da educação, também sempre no presente. Colocar o ser humano em questão é não tomá-lo como dado constituído tecnologicamente, perspectiva difundida na atualidade de que há um novo ser humano, que já é pós-humano e/ou ciborg. Ao refletir filosoficamente sobre essa situação, argumenta-se no presente trabalho que a base da educação é a condição do homem como ser de linguagem, o que sugere uma realização sua em perspectiva dialógico-hermenêutica, sempre no suposto de que o ser humano não está dado, nem tecnologicamente, e que há sempre que se constituir deliberando sem uma base rígida. A partir de Heidegger, Gadamer, Ricoeur e Arendt propomos um diálogo que tem na interpretação da tradição elementos para refletir sobre a situação hermenêutica do humano que se constrói pedagogicamente na perspectiva de um mundo comum.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, linguagem, tradição, mundo comum

Introdução

A questão originária da pesquisa tem como orientação compreender até que ponto duas afirmações sobre nosso tempo presente, com repercussões no campo da educação, podem ser levadas a termo sem um questionamento filosófico. A primeira, de que a revolução tecnológica através da internet, na *compulsão de transformação*² de novos dispositivos de comunicação em conjunto com as tecnologias biológicas, produziu uma nova configuração do ser humano. Essa situação se tornou a base para narrativas do pós-humano, incorporando a conceituação da cibernética, sendo significado o ser humano como ciborg. A segunda, de que essa revolução tecnológica deve ser fundamento e horizonte da

¹ Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Professor do Instituto Missionário de Teologia. Contato: adairadas@gmail.com

² HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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 de que a “sociedade passa hoje por um processo de maquinação, a nossa era é cada vez mais tecnocientífica: isso ninguém negará”³.

A reflexão sobre essas duas questões e suas possíveis direções argumentativas é o que impulsiona a pesquisa a uma *tarefa de pensamento*. Diante disso, estabelecemos a hermenêutica como matriz de pensamento. Compreendemos que a linguagem é o lugar onde o ser humano e o mundo se manifestam, são interpretados, compreendidos e re-significados historicamente. Segundo Gadamer, 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”⁴.

Argumentação

Compreendemos que o diálogo é o pressuposto mais geral e a política como modo de viver com os outros em liberdade⁵ é o horizonte da educação escolar. A política, também como uma forma de diálogo democrático republicano, torna-se possível numa sociedade constituída de sujeitos que conhecem o processo de sua formação, que é a tradição, na perspectiva de poder dizer sua palavra, diálogo, como garantia da pluralidade de ser dos homens. Compreendemos que a escola é uma abertura, uma porta de entrada, a mais privilegiada, para poder viver em sociedade como sujeito capaz de ser o que é na relação com as diferenças no ser dos outros de um modo comum de habitar. Assim, a política é o modo de ser em sociedade e garantia de um mundo comum humano vivido intersubjetivamente. O diálogo não o 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, buscamos apoio na razão educativa para desencadear e para alicerçar essa reflexão, a partir da hermenêutica contemporânea.

³ RÜDIGER, Francisco. **Cibercultura e pós-humanismo**. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2008, p. 13.

⁴ GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 182.

⁵ ARENDT, Hannah. **Entre Passado e Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

A hermenêutica no século XX se tornou o modo privilegiado de pensar das ciências humanas, ultrapassando os limites de sua origem, na Teologia e Filosofia, para adentrar no 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 pela hermenêutica em várias áreas do pensamento, apontamos algumas possibilidades hermenêuticas para a educação, compreendendo o presente como a época da razão educacional hermenêutica. No contexto dessa oportunidade, ao mesmo tempo rica e desafiadora, em termos de problematização, a pergunta é pela caracterização e situação da educação no momento presente.

A relevância da indagação pelo lugar e função da hermenêutica 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 da educação. Entre estes 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, por isso, a revisão dos elementos organizadores tradicionais de reflexão; 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 responde 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, a saber, da educação como saber em constituição na e pela hermenêutica. A hermenêutica na educação, portanto, expressa uma caracterização essencial de todo o labor 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.

Este modo de pensar a educação não 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, possíveis de serem 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 Heidegger⁶, Gadamer⁷ e Arendt⁸ apontam como “giro linguístico”, “círculo hermenêutico”, “jogos de linguagem” e “mundo comum”, respectivamente, como determinantes, matrizes disciplinares do pensar e ser da educação. Desde as primeiras e mais simples regras hermenêuticas não se podem ignorar a historicidade e o “lugar” ou “contexto”, tanto do texto quanto do intérprete e em estreita conexão a “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, de seu sentido de ser na confluência de uma humanidade condicionada pelas tecnologias. Compreendemos que não há uma natureza tecnológica humana na qual a educação em seu sentido e estrutura deveria estar colada, mas formas de organizar o mundo comum pelas novas tecnologias sem uma regra rígida e nem uma posição fixada previamente. A partir dessa pressuposição coloca-se o percurso da presente pesquisa: pensar a educação como processo aberto de humanização através da linguagem, assumida aqui como pressuposto paradigmático; interpretar a tradição como historicidade da experiência, da interpretação, compreensão e construção de conhecimentos; pensar mundo comum como horizonte político da educação para além do projeto tecnológico e científico da atualidade como únicos propulsores da organização do comum do mundo humano.

Não há informações de que, em outros tempos, tantos estudantes frequentavam cursos de doutorado, quanto 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:

⁶ HEIDEGGER, 2008.

⁷ GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

⁸ ARENDT, 1997.

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, conduziram a outra situação desafiadora e/ou de crise. Por isso, é preciso constantemente recolocar 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 e de formação de professores, entre outras. Dentro dos desafios, sobretudo colocados pelas inovações espaço-temporais das novas tecnologias da comunicação, queremos pensar apenas um caminho para uma questão que compreendemos que está na ordem do dia: sentido⁹ de ser da educação na época das tecnologias da informação e comunicação. Esse é o centro de pesquisa que empreenderemos ao longo do estágio pós-doutoral. Compreendemos que 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 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”¹⁰. Na história da educação várias metodologias e estruturas de pensamento foram sendo perdidas e com grandes resistências essas perdas foram sendo suportadas através da abertura de novos caminhos de organizar e de pensar a educação. No contexto societal atual, 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*¹¹. Gastamos cada vez mais tempo com informações para e sobre a

⁹ 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. Ernildo 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 acontecimento e de organização.

¹⁰ ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1982, p. 7.

¹¹ BAUDRILLARD, Jean. **Cultura y Simulacro**. Barcelona: Ed. Kairós, 1978.

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 esquecimento da questão do sentido da educação, sendo principal vetor de crise de sentido atual da educação. E isso “é uma dor sem igual, uma sensação contínua de aniquilamento, quando a existência perde assim inteiramente o seu sentido”¹². E, como diria Machado de Assis, essa lacuna é tudo. 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, como diria Heidegger, 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 é de uma sensação de que, primeiro, não conseguimos viver toda essa transformação e, segundo, que de forma alguma podemos parar para pensar essa transformação por que 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 da educação. 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”¹³. A circularidade entre a ciência, que tem por base a educação, e a tecnologia é quebrada quando a primeira passa 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”¹⁴. É esse retorno que conduz a um

¹² HÖLDERLIN, Friedrich. **Hipérion ou o Eremita na Grécia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 3.

¹³ MARQUES, Mario Osório. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Editora UNIJUÍ. 2006, p. 28.

¹⁴ MARQUES, 2006, p. 28

esquecimento do sentido da educação pelo fato de estar movido somente pelo sentido da produção na perspectiva do capitalismo.

A argumentação e a reflexão empreendida têm como *medium* de o paradigma da linguagem hermenêutica. Essa reflexão desdobra-se nas perspectivas da antropologia, da tradição e do mundo comum. Compreendemos que a educação acontece numa linguagem que se fixa em estruturas de organização e que não há como ficar constantemente alterando essa fixação. 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 que se sistematiza. O horizonte de interpretação é pensar possibilidades de não tecnificação da linguagem no âmbito educacional em particular e societal, em geral.

A partir desses pressupostos procuramos trilhar um caminho de pesquisa e reflexão em educação, enquanto condição de ser-em-sociedade, num diálogo crítico com propostas que justificam uma ampla tecnificação de todas as relações pedagógicas, sobretudo com suportes de comunicação. Compreendemos que é na linguagem que podemos nos compreender nessa situação societal e, dialogicamente, pensar a educação em seus desafios atuais. Mas, pensa-los na questão do seu papel e sentido de ser que é a política.

Nessa perspectiva compreendemos o mundo comum como horizonte político da educação. Sob a pressuposição da linguagem, da condição humana em questão e da historicidade, a educação tem como horizonte o objetivo de que os educandos tornem-se cidadãos capazes de formar 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 desta 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 ser um dos elementos centrais da vida humana. 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, como vimos afirmando desde o primeiro capítulo, é o mundo comum em suas possibilidades e necessidades.

Compreendemos que a organização de um mundo comum é de responsabilidade de cidadãos adultos, conforme Arendt¹⁵, no âmbito da política. E a educação é um dos lugares privilegiados da constituição da cidadania política das novas gerações. Assim, o horizonte de organização 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 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. É nesse aspecto que debateremos com as perspectivas de autores que defendem soluções amplas e gerais para a sociedade e para a educação como Pierre Lèvy¹⁶, em seu sentido e em sua organização, segundo uma ordem estruturada tecnologicamente e em suas finalidades, numa ordem de 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 da palavra, da tradição e da constituição do mundo do presente de que 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

¹⁵ ARENDT, 1997.

¹⁶ LÉVY, Pierre. **Les technologies de l'intelligence**. Paris: La Découverte, 1990.

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 de 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 manifesta-se 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. E 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”¹⁷ 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 Rosa¹⁸ 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 é abertura para um diálogo de que ser em sociedade em sua espontaneidade e liberdade é uma construção humana. Uma construção que não apresenta soluções definitivas e

¹⁷ HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008a, p. 31.

¹⁸ GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994, p. 10.

acabadas para a questão do ser em sociedade, mas formas possíveis de viver no mundo que leva em conta a pluralidade dos homens.

A dialogicidade¹⁹ é imprescindível para o exercício político e abertura para 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 os 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”²⁰.

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 compreende 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.

Considerações

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

¹⁹ GADAMER, 1997.

²⁰ AGAMBEN, Giorgio. **La humanidad, clase peligrosa**. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/diario/2004/01/20/o-02701.htm>>. Acesso em janeiro de 2014.

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 conseqüentemente, o seu mundo político também estará centrado nas tecnologias, como justificção para um modelo de escola, é uma opção 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 Gadamer²¹, é reduzir toda a dimensão de vivência do mundo, também da escola, sob a 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. E 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”²². Contra essa tendência pedagógica, compreendemos que o papel da educação escolar está ligado ao conviver, como modo de concretização de um mundo comum. E 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”²³.

²¹ GADAMER, 2002.

²² POZO, Juan Ignacio. **Sociedade da aprendizagem e o desafio de converter a informação em conhecimento**. Madri: Revista Pátio, ano 8, ago./out./2004, p. 36.

²³ 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 hermenêutico que é a base para este estudo tem como elemento organizador a condição humana desvinculada da justificação naturalista e ontoteológica. O ser humano está entregue a si mesmo com os outros ao viver em sociedade. Por mais que o ser humano grite ou implore por outras forças onipotentes, ninguém o socorrerá dessa tarefa, que é somente sua, de organizar a forma de viver 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”²⁴.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **La humanidad, clase peligrosa**. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/diario/2004/01/20/o-02701.htm>>. Acesso em janeiro de 2014.
- ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **Entre Passado e Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- _____. **A Promessa da Política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- ASSIS, Machado. **Dom Casmuro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1982.
- BAUDRILHARD, Jean. **Cultura y Simulacro**. Barcelona: Ed. Kairós, 1978.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- DUPUY, Jean-Pierre. **O transumanismo e a obsolescência do homem**. In: NOVAES, Adauto. **A Condição Humana**. São Paulo: Agir, 2009.

²⁴ ARENDT, 1997, p. 247.

ELLUL, Jaques. **A técnica e o desafio do século**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

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

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

_____. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Carta sobre o Humanismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **A origem da obra de arte**. São Paulo: 70, 2010.

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

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril. Col. Pensadores, 2000.

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

LÉVY, Pierre. **Les technologies de l'intelligence**. Paris: La Découverte, 1990.

_____. **L'intelligence collective**. Paris: La Découverte, 1994.

_____. **Cyberculture**. Paris: Odile Jacob, 1997.

_____. **Qu'est-ce que le virtuel ?**. Paris: La Découverte, 1998.

MARQUES, Mario. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

_____. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Editora UNIJUÍ. 2006.

MCLUHAM, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Coleção Pensadores. São Paulo: Abril, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POZO, Juan Ignacio. **Sociedade da aprendizagem e o desafio de converter a informação em conhecimento**. Madri: Revista Pátio, ano 8, ago./out./2004.

RICOEUR, Paul. **O Conflito das Interpretações**. Porto: Rés, 1988.

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

SERRES, Michel. **O terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

_____. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TUGENDHAT, Ernest. **Não somos de arame rígido**. Canoas: Editora da ULBRA, 2001.

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