UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REDIMENSIONAMENTO ÉTICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EM FACE DA NOVA CONFIGURAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA

GENIVALDO PAULINO MONTEIRO

SÃO PAULO
2021

GENIVALDO PAULINO MONTEIRO

REDIMENSIONAMENTO ÉTICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EM FACE DA NOVA CONFIGURAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino

SÃO PAULO
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para finsde estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)Bibliotecária da FE/USP : Nicolly Soares Leite – CRB-8/8204

Monteiro, Genivaldo Paulino
M772r Redimensionamento ético-político da educação em face da nova configuração da esfera pública / Genivaldo Paulino Monteiro; orientador Antônio Joaquim Severino. -- São Paulo, 2021.
231 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Esfera Pública. 2. Educação. 3. Hannah Arendt. 4. Jürgen Habermas. 5. Hans Jonas. I. Severino, Antônio Joaquim, orient. II. Título.

MONTEIRO, Genivaldo Paulino. **Redimensionamento ético-político da educação em face da nova configuração da esfera pública.** 2021. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

Aprovado em: 16/08/2021

Banca examinadora

_____

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino
Universidade de São Paulo
Presidente

_____

Prof. Dr. José Sérgio Carvalho
Universidade de São Paulo

_____

Prof. Dr. Mauro Wilton de Sousa
Universidade de São Paulo

_____

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Matheus Maria Beltrame
Universidade Federal de Campina Grande

Ao meu pai **GENIVAL** (*in memoriam*), a quem dedico este trabalho e com quem gostaria de partilhar esta conquista através de um longo abraço de agradecimento por sua força e apoio nos diferentes momentos de minha caminhada. A você, meu pai, cujo incentivo e carinho alimentaram minha perseverança nos momentos mais difíceis.

A minha mãe **LÊDA**, fonte de minha inspiração neste estudo e em outros momentos. Agradeço por sua atenção, preocupação e paciência com minhas ausências. Este trabalho é fruto, também, do seu zelo e de sua força.

Aos filhos Herbert, Clarice, Cecília e Benjamin, pela compreensão e paciência com minhas ausências durante a realização deste estudo.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

O que torna nossas conquistas valorosas é saber que elas estão repletas de outras vidas, de contribuições e dádivas de muitas pessoas, atando nossos projetos, desejos e ações ao mundo. Com esta pesquisa não é diferente! Para que a mesma se realizasse, muitas foram as pessoas que me ajudaram a iniciá-la e a concluí-la.

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe Lêda, que, junto ao meu pai Genival (*in memoriam*), incentivaram-me aos estudos e aos quais serei eternamente grato por tudo.

Ao Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino que, como orientador, me encorajou a ir além do inicialmente proposto nesta pesquisa. Sou grato por sua grande generosidade, compreensão e cumplicidade nos diferentes momentos deste estudo!

Ao Prof. Dr. José Sérgio Fonseca Carvalho, cujas ideias também inspiraram a origem do projeto desta pesquisa e a quem sou imensamente grato pelo enorme valor de suas contribuições, desde a etapa de avaliação do projeto (no exame de qualificação) até o momento final de sua defesa.

Ao Prof. Dr. Mauro Wilton de Sousa, de quem tive a honra de ser aluno, na ECA-USP, e com quem aprendi a pensar o tema central desta pesquisa – a esfera pública – a partir de uma de suas importantes dimensões: a técnica. Agradeço por sua disponibilidade em discutir e contribuir para esta pesquisa nos diferentes momentos de sua exposição (qualificação e defesa).

Ao Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner, com quem iniciei e aprendi muito do que propus aqui tratar e cujas ideias sempre faço questão de visitar a cada publicação sua. A você, Brayner, toda minha gratidão e fico feliz em poder contar com sua presença no momento final desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Matheus Maria Beltrame, por quem nutro grande estima, pelo incentivo e apoio em diferentes momentos das inquietações que deram origem a este trabalho. Agradeço pelo apoio irrestrito, o companheirismo e o incentivo.

À Prof.ª Dr.ª Carlota Boto, com quem tive o prazer de trabalhar e acompanhar (como estagiário) na disciplina Filosofia da Educação (FEUSP), agradeço pela disponibilidade em contribuir com o debate proposto nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Francisco de Ambrosis Pinheiro Machado (UNIFESP) e às professoras Dr.ª Maria de Fátima Simões Francisco (FEUSP/EDF), Drª. Ofélia Maria Marcondes (IFSP) e Dr.ª Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE), pela disposição na leitura e contribuição para o debate sobre o tema aqui proposto.

Aos professores e professoras da USP, com os quais tive a honra e a possibilidade de pensar o objeto desta pesquisa em diferentes perspectivas, nos diferentes campos do conhecimento. Obrigado a todos e todas: Prof.ª Dr.ª Fabiana Jardim, Prof. Dr. Nilson Machado, Prof. Dr. Renato Janine Ribeiro.

Ao Prof. Dr. Massimo Di Felice, cujas ideias sobre a condição da ação política no contexto digital contribuíram para minha determinação em enfatizar a dimensão da técnica como elemento importante nas reflexões sobre a esfera pública contemporânea. Finalmente, obrigado por ter ainda me proporcionado conhecer o Centro Internacional de Pesquisa ATOPOS (ECA-USP), sob sua coordenação, do qual hoje faço parte.

Aos meus irmãos e irmãs que, de modos diversos, fizeram-se presentes durante a realização deste trabalho. Ao irmão e amigo Gleidson, com quem pude contar em alguns percalços deste estudo. Às minhas queridas tias Lenira e Vera, pelo carinho e apoio.

Aos meus queridos Herbert e Clarice, cuja distância e saudade precisei suportar para a realização e conclusão deste trabalho. À Cecília e Iranise, pela preocupação e força durante esta pesquisa. Ao meu pequeno Benjamin e à Katiana, pela paciência com minhas faltas e ausências, durante a realização deste trabalho. À Dona Silvana, pelo apoio e paciência.

Ao amigo Saulo Alves, por ter me acolhido em São Paulo, no início de tudo. Pelas trocas culturais durante os ‘cafés’ da manhã, de longas conversas sobre a música e a vida. À amiga Maria Fernanda pelo igual acolhimento durante parte da minha estada em São Paulo. Por sua generosidade e gentileza, minha eterna gratidão!

A minha querida amiga Jacqueline Quaresemin, com quem pude partilhar muitas inquietações e projetos, por sua cumplicidade e disposição nos momentos relevantes, nos quais se fez presente. Ao meu querido amigo Sebastian Sanchez Martín, sempre disposto ao debate, o qual tenho como um exemplo de pesquisador, amigo e de humanidade. À amiga Roberta Martini, pela generosidade e apoio.

Algumas pessoas contribuíram para este estudo, mesmo sem saber. A elas também devo agradecimentos e gratidão: Ao amigo Marcelo Moreira, sempre presente. À prima Neide e ao primo Renato, meu eterno agradecimento pelo acolhimento e cuidado durante o período deste estudo. Aos amigos do Centro de Internacional de Pesquisa ATOPOS (ECA-USP), pelas trocas e debates que estimularam essas ideias. Ao Prof. Dr. Marcelo Saturnino, do Departamento de Educação (CH-UEPB), pelo apoio no momento final deste trabalho.

Aos diferentes setores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em especial ao Departamento de Educação do Centro de Humanidades (DE-CH) – no qual sou lotado –, dos quais tive total apoio para realização do meu doutoramento, concedendo-me, de modo

integral, o necessário afastamento para a realização efetiva de minhas atividades na Universidade de São Paulo (USP). Aos funcionários e às funcionárias dos diferentes setores da FEUSP (secretarias, bibliotecas, coordenação da pós-graduação) e da USP em geral.

Teoria e práxis

Contudo, essa objetivação ‘científica’ (muito mais tarde se deverá dizer: objetivação de uma ciência estritamente experimental) se separou de tal modo da *práxis* da vida que a própria aplicação dos discernimentos obtidos permanece incontrolável.
(Jürgen Habermas, 2014a)

A condição humana

Analogamente, retemos ainda a capacidade de agir, pelo menos no sentido de desencadear processos, embora essa capacidade tenha se tronado prerrogativa exclusiva dos cientistas, que ampliaram o domínio dos assuntos humanos ao ponto de extinguirem a consagrada linha divisória e protetora entre a natureza e o mundo humano.
(Hannah Arendt, 2018)

O princípio responsabilidade

Nenhuma ética tradicional nos instrui, sobre as normas do ‘bem’ e do ‘mal’ às quais se devem submeter as modalidades inteiramente novas do poder e de suas criações possíveis. O novo continente da *práxis* coletiva que adentramos com a alta tecnologia ainda constitui, para a teoria ética, uma terra de ninguém
(Hans Jonas, 2006)

MONTEIRO, Genivaldo Paulino. **Redimensionamento ético-político da educação em face da nova configuração da esfera pública**. 2021. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

RESUMO

O presente estudo nasceu de inquietações sobre a crise da relação entre política e educação manifesta a partir do século XX. Ao considerar as tentativas de ressignificação desse vínculo no cenário político educacional contemporâneo, esta pesquisa identificou uma forte referência à ideia de 'esfera pública' como via de recuperação: tanto da dignidade da atividade política como do papel da educação na restituição dessa dignidade, a partir das proposições de diferentes autores, a exemplo de Axel Honneth, Victoria Camps, Charles Taylor, entre outros. Ao partir das apostas desses autores sobre o valor político e educacional contido na ideia de esfera pública, o presente estudo terminou por conduzir-se através de dois planos de análise: o primeiro, refere-se à reconfiguração da esfera pública no contexto tecnológico do século XXI; o segundo, concentrou-se nos efeitos dessa 'reconfiguração' para a relação entre educação e política. Essa dupla via de análise apontou a relevância de um aspecto não muito enfatizado nas obras dos autores mencionados, referente às transformações tecnológicas no cenário contemporâneo. Partindo dessa pouca ênfase sobre a dimensão técnica no debate acerca da esfera pública, a presente pesquisa elegeu como seu principal objetivo: discutir sobre o 'tensionamento' da técnica na esfera pública contemporânea, no intuito de apontar os possíveis efeitos dessa condição nos pressupostos ético-políticos da educação. Para tanto, foram introduzidas as contribuições do pensamento de Hannah Arendt e Jürgen Habermas acerca do desenvolvimento da 'esfera pública' e sua crise diante das transformações nos campos da ciência e da técnica, a partir do século XX. Devido à larga influência desses autores no debate em torno desse tema, tomou-se suas ideias como matriz teórica do presente trabalho. Para Arendt (1997; 2018), o declínio da esfera pública, que se estende até os dias atuais, manifesta-se devido: a crise do sentido político da ação, a alienação do ser humano face ao mundo e a perda do 'senso comum'. Já para Habermas (2012a; 2012b; 2014a), este declínio é consequência da cisão entre 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) e 'mundo sistêmico' (do dinheiro e do poder), oriunda da Modernidade. Apesar das especificidades de suas ideias, tanto em Arendt como em Habermas, é na tecnologia (enquanto junção da ciência e da técnica) que se encontra um dos principais elementos para compreensão e superação da crise do caráter político da esfera pública, a partir do século XX. Na tentativa de atualizar este debate, após identificar o perfil contemporâneo da esfera pública 'tensionada' pela técnica, tratou-se de discutir as 'novas dimensões' que esta vem assumindo, através das contribuições do pensamento de Hans Jonas e Andrew Feenberg. A partir da atualização proposta neste estudo acerca da relação atual entre esfera pública e tecnologia, foi possível identificar: em primeiro lugar, que o modelo de esfera pública de inspiração arendtiana e habermasiana tende a declinar devido ao impacto da técnica contemporânea em suas categorias centrais ('ação', 'mundo da vida', 'pluralidade', 'visibilidade', 'singularidade', 'público', 'privado'); em segundo lugar, que as críticas jonasiana e feenberguiana apontam para um urgente 'redimensionamento' da ideia de 'técnica' e, por conseguinte, de 'esfera pública', no pensamento ético e político atual; finalmente, tal condição reclama também a consideração desse 'redimensionamento' no debate contemporâneo em torno da relação entre esfera pública e formação humana e seus efeitos nos pressupostos ético-políticos da educação.

Palavras-chaves: Esfera Pública. Educação. Hannah Arendt. Jürgen Habermas. Hans Jonas

MONTEIRO, Genivaldo Paulino. **Ethical-political resizing of education in view of the new configuration of the public sphere.** 2021. 231 f. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, University of São Paulo, 2021.

ABSTRACT

The present study was born out of concerns about the crisis in the relationship between politics and education that began in the 20th century. When considering this link as a call for resignification in the contemporary educational political scenario, this research identified a reference to the idea of the 'public sphere' as a way of recovery: both the dignity of political activity and the role of education in the restitution of this dignity, based on propositions by different authors, such as Axel Honneth, Victoria Camps, Charles Taylor, among others. Based on these authors' bets on the political and educational value contained in the idea of the public sphere, this public study ended up conducting itself through two plans of analysis: the first refers to the reconfiguration of the sphere in the technological context of the century XXI; the second focuses on the effects of this 'reconfiguration' for the relationship between education and politics. This two-way analysis pointed to the relevance of an aspect not very emphasized in the works of the aforementioned authors, referring to technological changes in the contemporary scenario. Based on this little emphasis on the technical dimension in the debate about the public sphere, this research has chosen as its main objective: to discuss the 'tensioning' of technique in the contemporary public sphere, in order to point out the possible effects of this condition on ethical assumptions. education policies. To this end, the contributions of Hannah Arendt and Jürgen Habermas' thought on the development of the 'public sphere' and its crisis in the face of changes in the fields of science and technology from the 20th century onwards were introduced. Due to the wide influence of these authors in the debate around this theme, their ideas were taken as the theoretical matrix of this work. For Arendt (1997; 2018), the decline of the public sphere, which extends to the present day, is manifested due to: the crisis in the political sense of action, the alienation of human beings from the world and the loss of 'common sense '. As for Habermas (2012a; 2012b; 2014a), this decline is a consequence of the split between the 'lifeworld' (Lebenswelt) and the 'systemic world' (of money and power), arising from Modernity. Despite the specificities of his ideas, both in Arendt and Habermas, it is in technology (as a junction of science and technique) that one of the main elements for understanding and overcoming the crisis of a political nature in the public sphere, from the century onwards, is found. XX. In an attempt to update this debate, after identifying the contemporary profile of the public sphere 'tensioned' by technique, we discussed the 'new dimensions' that it has been assuming, through the contributions of the thought of Hans Jonas and Andrew Feenberg. From the update proposed in this study about the current relationship between the public sphere and technology, it was possible to identify: first, that the Arendtian and Habermasian-inspired public sphere model tends to decline due to the impact of contemporary technique on its central categories ('action', 'lifeworld', 'plurality', 'visibility', 'singularity', 'public', 'private'); secondly, that the Jonasian and Feenbergian criticisms point to an urgent 'redimensioning' of the idea of 'technique' and, consequently, of the 'public sphere', in current ethical and political thought; finally, this condition also calls for the consideration of this 'redimensioning' in the contemporary debate around the relationship between the public sphere and human formation and its effects on the ethical-political assumptions of education.

Keywords: Public Sphere. Education. Hannah Arendt. Jürgen Habermas. Hans Jonas

MONTEIRO, Genivaldo Paulino. **Replanteamiento ético político de la educación en faz a la nueva configuración de la esfera pública**. 2021. 231 f. Tesis (Doctorado en Educación). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

RESUMEN

El presente estudio nació de cuestionamientos sobre la crisis de la relación entre política y educación manifiesta a partir del siglo XX. Al considerar los intentos de resignificación de ese vínculo en el escenario político educacional contemporáneo, esta investigación identificó una fuerte referencia a la idea de 'esfera pública' como vía de recuperación: tanto de la dignidad de la actividad política como del papel de la educación en la restitución de esa dignidad, a partir de las proposiciones de distintos autores, a ejemplo de Axel Honneth, Victoria Camps, Charles Taylor, entre otros. De la mano de las apuestas de esos autores sobre el valor político y educacional inserto en la idea de esfera pública, dicho estudio terminó por conducirse a través de dos planos de análisis: el primero, se refiere a la reconfiguración de la esfera pública en el contexto tecnológico del siglo XXI; el segundo, se centró en los efectos de esa 'reconfiguración' para la relación entre educación y política. Esa doble vía de análisis trajo a la luz la relevancia de un aspecto no muy enfatizado en las obras de dichos autores, referente a las transformaciones tecnológicas en el escenario contemporáneo. Partiendo del poco énfasis sobre la dimensión técnica en el debate acerca de la esfera pública, dicha investigación tiene como su principal objetivo: discutir sobre el 'tensionamiento' de la técnica en la esfera pública contemporánea, con el reto de señalar los posibles efectos de esa condición en los presupuestos éticos políticos de la educación. Para tanto, fueron introducidos el aporte del pensamiento de Hannah Arendt y Jürgen Habermas acerca del desarrollo de la 'esfera pública' y su crisis frente a las transformaciones en los campos de la ciencia y de la técnica, a partir del siglo XX. Debido a la extendida influencia de esos autores en el debate sobre ese tema, se tomó sus ideas como matriz teórica de dicho trabajo. Para Arendt (1997; 2018), el descenso de la esfera pública, que se extiende hasta la actualidad, se manifiesta debido: a la crisis de sentido político de la acción, la alienación del ser humano frente al mundo y a la pérdida del 'sentido común'. Por otro lado, para Habermas (2012a; 2012b; 2014a), ese descenso es consecuencia de la cisión entre 'mundo de la vida' (*Lebenswelt*) y 'mundo sistémico' (del dinero y del poder), resultado de la Modernidad. A pesar de las especificidades de sus ideas, tanto en Arendt como en Habermas, es en la tecnología (como unión de la ciencia y de la técnica) que se encuentra uno de los principales elementos para comprensión y superación de la crisis de carácter político de la esfera pública, a partir del siglo XX. En el afán de actualizar tal debate, tras identificar el perfil contemporáneo de la esfera pública 'tensionada' por la técnica, se trató de discutir las 'nuevas dimensiones' que esa ha asumido, a través el aporte del pensamiento de Hans Jonas y Andrew Feenberg. A partir de la actualización propuesta en este estudio acerca de la relación actual entre esfera pública y tecnología, fue posible identificar: en primer lugar, que el modelo de esfera pública de inspiración arendtiana y habermasiana tiende a declinar debido al impacto de la técnica contemporánea en sus categorías centrales ('acción', 'mundo de la vida', 'pluralidad', 'visibilidad', 'singularidad', 'público', 'privado'); en segundo lugar, que las críticas jonasiana y feenberguiana apuntan hacia un urgente 'redimensionamiento' de la idea de 'técnica' y, por ende, de la 'esfera pública', en el pensamiento ético y político actual; finalmente, tal condición exige también la consideración de ese 'redimensionamiento' en el debate contemporáneo acerca de la relación entre esfera pública y formación humana y sus efectos en los presupuestos éticos políticos de la educación.

Palabras claves: Esfera Pública. Educación. Hannah Arendt. Jürgen Habermas. Hans Jonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS **23**
1.1 Observações Preliminares **24**
1.2 A esfera pública **25**
1.3 Técnica e Educação **30**
2 O DEBATE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO **35**
2.1 Da crise da política à crise na educação **37**
2.1.1 "O regresso do político" 40
2.1.2 Comunitarismo, Republicanismo e educação: um debate interno 41
2.1.3 O pensamento político e a educação: acerca do 'caráter público' 51
2.1.4 Esfera Pública e Educação: considerações introdutórias 56
3 DOIS CONCEITOS DE ESFERA PÚBLICA: ARENDT E HABERMAS **68**
3.1 Antigos mapas, novas cartografias: sobre o conceito de 'público' **69**
3.2 "Como ondas no perene fluir...": o declínio da esfera pública em Hannah Arendt ... **78**
3.3 Esfera pública habermasiana **85**
4 ESFERA PÚBLICA E EDUCAÇÃO: HANNAH ARENDT E JÜRGEN HABERMAS **97**
4.1 Educação e Esfera Pública em Hannah Arendt **98**
4.2 Esfera Pública e Educação em Jürgen Habermas **103**
5 CRISE DA ESFERA PÚBLICA: METAMORFOSES NA RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO **114**
5.1 Reabilitando o conceito de 'ação': o debate entre Arendt e Habermas **116**
5.1.1 Ação e esfera pública em Hannah Arendt 118
5.1.2 Agir Comunicativo e esfera pública em Jürgen Habermas 124
6 REDIMENSIONAMENTO ÉTICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO **134**
6.1 A Emergência da Técnica e a Reflexão Filosófico-educacional…….....**135**
6.2 Dos fundamentos à dimensão: acerca dos pressupostos filosóficos da educação…..**144**
6.2.1 Redimensionamento ético-político da educação: considerações filosófico educacionais……..……..148
6.3 A tecnicização da política e seus efeitos na esfera pública e na educação……..**155**
6.4 A redenção de Hermes: metamorfoses da esfera pública e a educação……...…..**163**
6.4.1 Reconfiguração da esfera pública: implicações educacionais……..……..…..166

6.5 A técnica como dimensão: atualidade da relação entre esfera pública e educação..185
6.6 Redimensionamento ético-político da educação……...194
7 CONCLUSÃO.....210
REFERÊNCIAS 216

INTRODUÇÃO

"Agora eu me tornei a Morte, o destruidor de mundos"
(Bhagavad-Gita)

Foi com essas palavras do hindu Bhagavad-Gita que o físico Robert Oppenheimer definiu o papel e o lugar da ciência após o evento da bomba atômica, em 1945. De forma assustadora e não sem arrependimento, a famosa declaração do físico estadunidense marcaria, a partir da primeira metade do século XX, a urgência da reflexão ética e política sobre os limites da ação humana, alterados, desde então, pela junção Moderna entre a técnica e a ciência.

A urgência de uma consciência ética e política, que reverberou nas palavras de Oppenheimer, ressoou, em tons cada vez mais agudos, nas ideias e obras de pensadores em diferentes épocas. Longe de ser um sentimento restrito ao físico nova-iorquino, o apelo à reflexão sobre o uso do poder destrutivo das descobertas científicas estendeu-se para além do círculo restrito aos especialistas, atingindo os campos mais longínquos, como a filosofia e a teoria política, e atraindo pensadores como Martin Heidegger, Hannah Arendt, Herbert Marcuse, Günther Anders, entre outros.

Depois dos resultados desastrosos da bomba atômica, a filosofia não hesitou em abordar questões que envolviam a ética, a política e a tecnologia[1]. Entretanto, à medida que as novidades tecnológicas avançaram em campos delicados, sobretudo de cariz metafísico, a tradição do pensamento filosófico não acompanhou, segundo Jonas (2006), as exigências teóricas no campo da ética e da política, oriundas das consequências do poder da técnica até os dias atuais: da biologia (engenharia genética) às ciências da cognição (inteligência artificial), da ontologia (transumanismo) à antropologia (pós-humanismo). Essa lacuna, de acordo com Galimberti (2006), deu-se pela incapacidade das teorias éticas e políticas, em boa parte, de reconhecerem a especificidade da condição humana no 'mundo tecnificado', a partir da Modernidade.

Assim como Jonas (2006), para Galimberti (2006), o modo de ser da técnica Moderna (tecnologia) não se adequaria mais ao modelo moral, ético e político do homem por ele denominado 'pré-tecnológico', pelas seguintes razões: 1. A técnica Moderna não prioriza o sentido e a finalidade que não seja a própria eficiência de sua funcionalidade, em detrimento

[1] A partir daqui, utilizaremos o termo "Tecnologia" para o conceito de técnica Moderna, cunhado a partir da distinção feita por Heidegger, para, enfatizando sua especificidade e diferença da técnica Antiga (*techne*), destacar a relevância do seu significado histórico e político no presente estudo.

do determinismo humano; 2. Enquanto o homem pré-tecnológico concebia a técnica como ‘instrumento’ ou ‘aparato’ dos quais ele fazia uso e a dominava, a técnica Moderna assumiu presença planetária, tornando-se, portanto, um amplo e complexo sistema, no qual o ser humano está cada vez mais imerso e dependente; 3. Se, por um lado, o homem pré-tecnológico assumiu lugar predominante na produção dos resultados e na previsão das consequências de sua ação, por outro lado, a técnica Moderna não só retirou, progressivamente, a capacidade humana de previsão dessas consequências, como também impulsionou a progressiva ‘des-antropo-centralização’ do mundo, como observou Arendt em *A condição humana* (2018).

Para Jonas (2006), esta condição corresponde à progressiva impotência das capacidades humanas perante a complexidade dos processos tecnológicos contemporâneos. Por outro lado, esses processos distanciam-se de uma característica fundamental da técnica Antiga, qual seja: a de não ultrapassar e transformar a ordem e a dinâmica da Natureza, hoje dessacralizada.

A este cenário nada animador, e nem um pouco distante do que vem ocorrendo desde o limiar do século XXI, incluem-se outros questionamentos e aspectos contemporâneos, os quais compõem o conjunto dos argumentos que alicerçam o propósito da presente tese acerca da urgência de um ‘redimensionamento ético-político’ da educação: 1. A consideração pelas novas formas de participação no espaço público e da emergência de novos atores políticos (HONNETH, 2009; FRASER, 2006); 2. A ressignificação da ideia de esfera pública como espaço de participação e categoria de renovação do pensamento político, em detrimento das tradicionais instituições (partidos, parlamentos); 3. Uma maior aproximação entre a Filosofia Política e a Educação, contida no debate contemporâneo acerca do Comunitarismo (FORQUIN, 2003), do Republicanismo (BRAYNER, 2008; CAMPS, 2010), dos Movimentos Sociais (GOHN, 2010; 2017) e das perspectivas deliberativas, de inspiração habermasiana (YOUNG, 2001); 4. A intensificação da presença da tecnologia nas práticas humanas, em particular, no âmbito da política, tendo como principal manifestação a configuração atual da esfera pública, provocando transformações já vaticinadas por Habermas (2014a), no que concerne ao seu processo de midiatização.

Assim resumido, o contexto constituído: pelas novas formas de participação e de atores políticos, pela crise da legitimidade das instituições políticas tradicionais, pela reaproximação entre o pensamento político e o pensamento pedagógico e pela ‘tecnicização’ (HABERMAS, 2011a) da política, serve como breve resumo do cenário a partir do qual se originou a presente pesquisa. Porém, sem desconsiderar a relevância de todos os eventos

mencionados acima, o presente estudo elegeu como principal dimensão de suas análises o advento das transformações tecnológicas contemporâneas e seus efeitos políticos e educacionais.

Do ponto de vista político, a ressignificação da ideia de democracia – como ato comunicativo, de interação e participação na esfera pública – vem sendo motivada pela descentralização dos meios de produção, acesso e distribuição da informação, através das chamadas 'mídias pessoais' ou 'pós-massivas' (DI FELICE, 2008), alterando a dinâmica e a dimensão tempo-espaço da esfera pública, tal como observa Habermas em *Na esteira da tecnocracia*:

> Visto que agora a revolução digital representa apenas um passo a mais no entrelaçamento comunicativo e na mobilização da sociedade civil, temos de nos despedir de uma imagem institucionalmente congelada do Estado democrático de direito. A fluidificação comunicativa da política se presta, como chave sociológica, para entender o conteúdo realista do conceito de política deliberativa (HABERMAS, 2014b, p. 98).

Porém, se por um lado, esta 'ressignificação' da ideia de democracia beneficia a realização de uma concepção deliberativa de esfera pública, seguindo Habermas, por outro lado, tal como destacam Galimberti (2006) e Jonas (2006), esse entusiasmo esbarra na consequente 'desmedida' (*hybris*) contida na natureza do agir humano, cada vez mais mediado pela tecnologia. A ambiguidade que resulta dessa condição revitaliza tanto apostas como antigas suspeitas (habermasianas) acerca do valor político e educacional da ideia de esfera pública.

Dessa forma, a condição paradoxal que envolve hoje a relação entre a educação e a política, tomando a esfera pública como via de ressignificação desse vínculo, coloca-nos a exigência de pensar a natureza e configuração da tecnologia no seu estágio atual e, em particular, superar duas de suas tradicionais perspectivas, denominadas por Martins (2012) de 'prometeicas' e 'fáusticas'. Ou seja, segundo Luis Carlos Martín Jiménez, em *Filosofia da la técnica y de la tecnologi*a, a ideia de que: "Para muitos, a técnica viria a ser um titânico poder benfeitor da humanidade; para outros, o início de sua destruição" (JIMÉNEZ, 2018, pos. 29. Kindle).[2]

Seguindo Jonas (2006), tratar-se-á de considerar a técnica na sua configuração contemporânea e seus efeitos no âmbito da política, levando em consideração a reconfiguração atual da esfera pública e sua relação com a educação. Dessa forma, o presente

[2] Tradução nossa, do texto original em '*Filosofia da la técnica y de la tecnologia*' de Luis Carlos Martín Jiménez: "Para muchos, la técnica vendría a ser un poder titánico benefactor de la humanidad; para outros, ele principio de su destrucción" (JIMÉNEZ, 2018, pos. 29. Kindle).

estudo conduziu-se através de duas ‘questões guia’ a seguir, as quais, como ‘fio de Ariadne’, nortearam a elaboração e desenvolvimento da tese a ser melhor exposta nos capítulos a serem apresentados posteriormente:

1. Levando em consideração a influência das novas tecnologias no âmbito da participação política e da ideia de democracia, quais as possibilidades de ressignificação e recuperação da ‘dignidade da política’ (ARENDT, 1998) através da ideia de esfera pública?

2. Qual o papel da educação nessa ressignificação e qual a sua relação com a esfera pública ‘tensionada’ pelas transformações contemporâneas no âmbito da tecnologia?

Estimulado por essas questões, o presente trabalho definiu como escopo de sua proposta: discutir os efeitos das transformações tecnológicas contemporâneas nos pressupostos ético-políticos da educação, tomando a ideia de ‘esfera pública’ como campo sobre o qual vem incidindo mais intensamente essas mudanças.

O trato teórico e filosófico dado a estas questões terminou por conduzir a opção metodológica desta pesquisa para um estudo bibliográfico sobre o tema da esfera pública contemporânea e seus efeitos educacionais. Na tentativa de considerar as referências fundamentais sobre este tema, serviram como fontes principais as obras de Hannah Arendt e Jürgen Habermas: *A condição humana* (2018) e *Mudança estrutural da esfera pública* (2014a), respectivamente. Também foram inseridas as obras referentes aos temas da política e da técnica, assim como sobre o entrelaçamento destas a partir do século XX. Já no que concerne à educação, foram considerados os textos que, direta ou indiretamente, contribuem para entendimento desse tema no pensamento dos referidos autores, os quais serão melhores discriminadas a partir do segundo capítulo deste estudo.

A relevância das reflexões arendtianas e habermasianas para a presente pesquisa, no concernente à esfera pública, justifica-se não apenas por serem, ambos os autores, clássicos consagrados acerca da conceituação e desenvolvimento desta ideia, mas, sobretudo, pelo fato de os mesmos introduzirem no debate acerca da esfera pública uma dimensão que, hoje, vem assumindo enorme destaque: a técnica.

A importância dessa dimensão (técnica) fundamenta-se aqui pela intensa presença da tecnologia nos dilemas éticos e políticos contemporâneos. Considerando a condição atual da política, afetada pelos impactos das novas tecnologias da comunicação e da informação, propôs-se nesta pesquisa debater acerca das influências filosófico educacionais dessas

transformações, tomando como ponto de partida as análises de Arendt (2018) e Habermas (2014a) acerca da crise da esfera pública.

Para Arendt, essa crise atinge seu auge com a dissolução da ideia de ‘mundo’ como pressuposto ontológico: tanto da definição da condição humana como da ideia de uma ‘realidade’ partilhada pelos seres humanos. Por sua vez, em Habermas, esta dissolução do ‘mundo’, como prenoção que atribui significado à realidade partilhada (linguística, normativa, comunicativa e intersubjetivamente) pelos indivíduos, situa-se, desde a Modernidade, a partir da separação entre ‘mundo da vida’ (*Lebenswelt*) e mundo sistêmico (poder e a economia).

Para ambos, foi através das influências da tecnologia no âmbito da política (politização da técnica) que, na segunda metade do século XX, alterou-se de modo radical o caráter político da ação e, por conseguinte, da esfera pública como espaço de sua manifestação. As consequências educacionais dessa crise resultaram: para Arendt (1997; 2004), na ascensão da esfera social e no fim das fronteiras entre as esferas pré-políticas, como é o caso da educação, e o âmbito da política. Para Habermas (2014a), ela provocou, além da ascensão da esfera social, a massificação da cultura e dos processos de formação.

Entretanto, partindo das observações de autores como Hans Jonas e Andrew Feenberg acerca das consequências éticas e políticas do atual estágio da tecnologia, propõe-se neste estudo defender a tese de que: faz-se necessário reconsiderar o papel da ‘técnica’ no contexto atual de profundas mudanças, enfatizando seus efeitos na relação entre educação e política, expressa através do debate contemporâneo em torno da ideia de ‘esfera pública’. Em decorrência dessa afirmação, enfatiza-se aqui o intento de extrair elementos que orientem a reflexão sobre os pressupostos filosóficos da educação no século XXI.

Posta dessa forma, a tese em questão defende a necessidade de se ‘redimensionar’ os pressupostos filosóficos da educação, no âmbito da ética e da política, levando em consideração os efeitos da técnica contemporânea no estatuto ético-político da ação humana, no contexto da ‘civilização tecnológica’ tal como definida por Jonas (2006).

De outra maneira, a presente pesquisa parte do argumento de que, chegado o século XXI: os avanços na biotecnologia, na engenharia genética, na Inteligência Artificial (TEIXEIRA, 2015), na informação digital (SANTOS, 2003) e sua influência na concepção de democracia (DI FELICE, 2017; LÈVY; LEMOS, 2010), nas concepções antropológicas e ontológicas acerca do ser humano (LECOURT, 2005), ampliaram o impacto dos dilemas e problemas éticos e políticos que assumem hoje interesse comum, não mais restritos aos especialistas, reativando o significado político da ideia de esfera pública.

Porém, a complexidade desses eventos, somados ao impacto ambiental, social e

psíquico da ‘civilização tecnológica’, no dizer de Jonas (2006), lançam-nos para uma necessária atualização do debate sobre esta esfera, inserida num contexto tecnológico cujas transformações ultrapassam os cenários que motivaram as análises desenvolvidas por Arendt (2018) e Habermas (2014a) acerca das consequências éticas e políticas, decorrentes do tensionamento da técnica na esfera pública. Sendo assim, pretende-se: num primeiro momento, mostrar como o histórico entrelaçamento entre política e técnica afetou a ideia de esfera pública e de educação para, num segundo momento e após as contribuições de Arendt e Habermas, discutir as consequências educacionais e políticas da forte presença da tecnologia na reconfiguração da esfera pública contemporânea.

Para tanto, o referido estudo dividiu-se em seis capítulos, sendo o primeiro denominado de *Considerações Teórico-conceituais*, dedicado às informações acerca dos aspectos relacionados ao percurso metodológico, às opções teóricas e conceituais, ao tratamento das fontes e às estratégias de análise e leitura. No segundo capítulo, intitulado ‘*O Debate sobre a Relação entre Política e Educação*’, procurou-se apresentar o desenvolvimento do tema e problema que deram origem a esta pesquisa. Nele será discutido o renascimento das ideias políticas, proporcionado pelo debate entre o Comunitarismo, o Republicanismo, entre outras vertentes, propiciando uma reaproximação entre teoria política e teoria pedagógica, cujo resultado foi a ênfase no papel da esfera pública como categoria central para renovação do pensamento político educacional do século XXI.

O terceiro capítulo, denominado ‘*Dois Conceitos de Esfera Pública: Arendt e Habermas*’, dedica-se, em primeiro lugar, a apontar a emergência histórica da esfera pública a partir das primeiras manifestações e do debate em torno do conceito de ‘público’ (tópico 3.1); em segundo lugar, apresentar duas importantes teorias sobre a esfera pública, considerando seus principais aspectos e sua relação com a educação. A delimitação conceitual dessa esfera, desenvolvida nos dois últimos tópicos do capítulo em questão (3.2 e 3.3), ficou por conta das ideias de Hannah Arendt e Jürgen Habermas dada a relevância e a riqueza de suas análises sobre o desenvolvimento e declínio da esfera pública e suas implicações político educacionais.

Em razão da relevância das ideias desses autores, dedicou-se mais outros dois capítulos ao pensamento arendtiano e habermasiano sobre o tema deste estudo, na intenção de extrair de suas obras observações que contribuíssem para identificar a relação entre o declínio da esfera pública e o advento da tecnologia, no intuito de pensar seu impacto para o campo educacional. Neste sentido, o quarto capítulo, intitulado *Esfera Pública e Educação: Hannah Arendt e Jürgen Habermas*, procurou cumprir o papel de aproximar as reflexões de ambos

sobre a esfera pública e o âmbito educacional. Dividido em dois principais tópicos, o referido capítulo: procura, num primeiro momento (tópico 4.1), fazer um apanhado da noção de esfera pública em Arendt, intentando estabelecer um vínculo dessa ideia com a educação; no segundo momento (tópico 4.2), seguindo o mesmo movimento, busca estabelecer uma relação entre educação e esfera pública a partir do pensamento habermasiano, encerrando assim o capítulo em questão.

Já o quinto capítulo, denominado *Crise da Esfera Pública: metamorfoses na relação entre política e educação*, trata dos desdobramentos teóricos e conceituais acerca da esfera pública em Arendt e Habermas. Em síntese, viu-se que as concepções arendtiana e habermasiana de esfera pública possuem como uma de suas fontes centrais o conceito de 'ação'. Porém, se para Arendt (2018), a 'ação' afirma-se como um dos elementos constituintes da própria esfera pública, para Habermas (2014a), essa 'constituição' só se concretiza a partir de uma concepção 'comunicativa' do agir.

Dessa forma, através do recorte temático operado a partir do conceito de 'ação' em ambos os autores, considerado como passo necessário para o aprofundamento acerca da ideia de esfera pública, debateu-se sobre a 'metamorfose' do sentido político da ação e sua relação com o declínio dessa esfera, segundo os mesmos. De acordo com Habermas (2012a), o desenvolvimento da concepção 'instrumental' e teleológica da ação, ao radicalizar-se com o avanço e a intensificação da tecnologia a partir do século XX, obliterou a manifestação do 'mundo da vida' (*Lebenswelt*), por conseguinte, da importância política da esfera pública. Assim como Habermas, Arendt (2018) identifica no avanço tecnológico o elemento responsável pelo esfacelamento do sentido político dessa esfera.

Ao partir dessas considerações, o mencionado capítulo (5.0) propõe finalmente inserir no corpo de sua análise a importância da dimensão da técnica, partindo do debate arendtiano e habermasiano acerca da esfera pública e da crise do sentido político da ação, para atualizar a relação entre tecnologia, política e educação a ser melhor discutida no capítulo subsequente.

Após situado o lugar da técnica na reflexão arendtiana e habermasiana em torno da política, seguiu-se em direção à etapa final do referido estudo exposta no sexto e último capítulo intitulado *Redimensionamento ético-político da educação*. Os argumentos iniciais do referido capítulo encontram-se expostos mais especificamente no primeiro e segundo tópicos. O primeiro (6.1) tenta argumentar em favor da consideração da ideia de 'dimensão' da técnica em detrimento da concepção de 'fundamentos' da educação, presente em boa parte da tradição do pensamento educacional. O segundo (6.2), procura mostrar como se deu o entrelaçamento entre técnica e esfera pública, no intuito de defender a ênfase sobre as novas

‘dimensões’ (JONAS, 2006) que vem assumindo a técnica desde o século XX. Já os três últimos tópicos (6.3, 6.4, 6.5) intentam mostrar diferentes momentos e aspectos relevantes para a análise da condição atual da esfera pública e seus desdobramentos no debate contemporâneo acerca da relação entre política e educação.

Os três tópicos mencionados procuram mostrar as ‘metamorfoses’ da esfera pública, discutidas a partir de autores relevantes, tecendo considerações sobre os efeitos de suas alterações para o campo educacional, mais especificamente, para discussão em torno dos pressupostos ético-políticos da educação. Finalmente, trata-se de três momentos que, juntos, procuram apresentar três formas de abordar a questão central da pesquisa, enfatizando a contribuição de autores como Hans Jonas, encerrando as reflexões contidas neste estudo, seguido de sua *Conclusão* e *Referências*.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

Uma das formas de definir o propósito desta tese é compreendê-la como uma tentativa de pensar a natureza das mudanças que vêm ocorrendo no campo da técnica e suas influências na política e nos pressupostos filosóficos da educação. Pois, tal como foi visto na *Introdução* deste estudo, as transformações tecnológicas e suas interferências nas categorias e princípios (éticos e políticos) caros ao pensamento filosófico contemporâneo (JONAS, 2006; MARTINS, 2012) terminou por afetar os diferentes campos de relevância social, como é o caso da educação.

Ao partir dessas considerações, o presente capítulo tem como propósito tratar de algumas questões preliminares, de caráter teórico-metodológico, acerca do 'redimensionamento' ético-político da educação aqui proposto. Intenta situar o significado e importância de algumas de suas categorias e conceitos centrais, na tentativa de melhor esclarecer e apresentar a perspectiva e proposição para o debate em torno da relação entre a esfera pública e a educação.

Dada a emergência e enorme presença da tecnologia em diferentes esferas da vida social – ou *sociotécnica*, segundo Latour (1994) –, o referido capítulo dedicar-se-á a esclarecer os modos pelos quais foram feitos os recortes e os percursos metodológicos que possibilitaram construir uma proposta de 'inserção' e reconsideração do plano da 'técnica' na reflexão filosófica educacional atual.

Para tanto, o mesmo foi dividido em três principais tópicos: o primeiro, intitulado *Observações Preliminares* (1.1), tem por intenção fazer uma breve apresentação das questões teórico-metodológicas a serem melhor discutidas nos tópicos subsequentes. Sendo assim, o tópico intitulado *A Esfera Pública* (1.2) procura inserir a temática homônima a este título através da leitura feita a partir de diferentes autores. Ao fazer uma rápida exposição sobre a ideia de 'esfera pública', o mencionado tópico busca expor as razões pelas quais foram estabelecidos os recortes e delimitações conceituais aqui feitas em torno desse tema.

Só após a realização do levantamento e leitura do vasto universo de trabalhos que abordam o tema da esfera pública e, em particular, os que a relacionam com a educação, é que foi possível definir as abordagens que melhor se adequassem com os propósitos da presente tese. Já o tópico denominado *Técnica e Educação* (1.3) busca fazer uma rápida exposição sobre a elevação temática da 'técnica', tanto na discussão acerca dos novos pressupostos epistemológicos, políticos e sociais da educação como enquanto dimensão decisiva na nova configuração da esfera pública.

Desta forma, através desses tópicos, pretendeu-se fazer algumas considerações acerca da delimitação conceitual dos principais temas de que trata esta pesquisa. Sua importância dá-se em decorrência da enorme quantidade de perspectivas e concepções sobre os seguintes conceitos: ‘esfera pública’ e ‘técnica’. Dada a pluralidade de perspectivas existentes sobre os conceitos acima, tratar-se-á, em seguida, dos recortes temáticos e conceituais desenvolvidos no desenrolar deste estudo, em decorrência da impossibilidade de abordar e explicar, em detalhes, essas delimitações no interior de cada capítulo.

1.1 Observações Preliminares

Uma das marcas do debate educacional contemporâneo reside na ênfase dada a categorias caras ao pensamento político, tais como: ‘cidadania’, ‘democracia’, ‘esfera pública’, as quais vem passando por enorme polêmica e ressignificação. Essas referências persistem mesmo que venha sendo anunciada a ‘morte da política’ (ou o seu declínio) no mundo digital, tal como indicam autores como Evgeny Morozov (2018), Benjamin Loveluck (2018), Hermínio Martins (2012), entre outros.

Dentre as ideias que alimentam a discussão pedagógica atual é a esfera pública que concentra maior atenção por parte de pensadores como Axel Honneth, Victoria Camps, entre outros. Ao partir da ênfase atribuída a essa ‘esfera’, de um papel restaurador do sentido da política, a referida pesquisa procurou apontar, inicialmente, o surgimento dessa ‘ênfase’ no âmbito do pensamento político contemporâneo, a partir de diferentes perspectivas para, seguidamente, enfocar sua inserção no debate político educacional atual.

No segundo momento de suas investigações, o referido estudo identificou uma enorme ênfase e entusiasmo nas vertentes que defendiam a relevância político educacional da esfera pública no contexto das novas tecnologias da comunicação e informação no qual esta ‘esfera’ está inserida. Com vistas a ampliar e subsidiar a reflexão sobre a relação entre esfera pública e a tecnologia, foram inseridas as contribuições de Hannah Arendt e Jürgen Habermas, a partir de seus clássicos *A condição humana* (2018) e *Mudança estrutural da esfera pública* (2014a), respectivamente.

Entretanto, no intento de aproximar o debate em torno dessa ‘esfera’ e a educação, este estudo delimitou como principal ‘dimensão’ de suas análises a técnica contemporânea e seus efeitos político-educacionais, introduzindo a contribuição da Filosofia da Tecnologia em Hans Jonas, Andrew Feenberg, entre outros.

Traçado este breve percurso, o presente estudo assumiu como seu principal objetivo:

num primeiro momento, discutir a atual configuração da esfera pública considerando as influências das transformações tecnológicas para, no segundo momento, apontar os possíveis efeitos dessa condição nos *pressupostos ético-políticos da educação*.

Feitas estas considerações preliminares, serão apresentados a seguir dois dos principais conceitos abordados na referida pesquisa (esfera pública e técnica), na intenção de antecipar importantes observações sobre as implicações teórico-metodológicas dos mencionados conceitos para o desenvolvimento deste estudo.

1.2 A esfera pública

Em primeiro lugar, no que concerne à ideia de 'esfera pública', duas foram as principais razões responsáveis por sua inserção no elenco dos temas da referida tese. Inicialmente, essa categoria emergiu em meio à tentativa de atualizar o debate acerca da relação entre educação e política, na contemporaneidade. Assim, ao mapear as proposições e perspectivas do pensamento político educacional atual, identificou-se abordagens que, ao revitalizar o debate acerca do papel político da educação, enfatizaram a relevância da relação entre esta última e a ideia de esfera pública.

Partindo dos argumentos de alguns dos principais autores relacionados às vertentes do: Comunitarismo (C. Taylor; J-C. Forquin), Republicanismo (V. Camps), dos Movimentos Sociais (I. Scherer-Warren; M.ª G. Ghon), da Teoria Crítica (A. Honneth), identificou-se tanto a defesa pela retomada do debate acerca do lugar da educação na superação da crise do sentido da política, como o reconhecimento da indissociabilidade entre a esfera pública e a formação humana.

De outra forma, ao debruçar-se sobre as proposições atuais em torno da relação entre educação e política, o referido estudo verificou que a ideia de esfera pública sobressaíra-se duplamente, enquanto tema do debate educacional, ou seja: como questão necessária para recuperação do papel e do sentido da política na vida contemporânea e, também, como horizonte para atribuição dos fins e objetivos do campo educacional.

Como um *leitmotiv* que, de tempos em tempos, reaparece no debate político e pedagógico, a esfera pública, desde a *polis* grega, sempre retorna à cena como tema e horizonte da reflexão político educacional. Sua atual referência é consequência da crise da democracia e da participação política, alteradas, entre outros fatores, pelas tecnologias da comunicação, tal como apontam autores como Honneth (2015), Lèvy (1993) e Castells (1999, 2010), entre outros.

Por se inscrever no debate sobre a relação entre política e educação, a presente pesquisa terminou por eleger a questão da esfera pública como elemento que melhor expressa essa relação, considerando as vertentes mencionadas. Desta forma, a escolha da esfera pública afirmou-se como um dos principais recortes temáticos e conceituais desta pesquisa, conceito este a ser melhor explorado nos próximos capítulos. Após a escolha desta temática, fez-se necessário elencar e analisar as principais referências sobre o conceito de esfera pública que melhor guiassem as etapas subsequentes, no intuito de proporcionar um maior aprofundamento na análise acerca de uma possível relação entre a esfera pública contemporânea e a educação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, foram identificadas diferentes abordagens em torno desse tema, exigindo do presente estudo uma avaliação metodológica sobre as opções teóricas relacionadas à esfera pública, no intuito de melhor aproximá-la aos objetivos da pesquisa em questão. Levando em consideração a vasta quantidade das fontes levantadas, estabeleceu-se a seguinte classificação, quanto aos tipos de abordagens acerca do tema central (esfera pública):

a) *Filosófico político*: a primeira classificação de estudos sobre a esfera pública concentrou-se, em boa parte, nas pesquisas e análises – entre livros, teses, dissertações e artigos – acerca das abordagens desenvolvidas por Hannah Arendt e Jürgen Habermas. Os autores enquadrados nesta classificação desenvolveram estudos e análises que: ou continuaram afirmando e concordando com as observações já realizadas por Arendt e Habermas, em torno da esfera pública, ou se posicionaram contra os mesmos, tecendo críticas e estabelecendo proposições para superação de suas ideias;

b) *Técnico comunicacional*: essa tendência abordou a esfera pública a partir de estudos no campo das ciências da comunicação e da informação. Nesse grupo, foi observado uma forte presença da questão da técnica como dimensão primordial para compreensão e reconfiguração dessa esfera;

c) *Governamental*: a perspectiva governamental reúne trabalhos que debatem e analisam as transformações provocadas pelo chamado *e-government* ou governo eletrônico, no âmbito da cidadania digital e da participação política. Deve ser estendido ainda para outras instituições como senado e câmara federal;

d) *Pluralista*: essa abordagem da esfera pública foi assim denominada por possuir como princípio basilar a defesa da 'pluralidade' das identidades dos atores políticos, considerando a 'diversidade', o 'conflito', a 'não institucionalização' da participação e da democracia. A mesma tem no debate acerca dos 'movimentos sociais' (SCHERER-WARREN, 1999) e na 'luta por reconhecimento' (HONNETH, 2009) uma de suas principais temáticas.

Embora essa classificação tenha sido realizada apenas para atender a uma necessidade heurística acerca das fontes inicialmente estudadas desta pesquisa, ela contempla boa parte das perspectivas em torno do tema em questão (esfera pública) na produção científica e acadêmica. Para o propósito deste trabalho, a 'classificação' anteriormente apresentada possibilitou situar a perspectiva adotada a partir de três principais grupos: *Filosófico político*, *Técnico comunicacional* e *Pluralista*, no concernente à produção bibliográfica em torno da esfera pública.

Apesar de cada uma dessas abordagens possuir seus tratamentos específicos em torno do tema já aludido, as mesmas devem ser consideradas no presente trabalho na sua inter-relação. Isso, porque pôde-se observar a presença das ideias de Arendt e Habermas no embasamento teórico de cada uma delas, simultaneamente. Por esse motivo, mesmo que o enfoque *Filosófico político* prevaleça em boa parte da argumentação contida na referida tese, o interesse em abordar as metamorfoses dessa esfera a partir das influências da técnica inseriu na mesma elementos teóricos das abordagens: *Técnico comunicacional* e, de outro modo, *Pluralista*.

Destarte, em decorrência do exposto, o entrelaçamento dessas três perspectivas concorreu para uma ampla análise e consideração sobre o conceito de esfera pública contido nas obras de Hannah Arendt e Jürgen Habermas, a partir de três principais aspectos: o político, o comunicativo e o técnico.

Sobre o primeiro aspecto (político), deve-se ressaltar as críticas de autores como Honneth (2015), Fraser (2006), Taylor (2010), entre outros, sobre os limites democráticos dos modelos de esfera pública em Arendt e Habermas; já no segundo aspecto (comunicativo), deve-se mencionar as críticas ou considerações sobre o modelo comunicacional contido na concepção de esfera pública dos dois autores; finalmente, no que concerne ao aspecto técnico, enfatiza-se as observações sobre a necessidade de atualização da ideia de esfera pública arendtiana e habermasiana, levando-se em consideração as transformações da técnica no

decorrer da história e no contexto tecnológico atual. Sobre essa questão, destacam-se os argumentos de autores como Lévy (2010), Honneth (2015), entre outros.

Levando em consideração que o universo das questões, análises, concepções e referências específicas para tratar de cada um desses aspectos é por demais vasto, fez-se necessário optar, entre os aspectos acima discriminados, por aquele que melhor correspondesse à condição atual em relação à questão da esfera pública.

Dessa forma, optou-se em abordar o aspecto da 'técnica', pelas seguintes razões: 1. O século XXI tem sido avaliado como momento de grandes transformações tecnológicas no âmbito da política, da ciência e da educação; 2. A partir de 2020, a crise provocada pela pandemia, decorrente da Covid-19, intensificou a influência da técnica no âmbito da economia e da política, assim como no campo educacional; 3. No concernente à política, as tecnologias da comunicação e da informação vêm fazendo ressurgir dilemas democráticos, a exemplo da manipulação midiática ou digital, da crise da opinião pública, da ideia de 'verdade' no processo e debate políticos; 4. No âmbito da democracia, põe-se em questão os modelos e as formas de participação e de cidadania, influenciando, por conseguinte, na crise de suas instituições (partidos, parlamentos) e na própria ideia de política; 5. Por outro lado, o avanço tecnológico vem provocando rupturas e dúvidas sobre as antigas concepções de ser humano e Natureza, a partir da aplicação massiva das descobertas advindas da engenharia genética, biotecnologia, digitalização dos processos de informação e comunicação; 6. Finalmente, tanto Arendt como Habermas apontaram o avanço tecnológico, a partir do século XX, como um dos fatores responsáveis pelo declínio do sentido político da esfera pública, hoje reconfigurada pelas novas tecnologias da comunicação e informação.

A respeito de cada um desses eventos, existe uma vasta quantidade de estudos e pesquisas desenvolvidas por autores renomados. Sendo assim, dada a sua relevância na caracterização do aspecto (a técnica) a ser explorado nesta pesquisa, dedicar-se-á ao mesmo, nos capítulos subsequentes, uma melhor explanação e análise de sua manifestação e implicações no âmbito da esfera pública e da educação.

Levando em consideração a relevância do pensamento arendtiano e habermasiano acerca do tema da esfera pública, foram utilizadas as seguintes obras dos autores, respectivamente: no que concerne à Hannah Arendt, mereceram atenção *A condição humana* (2018), pela relevância inquestionável que a mesma possui no debate sobre o tema e, em especial, pelas considerações da autora sobre a questão da técnica. Já em *Entre o passado e o futuro* (1997), foram extraídas as contribuições da autora sobre os temas relacionados na referida pesquisa, quais sejam: a educação, a política e a técnica. Ainda, no que concerne à

relação entre técnica e esfera pública, foram consideradas as seguintes obras de Arendt: *Origens do Totalitarismo* (1989) e *Responsabilidade e julgamento* (2004). Acerca da educação, vale salientar, foi utilizado o ensaio *Reflexões sobre Little Rock*, o qual compõe o último livro mencionado da autora. Finalmente, outras obras foram introduzidas de forma parcial, tendo em vista a diversidade de temáticas contidas nessas obras, a exemplo de *Compreender: formação, exílio e totalitarismo* (2008), entre outros.

Já no que se refere à atualização das ideias arendtianas sobre técnica, política, educação e esfera pública, foram utilizados fontes diversas, entre livros e artigos, de comentadores das obras arendtianas, a exemplo de: José Sérgio de Carvalho, Flávio Brayner, Adriano Correia, Celso Lafer, Fábio Passos, entre outros.

No que se refere ao pensamento habermasiano acerca da esfera pública, foram utilizadas as obras: *Mudança estrutural da esfera pública* (2014a), Direito e democracia II (2011b), *Textos e contextos* (2015a), *Teoria do Agir Comunicativo* – volumes I e II – (2012a; 2012b), além do artigo intitulado *O espaço público, 30 anos depois (1999),* publicado pelo *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas,* da Unicentro.

Já no que tange às questões sobre a técnica, foram utilizadas as seguintes obras: *Técnica e Ciência como 'ideologia'* (2011a), *Teoria e praxis* (2013), *Teoria Política: obras escolhidas* (2015b), *Na esteira da tecnocracia* (2014b), *O futuro da natureza humana* (2006), além dos textos relacionados aos pressupostos filosóficos do pensamento do autor, a exemplo de *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada* (2002), *Consciência moral e agir comunicativo* (2013b), entre outros.

Assim como em Arendt, foram introduzidas obras de comentadores do pensamento habermasiano, no intuito de atualizar e auxiliar a leitura e entendimento acerca dos temas de que trata a referida pesquisa, no concernente às ideias do pensador alemão. Do elenco dos autores e pesquisadores mais renomados, os quais tiverem suas obras aqui inseridas, estão: Bárbara Freitag, Thomas McCarthy, Rúrion Melo, Alexandre Dupeyrix, entre outros. Finalmente, na tentativa de atualizar o debate em torno dos temas da técnica, da política e da ética, fez-se necessário acrescentar outras fontes fundamentais para o presente estudo, referente ao pensamento de Hans Jonas e Andrew Feenberg.

Pensadores seminais para esta pesquisa, foram utilizadas, respectivamente, as seguintes obras: De Jonas, *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (2006), *Ensaios filosóficos: da crença antiga ao homem tecnológico* (2017), *Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade* (2013). Já no que se refere ao pensamento de Feenberg, destacaram-se as seguintes obras: *Tecnologia,*

Modernidade e democracia (2015) e *Entre razão e experiência* (2019), entre outras.

Dada a importância que a técnica assumiu no presente estudo, serão feitas, no próximo tópico (1.3), as devidas justificativas e exposição acerca de sua inserção no elenco dos temas aqui discutidos, finalizando o primeiro capítulo dessa pesquisa.

1.3 Técnica e Educação

A inserção da dimensão técnica na pesquisa em questão deu-se a partir de três principais eventos: o primeiro correspondeu às alterações no cenário econômico e social, decorrentes da emergência das tecnologias digitais, as quais modificaram o processo de produção, ressignificando o valor social e econômico do conhecimento e da informação; o segundo corresponde à reconfiguração da esfera pública, resultante dos novos modelos de participação e de democracia; o terceiro, como consequência dessas mudanças, diz respeito à emergência dos discursos pedagógicos sobre as necessidades epistemológicas e cognitivas decorrentes dessas transformações, inserindo novas competências, saberes e capacidades no campo educacional.

Produtora de novas subjetividades, de novas noções de democracia e de sociedade, tais mudanças vem reclamando da política e da educação uma inserção do tema da tecnologia no bojo de suas inquietações e proposições. Partindo desta condição e na tentativa de abordar o destaque atribuído à questão da 'técnica' no debate contemporâneo, assim como seus efeitos no campo da educação e da política, serão feitas aqui algumas considerações em torno das ideias de Ángel I. P. Goméz e Axel Honneth, no intuito mostrar algumas das razões que justificam a inserção da 'técnica' no elenco temático do referido estudo. Trata-se, portanto, de exemplificar duas perspectivas comumente presentes no debate acerca da emergência das mudanças tecnológicas e seus efeitos educacionais e políticos, vejamos:

Em *Educação na era digital: a escola educativa*, Goméz (2015) apresenta o contexto a partir do qual as exigências das mudanças tecnológicas, iniciadas no século XX, terminam por refletir no campo educacional. Ao tentar situar os principais eventos e causas que impulsionam a necessidade atual de uma reflexão e proposição no âmbito educacional, Goméz destaca:

> (...) integração e desintegração dos mercados, ameaça global ao meio ambiente, instabilidade dos estados, emergência de entidades politicas supranacionais, frágeis e apagadas, migração em massa das populações e onipresença das novas tecnologias da comunicação, uma nova era globalizada de interdependência principalmente urbana, em que vivem,

> justapostos, grupos humanos diferentes e frequentemente discrepantes, na qual se celebra a complexidade e se enfatiza a diversidade e o anonimato (GOMÉZ, 2015, p. 15).

Partindo desse contexto, segundo Goméz, as mudanças da 'era digital' possuem consequências, sobretudo, de ordem cognitiva e epistemológica, razão pela qual a autora encontra na educação uma via de proposição para formação de sujeitos aptos a viverem numa sociedade que, cada vez mais, se estrutura e se organiza através das capacidades de: "(…) aquisição, processamento, análise, recriação e comunicação da informação" (GOMÉZ, 2015, p. 14-15).

Em primeiro lugar, é importante lembrar que a ideia de uma 'sociedade da informação' como matriz sociológica, epistêmica e política, que fundamenta teorias e propostas educacionais, remonta-nos às críticas desenvolvidas por Schaff (1995), segundo o qual, a 'sociedade informática', como estágio da revolução tecnológica que transformou o saber em poder, terminou por vincular a formação técnica ao poder político.

Porém, de acordo com Goméz (2015), assim como em Castells (2013), esta vinculação (saber/poder) se intensifica para além do campo cognitivo e científico, enquanto conteúdo disciplinar ou como uma especialidade. Isso, porque a tecnologia, parafraseando Castells (2013), "torna-se a própria sociedade", seu funcionamento e sua linguagem.

Para a educação, ainda segundo Goméz (2013), este estágio tecnológico implica demandas significativas. Do ponto de vista do conhecimento, destacam-se: a ênfase nas capacidades do uso das tecnologias; a crítica ao caráter hierárquico e centralizador do conhecimento nas instituições escolares; o destaque para a abordagem organizacional, holística e interligada do conhecimento, com ênfase na resolução de problemas, a partir dos contextos de aprendizagem atuais, entre outras.

Já no que concerne à formação para o convívio político e social, destacam-se: a consideração do impacto dos dispositivos técnicos na formação do cidadão; a preparação para inserção dos sujeitos em espaços plurais de socialização e a consequente ampliação dos contextos de interação social, através do uso de redes e plataformas de comunicação; a capacidade de lidar com a variedade e grande quantidade de informações com vistas à organização da ação; os processos cognitivos e de aprendizagem desenvolvidos a partir da cooperação.

Essas qualidades e competências são defendidas, segundo Goméz (2015), em sintonia com o estágio da tecnologia e seus impactos, sobretudo, nos campos cognitivo, econômico e político. Para o autor em questão, as razões pelas quais a educação assume hoje importância

política fundamental referem-se ao fato de que: "A tecnologia da informação se converteu em um meio de participação, provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se configura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre" (GOMÉZ, 2015, p. 17-18).

Como uma verdadeira '*Gestell*', no sentido definido por Heidegger (2006)[3] como uma estrutura, 'armação' ou 'com-posição' que condiciona nossa relação e compreensão do mundo, a técnica contemporânea, posta por autores como Goméz e Castells, mostra-se cada vez mais como 'destino' incontornável da condição humana, tal como alertou Heidegger.

Entretanto, deve-se indagar até que ponto o inelutável envolvimento do ser humano na *Gestell* da técnica moderna influencia ou determina os fins e princípios epistemológicos, políticos e educacionais, uma vez que, partindo das perspectivas desses autores, a sociedade, a política e a educação estão sendo solicitadas a responder e a atender as novas exigências advindas do hodierno cenário 'sociotécnico' que se desenha no século XXI?

Segundo Honneth (2015), para além da ênfase cognitiva despertada pelas mudanças tecnológicas, a educação encontra-se muito mais relacionada à premente necessidade de formação de uma "*cultura pública*" transnacional em detrimento do consequente declínio da capacidade integradora e democrática dos Estados-Nacionais, na Europa Ocidental, em particular. Tal fenômeno é consequência, entre outros aspectos, da ampla expansão e transnacionalização dos processos comunicacionais e da informação. O declínio do *Nacionalismo*, como ideologia de unificação da identidade comunitária, atesta-se pela progressiva perda de sua legitimidade, tornando-se incapaz de assegurar unidade e solidariedade dos indivíduos, frente à diversidade de demandas e atores sociais e políticos, tal como se segue:

> Se a revolução digital representa o primeiro dos dois desafios diante dos quais se encontra atualmente a esfera pública democrática, a crescente heterogeneidade da população nos países ocidentais representa o segundo deles (cf. Honneth, 2011, p. 535-539). Assim como em relação à nova mídia da internet, também com vistas ao multiculturalismo dificilmente alguém haverá de discordar que nas escolas se deve fazer tudo para preparar as pessoas para essas condições modificadas da formação da vontade pública (HONNETH, 2013, p. 560).

Entretanto, além da "preparação" da qual fala Honneth, outras condições tornam-se

[3] Para Heidegger, a essência da técnica moderna, representada pela ideia de *Gestell*, expressa um novo sentido que esta (técnica) assume enquanto 'destino' do próprio ser humano e enquanto forma de desvelamento determinante. Sendo assim, não se deve, a partir da Idade Moderna, procurar a essência da técnica nos instrumentos ou como manifestação da atividade humana, mas como modo do Ser e do desvelamento deste, tendo em vista que, para o filósofo: "Não é nada de técnico nem nada de maquinal. É o modo em que o real se des-encobre como dis-ponibilidade" (HEIDEGGER, 2006, p. 26).

necessárias para a efetivação das esferas de liberdade democrática da vida pública. Tais condições, como veremos, estão fincadas no campo jurídico-político e comunicacional, além do educativo. Vale ressaltar que esse entendimento parte da interdependência entre essas condições, não isoladas entre si.

Um exemplo bastante claro dessa visão do autor pode ser observado na sua enorme defesa acerca da necessidade de institucionalização e normatização dos meios de comunicação 'pós-massivos', a exemplo da *internet*, como uma das garantias da participação na esfera pública democrática[4]. Entretanto, essa participação, vale salientar, como manifestação de um envolvimento e pertença à "vida pública", não se manifesta por si mesma, sem o papel da formação e da "cultura pública" (HONNETH, 2015). E é nesse aspecto que, para Honneth, faz-se necessário incluir no debate sobre a esfera pública o papel da educação. Pois, é a partir dela que se torna possível introduzir a importância das experiências e valores de integração social, através das estruturas intersubjetivas desse processo, a exemplo do "reconhecimento" (HONNETH, 2009), da cooperação, dos conhecimentos e competências para o usufruto dos meios e processos comunicacionais que hoje tornam possíveis a participação política.

> A ideia da educação democrática, que quis lembrar com minha palestra, já tem a resposta para a primeira parte, a parte metodológica dessa pergunta: quanto menos o aluno ou a aluna for visto, no ensino, como um sujeito isolado, produtor de desempenho, portanto quanto mais fortemente ele ou ela for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo (HONNETH, 2013, p. 560).

As questões e proposições presentes nos argumentos de Goméz e Honneth ilustram a centralidade temática da 'técnica' no debate político e educacional. No entanto, para o que se propôs a referida pesquisa, deve-se 'redimensionar' este conceito para além das concepções presentes nos autores. Ou seja, com Goméz, no âmbito da educação: o entendimento de que o estágio atual da técnica modificou não só a ideia de conhecimento, habilidades e

---

[4] Uma rápida verificação na quantidade de programas destinados à inclusão digital e democratização do acesso à internet no Brasil ilustra a exigência à qual se refere Honneth. Sem nos atermos aos detalhes, os programas já criados pelo Governo Feral foram: Programa Banda Larga na Escola, Cidades Digitais, Programa de Inclusão Social e Digital, Projeto Cidadão Conectado, Inclusão Digital da Juventude Rural, Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), Territórios Digitais, Redes Digitais da Cidadania, Telecentros, ProInfo Integrado, Um computador por Aluno, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Oficina para Inclusão Digital, Computadores para Inclusão. BRASIL. Governo Federal. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Disponível em: https://www.governodigital.gov.br/. Acesso em: 01 jun. 2018.

competências, mas, sobretudo, a mesma vem alterando tanto a ‘condição humana’ como a própria Natureza a ser conhecida, tal como aponta Hermínio Martins em *Experimentum Humanum: civilização tecnológica e condição humana* (2012).

Segundo nos mostra Honneth (2015), a técnica não só alçou a ação política para além do Estado-Nação, como também modificou o próprio estatuto ético-político da ação, sobre a qual se faz necessário, hoje, refletir, na tentativa de superar os pressupostos tradicionais no âmbito da ética e da política, tal como nos mostra Hans Jonas em *O princípio responsabilidade* (2006).

Enfim, foi a partir desse itinerário teórico-conceitual – referente à ideia de ‘esfera pública’ e de ‘técnica’ –, que o presente estudo elegeu como duas principais questões na contemporaneidade: (1.) a emergência do avanço tecnológico e (2.) seus efeitos no âmbito da esfera pública e da educação. E é a partir desses dois campos de urgente reflexão que o referido estudo pretende contribuir para o debate acerca dos pressupostos ético-políticos no campo educacional.

No próximo capítulo (Cap. 2), buscar-se-á discutir como, do ponto de vista do debate e do pensamento político, a esfera pública assumiu um *status* relevante em torno das propostas de restauração do papel da política nas sociedades do XXI, assim como sobre a importância da educação na efetivação e qualificação dessa esfera.

2 O DEBATE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Há diferentes formas de se abordar a relação entre educação e política. No Brasil, após a abertura democrática e a promulgação da Constituição Federal de 1988, adjetivou-se tanto 'politicamente' a educação, como 'educacionalmente' a política, de diferentes formas: da 'educação democrática' à 'política educacional', da 'educação cidadã' aos 'projetos político-pedagógicos', entre outras adjetivações que nomearam programas, teses, dissertações, leis e uma enorme quantidade de documentos de naturezas diversas.

Porém, a celebrada consciência dessa indissociabilidade entre educação e política, a partir da década de 1980, só encontraria conforto garantido até finais do século XX, em decorrência das críticas pedagógicas advindas do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, refutando, sobretudo, os fundamentos epistemológicos, éticos e políticos da educação, na referida época.

Depois da longa crise que colocou em suspeita seus pressupostos filosóficos, a educação tem sido requisitada para ocupar importante papel na renovação do debate político contemporâneo, tendo em vista as transformações ocorridas nos campos da ética e da técnica, mais precisamente, nas suas influências no âmbito da esfera pública. Fazem parte desse debate, autores como: Lèvy (1993), Camps (1996), Scherer-Warren (1999), Gohn (2011), Honneth (2015), entre outros.

Ao partir do exposto, o intento do presente capítulo será o de apresentar, de modo específico, outro fator importante que constitui o campo da problemática da tese em questão, além dos fatores já mencionados anteriormente na *Introdução* deste estudo, ou seja: o progressivo envolvimento da filosofia com as consequências éticas e políticas do avanço tecnológico; a ampliação do campo de investigação da ética filosófica, no que concerne aos questionamentos que propiciaram o nascimento da Bioética; a crise dos paradigmas e pressupostos éticos na filosofia e, por conseguinte, na educação; finalmente, o esgotamento dos modelos de democracia diante das novas formas de participação política e da reconfiguração da esfera pública.

Dessa forma, além das razões acima mencionadas, este capítulo intenta discorrer sobre a relevância temática assumida pela 'esfera pública', considerando a influência do pensamento filosófico contemporâneo a respeito da condição política no século XXI e suas implicações educacionais.

A partir de uma breve exposição da origem desse tema no desenvolvimento da pesquisa, o presente capítulo pretende, mais especificamente, apresentar as principais

vertentes e pensadores que vêm contribuindo, direta ou indiretamente, para o debate acerca da emergência e retomada do sentido político da educação. Por esta razão, a relação entre esta última e a política assumiu relevância no estudo aqui exposto, cuja delimitação temática e conceitual centrou-se: a) na ideia de 'esfera pública', concebida a partir do seu 'tensionamento' pela técnica contemporânea; b) e nos efeitos desse 'tensionamento' para os pressupostos ético-políticos da educação.

Alimentada também pela renovação desse debate, a tese que será apresentada, ao confrontar e relacionar os elementos e dimensões decisivos do atual contexto e cenário político, terminou por definir não só o seu problema e tema, como culminou também por elencar e delimitar aspectos e fontes de sua argumentação. Enquanto a 'esfera pública', como já foi visto, assumiu lugar importante como categoria de análise, a técnica, por sua vez, afirmou-se como dimensão essencial no contexto atual. A primeira representa a aposta e o reinvestimento de algumas das principais teorias políticas contemporâneas para a educação; a segunda corresponde à dimensão e ao modo emergente e específico através do qual a esfera pública se manifesta.

Dito de outro modo, o presente capítulo pretende mostrar como o pensamento contemporâneo vem alimentando o debate acerca da relação entre política e educação, situando o leitor, no concernente à renovação do pensamento político-pedagógico, sobre o ponto de partida e problematização da referida tese. Pretende afirmar que a consideração pela ideia de 'esfera pública', como categoria fundamental desse debate, e sua relação com a educação, impulsionou o interesse dessa pesquisa para uma dimensão, hoje, decisiva: a técnica. Finalmente, propõe apresentar a defesa, a partir do percurso aqui brevemente delineado, pela reconsideração dos pressupostos ético-políticos da educação.

Para tanto, o presente capítulo buscará tecer considerações acerca da crise e ascensão do debate político e educacional no tópico: *Da crise da política à crise na educação* (2.1). Esse tópico, por assim dizer, dará início à exposição da problemática, apresentando o campo de origem da delimitação do tema e objeto de estudo. Em seguida, em '*O regresso do político*' (2.1.1), será dada ênfase à atualização das ideias, no âmbito da filosofia e teoria política, de grande interesse para o que foi aqui proposto.

Já em '*Comunitarismo, Republicanismo e educação: um debate interno*' (2.1.2), o foco será a atualização da problemática da relação entre educação e política, a partir de algumas das principais referências, a exemplo de Chantal Mouffe, Charles Taylor, Will Kymlicka, John Rawls, entre outros importantes teóricos do pensamento político contemporâneo. O intento do tópico citado é de identificar, no debate político atual, quais as

vertentes e autores que, direta ou indiretamente, contribuem para a ressignificação do papel político da educação. Já no tópico 'O *pensamento político e a educação: acerca do caráter público'* (2.1.3), dar-se-á continuidade à atualização da problemática em concomitância com a ênfase de um aspecto decisivo para a primeira categoria de análise do estudo: o 'caráter público' nos argumentos e conceitos das principais vertentes abordadas.

Foi somente a partir da identificação da importância desse 'caráter' nas categorias do pensamento político contemporâneo que se pôde, finalmente, redigir o último tópico desse capítulo: '*Esfera Pública e educação: considerações introdutórias*' (2.1.4). Ou seja, a referência ao 'caráter público' presente nas teorias aqui apresentadas acerca da condição política atual afirmou-se como uma das principais razões de suas defesas pelas ideias de: 'virtude pública', 'pluralidade', 'alteridade', 'diferença'.

Para essas vertentes do pensamento, é a 'esfera pública' a ideia que melhor representa e responde, hoje, a condição e perfil da ação política. Ao encerrar o segundo capítulo desta tese, o tópico mencionado procurará identificar também o campo de reflexão deste estudo (a tensão entre técnica, ética e política), para que, no último capítulo, seja exposto seu propósito derradeiro: o debate acerca do 'redimensionamento ético-político' da educação na contemporaneidade.

2.1 Da crise da política à crise na educação

No ano de 2000, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE para realizar minha pesquisa de mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Flávio Brayner, a mesma tinha como principal propósito tratar da relação entre educação e política a partir das representações e concepções dos professores das escolas públicas e particulares da cidade do Recife-PE. Como recorte temático da pesquisa, debrucei-me sobre o pensamento docente, analisando o sentido e a relevância atribuídos pelos professores ao valor político de suas atuações, a partir da ideia de 'autoridade', seguindo o rastro do pensamento arendtiano.

No contexto de realização da pesquisa, duas principais vertentes teóricas (ou paradigmas) ocupavam o centro do debate acerca da relação entre educação e política: a primeira, bastante influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, concebia o ato educativo como 'ato político' por natureza, atribuindo à ação pedagógica relevância emancipadora, em especial, na relação entre professor e aluno, enfatizando a importância do diálogo; a segunda, inflamada pelo pensamento denominado 'pós-moderno' da época, questionava o potencial 'emancipador' da educação (em especial, escolar), inspirada particularmente nas obras de

Jean-François Lyotard e Michel Foucault,[5] cuja recepção e inserção de suas ideias no pensamento pedagógico daquele período cimentaram análises e violentas críticas às teorias pedagógicas e às instituições educacionais.

Como consequência desse cenário, a denúncia 'pós-moderna' das 'metanarrativas', somada à denominada 'crise de paradigmas' nas ciências humanas, ambas de larga inspiração lyotardiana, se não inauguraram, agravaram a desconfiança sobre a instituição escolar, já deflagrada na década de 1970, por autores como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Ivan Illich, Michel Lobrot, entre outros (FORQUIN, 1993).

Ora concebida como 'emancipadora' ora acusada de 'reprodutora' das desigualdades sociais e da 'dominação cultural', a educação escolar, após sucessivos ataques, imergiu numa longa crise do seu significado social e político a partir do século XX, estendendo-se até os dias atuais.

Em meio a esse cenário de descrença institucional e ascendente crítica pedagógica, pendulando entre uma e outra concepção, pondo em questão o sentido social e, sobretudo, político da educação, algumas indagações mostraram-se incontornáveis: 1. Em que sentido é política a educação? 2. Qual a fronteira e a distinção entre ambas? 3. A educação desempenha algum papel na política? 4. As qualidades para a vida pública devem compor os saberes escolares? 5. Qual a importância pedagógica da reflexão filosófica sobre a conjunção entre política e educação?

A lista, obviamente, não caberia neste estudo dada a pluralidade de aspectos e dilemas que, historicamente, envolvem a relação entre educação e política. Entretanto, na tentativa de uma delimitação das questões guia que orientassem uma reflexão sobre a crise do sentido político da educação, duas se destacaram:

3. A escola ainda teria algum papel ou contribuição na formação das qualidades e virtudes públicas?
4. Quais as ideias e pressupostos filosóficos capazes de restituir o significado político da educação, no século XXI?

Na tentativa de responder a essas questões, esbarramos na enorme exigência e consideração acerca das transformações responsáveis pela reconfiguração da condição política

[5] É importante ressaltar que, embora Michel Foucault seja frequentemente denominado como um pensador 'pós-estruturalista', a inserção de suas ideias no debate educacional se deu no calor do debate da chamada 'pós-modernidade', no campo da educação, na década de 1990.

na contemporaneidade. Dessa forma, tanto as ‘apostas’ como as ‘críticas’ direcionadas ao papel político da educação, antes mencionadas, estariam, por assim dizer, desatualizadas frente as diferentes dimensões e aspectos hoje considerados acerca da ‘condição política’, no pensamento de vários autores.

Segundo Mouffe (2015), sua atualidade temática dá-se em decorrência da condição ‘pós-política’ que vem se configurando nas últimas décadas, consequente do crescente ‘desencantamento’ dos indivíduos para com a vida pública, como também do progressivo descrédito da legitimidade das instituições e instrumentos políticos tradicionais (partidos, parlamentos). Para Fraser (2006), a ênfase atual na política é resultado da crise da ideia de ‘sujeitos coletivos’ ou ‘macrossujeitos históricos’ (‘povo’, ‘classe’, ‘cidadão’) que alimentaram as teorias e práticas políticas, desde a Modernidade. Já para autores como Honneth (2009), a nova ênfase dada à política é decorrente da ascensão das ‘minorias’ excluídas da participação política e sua consequente ‘luta pelo reconhecimento’. Finalmente, para Lévy e Lemos (2010), e também Castells (1999; 2013; 2017), assim como em outros momentos de sua história, a transformação na condição política atual resulta, em larga medida, da enorme influência das tecnologias da comunicação.

Na tentativa de responder às especificidades e mudanças anteriormente expostas, três principais tendências lançaram-se no debate acerca da necessária atualização e renovação do pensamento político contemporâneo. São elas: Comunitarismo, Republicanismo e o enfoque na Sociedade Civil, em particular, através dos movimentos sociais. Tais tendências têm inspirado, em maior ou menor grau, o debate educacional desde finais da década de 1990, na tentativa de superar a crise do sentido político de suas propostas.

Essas tendências, apesar de suas particularidades teóricas, vêm mobilizando pesquisas e estudos acerca do vínculo entre política e educação na contemporaneidade, renovando, assim, o debate sobre o papel e sentido público, ético e moral no pensamento pedagógico (na gestão educacional, no currículo, nos ideais de formação).[6]

Ao seguir o rastro das ideias e questões sinalizadas por essas tendências, frente à crise do pensamento político contemporâneo e, *in limine*, educacional, procurou-se acompanhar a continuidade temática que deu origem a esta tese, dispersada, tal como mencionado, após as críticas pós-modernas. A referida etapa proporcionou a esta pesquisa mapear a atualização do debate acerca da relação entre política e educação, enfatizando: suas principais questões,

[6] Para uma primeira exemplificação da influência dessas vertentes no debate educacional, vale citar os seguintes autores: Jean-Claude Forquin e Juan Carlos Tedesco, referente ao Comunitarismo; Victoria Camps, no que concerne ao Republicanismo; Maria da Glória Ghon, no âmbito dos Movimentos Sociais.

paradigmas e proposições, a partir do século XX.

O caráter preliminar desse esforço lançou este estudo para a etapa de sua delimitação mais decisiva na direção da discussão sobre os pressupostos ético-políticos da educação na contemporaneidade, a ser melhor apresentada no último tópico deste capítulo. Por essa razão, sem a problematização preparatória subsequente, a exposição do objeto desta tese dar-se-ia por incompleta. Sendo assim, tanto o Comunitarismo quanto o Republicanismo como o debate sobre a reconfiguração da sociedade civil, através dos movimentos sociais, foram aqui considerados a partir dos aspectos que os aproximaram, de modo mais amplo, ao grande tema deste estudo: a relação entre política e educação. É sobre essa aproximação e sua importância para a delimitação do problema que tratarão os três tópicos subsequentes.

2.1.1 "O regresso do político"

> Não há muito tempo diziam-nos, ao som de grande fanfarra, que a democracia liberal tinha vencido e que chegáramos ao fim da história.
> (Chantal Mouffe)

Ao findar o século XX, o vaticínio do abandono da política, mencionado por Mouffe (1996) na epígrafe acima, não se concretizou. Pelo contrário, apesar do esgotamento das 'metanarrativas' anunciado por Lyotard, vem se confirmando cada vez mais, no século XXI, o 'regresso do político' (MOUFFE, 1996). Esse 'regresso', seguindo as observações da autora, deve-se, além do que foi exposto anteriormente, à influência dos conflitos (étnicos, nacionais, religiosos, culturais, de gênero) na constituição das novas identidades políticas, assim como o declínio das ideologias liberais e socialistas.

Diante desse cenário, segundo a pensadora belga, duas seriam as tarefas do pensamento político atual: a primeira diz respeito à necessidade de pensar as transformações da política na contemporaneidade. Pois, com a *démarche* pós-moderna que, ao proporcionar a 'fragmentação do social', recusando-se "(...) a conceder aos fragmentos qualquer tipo de identidade relacional" (MOUFFE, 1996, p. 19), alimentou o movimento de desinvestimento na vida pública por não reconhecer o cerne e sentido da própria política: o caráter 'relacional' na própria constituição da subjetividade, a afirmação e consideração pela alteridade e pela diferença (MOUFFE, 1996); o sentido da liberdade e da pluralidade como foco primordial da política (ARENDT, 1998). A segunda, por conseguinte, em propiciar novos debates e paradigmas na tentativa de evitar a 'eliminação da própria política', no dizer de Mouffe

(1996).

Como será mostrado neste item, a retomada do debate sobre o sentido da política no século XXI, enfatizada por Mouffe (1996; 2015), reacendeu a reflexão no campo da filosofia e, de outro modo, na educação, introduzindo e reabilitando novas e antigas dimensões, suscitando diferentes abordagens que enfatizam: o caráter estético (RANCIÈRE, 2009), ontológico (ESPOSITO, 2019), técnico (LÈVY, 1993), no debate contemporâneo.

Diante da diversidade de abordagens (novas e antigas), esboçou-se aqui uma necessária distinção que, sem a pretensão de validade absoluta, possibilitou melhor situar os enfoques teóricos sobre a condição política atual: o primeiro diz respeito àquelas teorias que, em confronto direto com as categorias, temas e conceitos da tradição do pensamento político ocidental, vêm criticando-o ou rejeitando-o; a segunda, de modo distinto, se afasta dessa tradição não pela retomada e crítica (direta) do seu conteúdo, mas pela produção de outros campos conceituais e epistêmicos. No primeiro grupo encontram-se: o comunitarismo, o republicanismo e o enfoque sobre os movimentos sociais; no segundo, o debate sobre a 'biopolítica' (FOUCAULT, 2008a), o 'impolítico' (ESPOSITO, 2019), o 'pós-humanismo' (VANDENBERGHE, 2017), entre outros paradigmas que, por necessitar de uma ampla discussão, não serão objeto das análises do presente estudo.

O que, em resumo, procurar-se-á enfatizar nas próximas linhas é o 'renascimento' do debate sobre o sentido da política, a partir das principais matrizes, e suas influências no pensamento educacional contemporâneo. Tal como será visto no tópico seguinte, somente a partir do ressurgimento do debate sobre o sentido da política que emergirá a ênfase na ideia de 'público' e, posteriormente, de 'esfera pública' como categorias primordiais para o restabelecimento da relação entre educação e política.

Finalmente, é do confronto entre Liberalismo, Comunitarismo e Republicanismo que emerge o debate que atualizará as categorias do pensamento político contemporâneo, a exemplo da ideia de 'público'. Tal como será visto no tópico seguinte, essa ideia expressa a manifestação das novas abordagens político-filosóficas em favor do reconhecimento da 'alteridade', da 'diferença', da 'pluralidade', do 'conflito' e da 'intersubjetividade' como elementos essenciais para a renovação da política do século XXI e, por conseguinte, do papel da esfera pública nesse contexto.

2.1.2 Comunitarismo, Republicanismo e educação: um debate interno

Antes de iniciar esta breve apresentação sobre as vertentes que impulsionaram o

debate sobre a ideia de ‘público’ no pensamento político a partir do século XX, deve-se atentar para o caráter preliminar do presente tópico. Pois, ele pretende mostrar a transição conceitual operada pelo Comunitarismo e Republicanismo, em sua crítica do sentido e da ideia de ‘privado’ e ‘indivíduo’ presentes no pensamento político Liberal. Sendo assim, será imprescindível, ao leitor ou à leitora, entender o presente tópico como um momento de digressão necessária, na tentativa de identificar as origens do conflito entre as ideias de ‘público’ e ‘privado’ que ressurge no pensamento político hodierno. Portanto, não deve, o presente tópico, ser confundido com um ‘desvio’ ou ‘afastamento’ do foco do referido estudo, vejamos:

No elenco das teorias contemporâneas que dialogam diretamente com a tradição do pensamento político ocidental, estão, sem sombra de dúvida: o Comunitarismo e o Republicanismo. Ambas, além do debate sobre a sociedade civil, aproximam-se e coincidem pelo interesse em analisar e criticar uma das principais fontes dessa tradição, o Liberalismo; em especial, a partir da obra de um dos seus mais importantes e atuais representantes: John Rawls.

Dada a relevância do pensamento rawlsiano para a teoria política contemporânea[7], embora não seja o intento ou objetivo aqui tratar de forma detida os argumentos desse autor, faz-se necessário mencionar alguns pontos por ele defendidos, os quais são alvos privilegiados das críticas tanto do Comunitarismo como do Republicanismo.

Antes, porém, é importante salientar que a obra de Rawls, em especial *Uma teoria da justiça*, direciona-se no esforço de enfrentar, no âmbito da política: a crise do liberalismo clássico, do utilitarismo em particular; o pluralismo de concepções morais, como uma das consequências das sociedades democráticas; os limites da ideia de Estado-providência (ou Estado de bem-estar social), em defesa da liberdade dos indivíduos; a histórica desigualdade social e econômica que persistem nos modelos políticos desde então.

Ao partir dessa condição, a proposta de Rawls residiu na tentativa de elaborar uma

---

[7] Tanto no âmbito nacional como internacional, é unânime a influência que os argumentos rawlsianos vêm exercendo ainda sobre o pensamento político contemporâneo, a partir de sua principal obra: *Uma teoria da justiça*. Basta uma breve verificação na produção de teses e dissertações no âmbito da Filosofia Política, Ciência Política e Direito, para constatar o quanto o referido autor impulsionou, entre críticas e adesões às suas ideias, o debate filosófico sobre a política, a partir do final do século passado. Sua obra aparece como referência, principalmente, nos manuais de Filosofia Política, a exemplo de: RAMOS, Flamarion Caldeira. et al (org.). *Manual de Filosofia Política*. São Paulo: Saraiva, 2012; ROSAS, João Cardoso. (org.). *Manual de Filosofia Política*. 2. ed. Rev. e Ampliada. Coimbra: Almedina, 2015; KYMLICKA, Will. *Filosofia política contemporânea*. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2006; além de obras como a de Chantal Mouffe, *O regresso do político*, amplamente mencionada nesse capítulo; FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. *Teoria política contemporânea*. Uma introdução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. (Kindle).

abordagem normativa em Filosofia Política, levando em consideração os limites consensuais das sociedades pluralistas e democráticas, com um certo grau de institucionalidade já estabelecido. Na urdidura do seu projeto, situa-se a compreensão de que, nessas sociedades, coexistem tanto 'identidades de interesses' diversos quanto de conflitos (PETRUCCIANI, 2014). Entretanto, a 'cooperação social' que possibilita a obtenção de vantagens individuais, as quais só são adquiridas através da ação coletiva, vem esbarrando historicamente no dilema político que envolve o binômio citado (interesses/conflitos).

No entendimento de Rawls, o liberalismo clássico não foi capaz de produzir uma adequada resolução para esse 'dilema' diante das novas configurações das sociedades de caráter plural, fragmentadas pela busca dos indivíduos ou grupos por melhores benefícios e realização dos seus interesses. Na tentativa de encontrar uma resposta perante a insuficiência do pensamento político, Rawls parte do princípio de 'justiça como equidade' na intenção de responder à questão primacial de seu problema, ou seja: que princípios devem embasar a estrutura social básica[8] e fundamental para que possa assegurar, ao mesmo tempo, as condições de igualdade e liberdade aos indivíduos, na justa repartição e usufruto dos bens coletivos?

Para tanto, Rawls defende: 1. Que, no âmbito da liberdade, o Estado deva se fazer neutro diante das visões de 'bem comum', dada a pluralidade de concepções, postulando a isenção do mesmo frente a natureza diversificada dos ideais morais e éticos; 2. Ao defender a inviolabilidade da pessoa frente as noções coletivas e plurais de 'bem comum', Rawls argumenta que o Estado deveria assegurar apenas as condições mínimas para que cada indivíduo realize, por si próprio, o referido 'bem' (KYMLICKA, 2006); 3. Propõe um princípio de justiça a partir de garantias básicas de igualdade e liberdade, para além da concepção do mercado, mas sem o confronto entre os indivíduos, a partir do argumento do '*véu de ignorância'*.

Ou seja, segundo Werle, o "(...) objetivo principal do véu da ignorância é garantir que na escolha dos princípios de justiça ninguém seja favorecido ou desfavorecido pelo resultado do acaso natural ou pela contingência de circunstâncias sociais" (WERLE, 2012, p. 267). Nessa escolha, vale dizer, são consideradas apenas razões e informações válidas referentes às 'condições razoáveis' e amplas, excluindo-se as concernentes às especificidades e

[8] Tais 'estruturas' correspondem às instituições que possibilitam o equilíbrio da cooperação entre os indivíduos (judiciário, constituição etc.). De outro modo, segundo Feres Júnior e Pogrebinschi: "A estrutura básica funciona, assim, como um pano de fundo no qual as atividades dos indivíduos e das associações se realizam. É importante frisar que a justiça como equidade se aplica às instituições da estrutura básica, e não aos indivíduos" (2010, pos. 422, Kindle). FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. *Teoria política contemporânea*. Uma introdução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. (Kindle).

diferenciadoras dos sujeitos (étnica, religiosa, cultural, de gênero); 4. Finalmente, em decorrência deste último argumento, Rawls defende a anterioridade da definição de justiça frente a concepção de bem. Portanto, propõe que, no âmbito da política, a norma deve ser anteposta ao debate ético e moral.

Ao defender o princípio de justiça como garantia da estrutura e das condições básicas para o estabelecimento da liberdade e igualdade entre os indivíduos, no contexto de sociedades pluralistas e democráticas, Rawls sugere, no entender de Mouffe (1996), uma concepção de política ancorada neste princípio. Segundo Werle (2012) e Mouffe (1996), ao fazer essa opção, respectivamente: ele retira do foco do debate não só as questões caras à tradição do pensamento liberal (a natureza do poder, a questão da soberania, a legitimidade do Estado e da Lei), como afasta da ideia de política aquilo que a define ontologicamente, ou seja, a presença constante do conflito e da diferença.[9]

É por conceber a política como esfera posterior e subsequente ao cumprimento da realização dessas condições fundamentais e básicas que, para Mouffe (1996), Rawls termina por proporcionar uma série de críticas sobre suas ideias e, em particular, ao seu argumento liberal, concentradas nos seguintes focos de discussão: o esbatimento do 'sentido da política', 'atomismo ontológico' e o declínio da ideia de 'esfera pública'.

O primeiro foco das críticas sobre o liberalismo rawlsiano, anteriormente mencionado, foi bastante explorado por autoras como Mouffe (1996). Segundo a mesma, no seu clássico *Uma teoria da justiça*, Rawls termina por enfatizar demasiadamente a ideia normativa de justiça, tendo como consequência uma 'filosofia política sem política' (MOUFFE, 1996).

Um forte argumento para essa avaliação reside no caráter a-histórico e desenraizado do sujeito rawlsiano. Pois, partindo do estágio primeiro de sua teoria ('posição original'), Rawls isenta-o de considerar seus contextos culturais, sua identidade étnica e de gênero, e os conflitos daí decorrentes, na elaboração das condições básicas asseguradoras da liberdade e igualdade dos indivíduos. Isso, porque o foco do seu princípio de justiça concentra-se nas instituições que compõem a estrutura básica que possibilitam a cooperação social e cujo impacto se daria de forma 'indireta' nos indivíduos. Ou, como afirmam Feres Júnior e Pogrebinschi: "(...) o sujeito da concepção de justiça rawlsiana é a estrutura básica da sociedade, e não os indivíduos" (2010, pos. 421, Kindle).

---

[9] Não é outra a crítica que importantes pensadores contemporâneos vêm afirmando, cada vez mais, sobre os limites do conceito de política que afasta de sua própria constituição e definição a questão do conflito e da diferença. Dentre os autores que vêm contribuindo para esta discussão, pode-se citar: Axel Honneh, acerca do da 'luta por reconhecimento'; Nancy Fraser, sobre as novas categorias dos sujeitos políticos; além da própria Chantal Mouffe, sobre o caráter agonístico e plural da política, entre outros.

A concepção de ‘sujeito político’ acima mencionada tornou-se alvo de uma das críticas bastante difundidas entre autores Comunitaristas, a exemplo de Taylor (2000), como será visto a seguir. Porém, no que concerne ainda ao primeiro foco dos questionamentos anteriormente mencionados, acerca do enfraquecimento do sentido da política, vale citar as críticas que Mouffe desfere contra o Liberalismo de Rawls:

> Defendo que a sua principal fraqueza é o facto de não poder deixar de manter-se cega à especificidade do político na sua dimensão de conflito/decisão e não poder apreender o papel constitutivo do antagonismo da vida social (MOUFFE, 1996, p. 12).

Essa inversão do foco de preocupação e objetivo da ação política, ou seja: de um núcleo individual (institucionalizado) para a intersubjetividade (manifesta nas esferas públicas); do consenso normativo para o antagonismo e conflito entre os sujeitos políticos, proposta por Mouffe, lança novas perspectivas sobre o pensamento político atual. E é contra a tradição, sobretudo liberal, que a mencionada ‘inversão’ se apresente em boa parte das obras de autores como Honneth (2009) e Arendt (1998), situando o cerne da política no ‘conflito’ e na ‘pluralidade’ dos seres humanos, respectivamente.

Longe das matrizes subjetivistas e utilitaristas, tal compreensão concorre, cada vez mais, para uma consideração e abertura da filosofia política a um enfoque que valoriza as categorias da alteridade e intersubjetividade, em contraposição à ontologia política centrada na ideia de ‘autossuficiência da razão’ moral e circunscrita numa concepção unitária do ‘sujeito político’.

A partir dessa importante mudança paradigmática no pensamento contemporâneo, como se verá adiante, a ênfase na compreensão da política como campo constituído pelas relações intersubjetivas, de alteridade e pela pluralidade humana, lança-a em direção ao caráter ‘público’ de sua constituição.

Partindo dessa provisória afirmação, será mostrado como, através das correntes mais atuais da filosofia política, esse caráter ‘público’ cada vez mais inaugura e afirma novas e antigas categorias, como é o caso da ‘esfera pública’, ao mesmo tempo em que reclama a consideração por dimensões dantes negligenciadas, a exemplo da ética e da técnica.

Nesse sentido, no que concerne aos argumentos contidos neste estudo, é de suma importância enfatizar que a relevância assumida por esse ‘caráter’ (público) conduziu boa parte dos argumentos e inquietações aqui contidas, cuja intenção está em discutir os pressupostos político-filosóficos da educação a partir das influências das mudanças no âmbito da política e da técnica contemporâneas.

A valorização do caráter público nas categorias políticas, a partir dos enfoques da ‘intersubjetividade’, da ‘diferença’ e da ‘pluralidade’, enfatizados por Mouffe (1996) e demais autores citados, emergiu, em boa parte, da crítica à concepção do ‘sujeito político’ subjacente ao pensamento liberal, expressa na ideia tayloriana de ‘atomismo ontológico’. Além de Taylor, tal crítica possui entre seus adeptos outros pensadores do Comunitarismo, a exemplo de Michael Sandel, e do republicanismo, a exemplo da Victoria Camps.

Sem dúvida, o questionamento de Taylor (2000) acerca da concepção ontológica presente no pensamento liberal, fundada numa ideia ‘atomística’ do sujeito, representa um importante ‘*front*’ no debate entre comunitaristas acerca dos limites do pensamento liberal, tal como afirma Kymlicka: “O comunitarismo acredita que esta é uma visão falsa do eu. Ela ignora o fato de que o eu está ‘inserido’ ou ‘situado’ nas práticas sociais existentes, que nem sempre podemos recuar e optar por sair delas” (2006, p. 266).

Do ponto de vista educacional, o ‘atomismo’ ontológico criticado por Taylor, ou seja, sua rejeição do pressuposto de que “(...) você pode e deve explicar as ações, estruturas e condições em termos das propriedades dos constituintes individuais” (TAYLOR, 2000, p. 197), esbarra no caráter social, cultural, ético e político da prática educativa, tornando-se também um alvo privilegiado das críticas pedagógicas de autores como Forquin (2003), sobretudo contra a tese de uma ‘anterioridade’ do Eu em relação ao social, presente nas ideias liberais, a exemplo de Rawls (KYMLICKA, 2006).

O argumento ontológico monológico questionado por Taylor também tem sido alvo das críticas de autores vinculados ao pensamento republicano, a exemplo de Camps (2010), sobretudo no que diz respeito ao conceito que fundamenta a sua defesa e centralidade na ideia de indivíduo: a liberdade.

Segundo a filósofa hispânica, o liberalismo (de Locke a Rawls) desvirtuou uma das principais categorias da filosofia política: a liberdade. Pois, se no liberalismo clássico esse conceito assumiu uma conotação privatista e individualista, manifestada pela defesa da isenção do Estado nas diferentes esferas (política, econômica, social) em prol da plena realização da liberdade individual, no liberalismo contemporâneo, segundo Camps, a ideia de liberdade materializou-se através das vias jurídicas, cuja função deteve-se em assegurar os direitos individuais em detrimento da responsabilidade coletiva, através da valorização e formação de virtudes públicas.

Para Camps (2010), a histórica presença do liberalismo no pensamento político e, também, educacional, não propiciou uma qualificação das experiências cidadãs, restringindo-se ao âmbito jurídico e da formalidade. Por outro lado, apesar de afeita às ideias republicanas,

a autora não poupou críticas as suas versões anteriores, sobretudo, às que limitaram e condicionaram a cidadania à existência de uma constituição e instituições políticas, sem cuidar da defesa e clareza de suas virtudes, nem de sua afirmação enquanto conteúdo para formação cidadã.

O reducionismo da ideia de liberdade no Liberalismo, denunciado por Camps (2010), afirma-se como um dos principais alvos da crítica republicana atual na tentativa de recuperar o caráter moral, ético e político desse conceito. Moral, porque o liberalismo transferiu a exigência do julgamento sobre o 'bem comum' da esfera política para o mercado (a lei ou as instituições), destinando aos indivíduos privados o cuidado e a responsabilidade pela própria satisfação dos seus desejos e necessidades imediatas; ético, por sua vez, pelo fato de a liberdade, para Camps, ser concebida apenas perante muitos, numa relação de alteridade e intersubjetividade, tal como compreendida por Arendt (1997), o que não ocorre nas concepções Liberais de política; finalmente, sem 'significação política' porque o liberalismo terminou por restringir o sentido dessa palavra à esfera privada, dissociando-a das questões que compõem o elenco dos temas de interesse público.

Para Arendt (1997), cuja vasta obra vem sendo relacionada às ideias republicanas, em diversos livros e manuais de filosofia política (ROSAS, 2015), esse conceito, apesar de assumir vigor no campo político, foi destituído do seu real significado, já que, para a filósofa: "A raison d'être da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação" (ARENDT, 1997, p. 192). Ação que, para Arendt, dá-se isenta de automatismos, fora do domínio da vontade e do intelecto (cognição) dos indivíduos, e só se realiza na possibilidade de criação de algo novo no mundo. Portanto, somente quando se efetiva essa 'possibilidade' é que se pode falar, no sentido arendtiano, de liberdade na política.

Por outro lado, a ação, como *locus* de sua manifestação, atribui à ideia de liberdade um espaço de visibilidade necessária por se afirmar no próprio ato de sua realização (ARENDT, 1997). Dessa forma, contrapõe-se à noção liberal de liberdade recôndita no sujeito, lançada ao 'espaço da intimidade', sem exposição no âmbito da esfera pública, como espaço concreto de sua expressão. Pois, segundo Arendt:

> A liberdade que admitimos como instaurada em toda teoria política e que mesmo os que louvam a tirania precisam levar em conta é o próprio oposto da 'liberdade interior', o espaço íntimo no qual os homens podem fugir à coerção externa e *sentir-se* livres (ARENDT, 1997, p. 192).

Para o caráter 'público' que emerge com as novas teorias políticas, esta noção liberal de liberdade dilui qualquer possibilidade da existência de outras duas categorias caras ao

pensamento arendtiano, relativas à ‘ação’ e ideia de ‘mundo comum’. Pois, no concernente à primeira, Arendt observará, no ensaio ‘*O que é liberdade*’ (1997),[10] que o esvaziamento do sentido político da ação dá-se na medida em que a liberdade definida pelo liberalismo expressa um fenômeno concebido a partir de uma experiência interna ou íntima, portanto, ‘com o próprio eu’ (ARENDT, 1997).

Por outro lado, no concernente à ideia de ‘mundo comum’, a noção liberal de liberdade termina por inviabilizar os sentidos político e ontológico contidos nesta ideia, ‘sentidos’ estes que constituem os seres humanos, por duas razões: primeiro, ao se tornarem inacessíveis entre si, diante da clausura a qual se destina sua experiência com liberdade, o ser humano terminou por produzir um ‘estranhamento’ (ARENDT, 1997) face ao mundo constituído pela diversidade e pluralidade de outros seres, mas vistos quase sempre como potenciais ameças a sua liberdade; segundo, e por esta razão, a negação da pluralidade e diversidade concorreram para a inviabilização da ideia de ‘mundo’ como esfera ‘partilhada’ pelos seres humanos e, portanto, como condição política e ontológica necessárias para sua conepção.

Além das observações arendtianas, e tal como visto até aqui, outras são as críticas sobre os limites da concepção de liberdade oriunda do Liberalismo, tal como aparecem em autores como Taylor (2000), Mouffe (1996) e Camps (2010). Pois, tanto o ocultamento do caráter agonístico e da pluralidade (MOUFFE, 1996), como a própria concepção ‘atomística’ do sujeito, recorrentes no pensamento liberal (TAYLOR, 2000; CAMPS, 2010; ARENDT, 1997), vem mobilizando vários pensadores (do Comunitarismo ao Republicanismo) a enfatizarem e problematizarem o caráter ‘publico’ nas categorias centrais da Filosofia Política. Esse ‘caráter’ foi tomado aqui como terceiro e último foco das críticas ao liberalismo, cujos argumentos serão expostos a seguir.

Para os autores comunitaristas, como Charles Taylor e Michael Sandel, esse caráter ‘público’, escuso no pensamento liberal, assume importância a partir da ideia de ‘*comunidade*’ e senso comum, estabelecendo outras noções do sujeito político, enraizado e socialmente concebido. Para o Republicanismo, tal caráter aponta para recuperação de um dos temas caros ao pensamento político contemporâneo, referente à ideia de ‘*esfera pública’*, em Arendt (2018) e ‘*virtudes públicas*’, em Camps (2010).

Em contraposição ao argumento rawlsiano de uma filosofia política pautada, fundamentalmente, na ideia de justiça e numa concepção ‘contratualista’ da cooperação social, além do ‘atomismo ontológico’ já mencionado, Taylor (2000) defende a primazia dos

[10] Refere-se aqui ao ensaio publicado na edição brasileira de *Entre o passado e o futuro* (1997).

princípios morais e éticos nos juízos acerca do bem comum, oriundos da vida comunitária e da fonte histórica compartilhada pelos indivíduos.

O fluxo desses princípios e valores, segundo Taylor, não se restringe às instituições que compõem o que Rawls denominou de 'estrutura básica da sociedade'. Eles residem e se atualizam, sobretudo, na comunidade, concebida como o conjunto dos diferentes vínculos e espaços (família, amigos, escola, trabalho) onde são efetivamente produzidas as definições de 'bem comum'. Dessa forma, para além do estreito alcance ético e moral da concepção rawlsiana de justiça, Taylor aproxima-se de um argumento 'comunitarista' por este partir da primazia da comum aceitação e consideração da 'boa vida' a partir do ponto de vista do 'Outro' (TAYLOR, 2000).

> As repúblicas que funcionam são como famílias neste aspecto crucial: o de que parte daquilo que une as pessoas é sua história comum. Os vínculos familiares ou as velhas amizades são profundos por causa de que vivemos juntos (...) (TAYLOR, 2000, p. 204).

Para Taylor (2000), o bem comum está ligado ao modo de vida de uma comunidade, a partir da qual este assume um caráter público. Neste sentido, diferente do liberalismo de Rawls, não pode haver neutralidade, tampouco indissociabilidade entre o caráter plural dos valores oriundos do senso comum e os princípios que alicerçam a igualdade e liberdade dos indivíduos, inseridos e contextualizados em suas respectivas comunidades. Seguindo essas premissas, de acordo com Kymlicka, a comunidade, nesse sentido, "(...) forma a base para uma hierarquização pública de concepções do bem" (KYMLICKA, 2006, p. 264), reintroduzindo, por esta razão, o valor e importância política da ideia de 'cultura pública'.

Nessa mesma frente da crítica ao Liberalismo, encontra-se o Republicanismo que, apesar de sua longa tradição histórica e teórica, retorna à cena do debate político filosófico enleando-se às antigas e novas questões[11]. Apesar de suas diferentes manifestações[12], o Republicanismo pode ser compreendido a partir de uma característica que persiste em suas diferentes fases: a defesa de uma 'ética da virtude pública' (CAMPS, 2010) como condição para condução da vida política, da *res publica* (MOUFFE, 1996).

Diferente do Comunitarismo, apesar de suas proximidades temáticas, o

---

[11] O republicanismo, na sua forma mais remota, surgiu do esforço do pensamento político na Grécia Antiga em incluir, "(...) na ordem política, os diferentes estratos da sociedade" (ARAÚJO, 2013, p. 1) para o bom funcionamento da *polis*. Inaugurada a sua primeira versão, a partir da chamada 'constituição mista' (ARAÚJO, 2013), a ideia de república chega aos nossos dias totalmente alterada das suas manifestações iniciais, agregando categorias e noções carentes de uma revisão.

[12] Sem a pretensão de detalhar aqui sua evolução e especificidades, boa parte dos autores que se debruçaram acerca do republicanismo, compreendem seu desenvolvimento a partir das seguintes fases: 1. Republicanismo Antigo, vinculado a ideia de 'constituição mista'; Republicanismo Moderno.

Republicanismo endossa a crítica sobre a noção liberal de política, mas sem aderir à ideia ‘essencialista’ de ‘bem comum’ que, segundo Mouffe (1996) e Camps (2010), compromete o valor democrático de alguns pensadores comunitaristas, a exemplo de Michael Sandel.

> É por isso que, embora atenta à sua crítica do individualismo liberal, sou prudente em relação a muitos dos aspectos da abordagem comunitarista. A sua rejeição do pluralismo e a defesa de uma ideia substantiva de <<bem comum>> representam, a meu ver, outra forma de fugir à inelutabilidade do antagonismo (MOUFFE, 1996, p. 18).

O que Mouffe termina por reclamar é a existência de uma teoria da ‘democracia radical’, ausente no Comunitarismo, que seja consentânea às transformações que afetaram a política a partir de finais do século XX. Seu argumento principal reside na crise da noção de ‘sujeito’ que acometeu os paradigmas e categorias tradicionais do pensamento político, a exemplo do Marxismo e Liberalismo. Descentrado e assumindo ‘uma pluralidade de posições’ (MOUFFE; LACLAU, 1987), o ‘sujeito’ (classe, povo, massa), a partir do qual foram pensadas as revoluções e erguidas as grandes teorias da mudança social, perdeu-se frente às transformações e reconfiguração da própria política. É por essa razão que, enfatiza a autora: “Hoje devemos rejeitar a ideia de uma comunidade política unificada por uma ordem moral objetiva, pela qual anseiam alguns comunitaristas, como Sandel” (MOUFFE, 1996, p. 78).

Em contraposição tanto ao Liberalismo como ao Comunitarismo, Mouffe (1996) recoloca a importância do Republicanismo, dada a sua distinção política de ambos: do primeiro, ele (republicanismo) rechaça tanto o ‘atomismo ontológico’, mencionado por Taylor (2000), como o esbatimento da esfera pública, *locus* do debate sobre o bem comum. Esfera esta substituída pela racionalidade da lei e das instituições – a partir do princípio de justiça –, cuja preocupação é assegurar a primazia dos direitos do indivíduo (de sua privacidade), de acordo com a perspectiva liberal; do segundo, distancia-se da ideia unificadora do ‘bem comum’, dando mais ênfase ao caráter pluralista da ação política, cuja diversidade e liberdade dos seus atores são asseguradas em favor da participação democrática, mas sem abdicar das “regras prescritas pela *res publica*” (MOUFFE, 2006, p. 95), traduzidas como ‘virtudes’.

Contudo, tanto o Comunitarismo como o Republicanismo, para Mouffe (1996), padecem em decorrência das limitações consequentes das mudanças que afetaram a política na contemporaneidade, quais sejam: a diversidade e extensão das ‘esferas políticas’ e, por outro lado, a pluralidade das identidades dos seus atores. A primeira está relacionada à ampliação dos espaços de participação e debate público, dado o declínio da legitimidade das

instituições políticas tradicionais (parlamentos, partidos) e a intensificação das práticas comunicativas pelas transformações da tecnologia. A segunda, além dos fatores já citados, é oriunda do histórico questionamento da exclusão dos sujeitos sociais na participação política.

Contra essas limitações, outros autores esquadrinharam conceitos e formas políticas que atendam às características mencionadas. Dentre as mais debatidas, estão aquelas que defendem a participação política a partir da diversificação dos espaços públicos, a exemplo dos movimentos sociais; e as que investem na defesa pela diversidade das identidades dos seus atores, problematizando o potencial político do conflito, como é o caso do debate sobre a 'luta por reconhecimento', tendo Axel Honneth como um dos seus principais representantes. É, finalmente, nestas vertentes que se aprofundam a concepção de política a partir do seu 'caráter público'.

2.1.3 O pensamento político e a educação: acerca do 'caráter público'

Entre as vertentes contemporâneas que deram continuidade à atualização do debate teórico-político acerca das lacunas mencionadas e anteriormente levantadas por Mouffe (1996), secundarizadas tanto no Comunitarismo como no Republicanismo, estão as vertentes que abordam o revigoramento da 'sociedade civil' (GOHN, 2011; SCHERE-WARREN, 1999) e as que se debruçam sobre a questão do 'reconhecimento' no concernente aos conflitos sociais e à pluralidade das identidades políticas (HONNETH, 2009; FRASER, 2006).

A primeira corresponde à consideração sobre a importância dos movimentos sociais, pelo fato de serem concebidos, no entender de Mouffe (1996), como um dos principais captadores e condutores das novas identidades políticas. Para Schere-Warren (1999), a relevância atual desses movimentos reside, sobretudo, na capacidade de mobilizar diferentes atores sociais na participação política, em decorrência de sua flexibilidade organizativa, possibilitando a renovação do valor da esfera pública, segundo a autora.

Fruto da crise das democracias representativas, a forte presença dos movimentos sociais, segundo Gohn (2011), é um dos sintomas da crise política do século XXI, pelo questionamento da validade dos antigos paradigmas diante das novas configurações da política. Avessos à burocratização e institucionalização das formas de participação, os movimentos sociais, no seu estágio mais atual, materializam assim uma especificidade da condição política contemporânea, denominada por Dartot e Laval (2017) de: 'paradigma do

comum'.[13]

> Os movimentos e as lutas que reivindicam o comum, e que vimos surgir em diferentes partes do mundo neste início do século XXI, são, a nosso ver, prefigurações das novas instituições – pela tendência a querer unir forma e conteúdo, meios e objetivo, por desconfiar da delegação a partidos da representação parlamentar (2017, p. 481).

Para Gohn (2011), diferente da década de 1980, os movimentos sociais contemporâneos são resultados de quatro fatores: 1. Da valorização da pluralidade cultural e do poder local, contra o processo de globalização; 2. Da insatisfação com as instituições políticas tradicionais (partidos, parlamentos); 3. Por inserirem na pauta de suas discussões aspectos subjetivos e do cotidiano (sexo, gênero e etnias), não sendo gestadas e orientadas por uma subjetividade unificadora, como na militância; 4. Partem de uma concepção de 'autonomia' e liberdade distintas da tradição liberal, por exemplo. Pois, segundo a autora, para estes movimentos:

> (...) ter autonomia não é ser contra tudo e todos, estar isolado ou de costas para o Estado, atuando à margem do instituído; ter autonomia é, fundamentalmente, ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação" (GOHN, 2011, p. 16-17).

Ao propor a consideração acerca dos referentes culturais, étnicos e sociais na compreensão sobre o sujeito político contemporâneo, Scherer-Warren (1999), assim como Gohn (2011), afirma serem os movimentos sociais a via mais condizente à especificidade e complexidade dos processos de engajamento e identidade política no século XXI.

Segundo Scherer-Warren, enquanto sujeitos políticos, os movimentos sociais conjugam as qualidades adequadas à política atual, pois, além de contestadores, solidários e propositivos, eles possuem ainda, em contraposição à hierarquização e burocratização dos partidos e parlamentos, uma concepção de participação popular e de democracia que se realizam através da indissociabilidade entre ação política e cognitiva. Isso porque, para o agir político, estes mobilizam diferentes saberes, referentes: "(...) as culturas e à ética; o conhecimento reflexivo da ciência; as possibilidades políticas de transformação; ao compromisso com o coletivo e construção de uma esfera pública democrática" (SCHERER-

[13] Segundo esses autores, o século XXI inaugurou uma nova modalidade de 'sujeito político', historicamente banido e marginal (considerado, por vezes, 'apolítico') do pensamento ocidental, relacionado a ideia da 'multidão'. Distinta das matrizes das identidades coletivas que, através das ideias de 'massa', 'povo' e 'classe', embasaram diferentes teorias da ação política, o 'comum' ou a 'multidão' não possuem uma unidade ontológica que concentre o perfil dos seus atores, nem tampouco assegure uma homogeneidade nos vínculos (seja partidário, de classe, comunitário ou institucional) estabelecidos no seu interior. Ver: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum*. Ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

WARREN, 1999, p. 17).

De um modo geral, os autores que defendem uma perspectiva política a partir dos movimentos sociais, tais como Gohn e Scherer-Warren, ampliam o argumento de que, cada vez mais, faz-se necessário considerar o 'caráter público' das categorias políticas. Para Scherer-Warren, em particular, tal caráter afirma-se pela inquestionável presença da pluralidade e alteridade nos processos de constituição das identidades políticas que, ao pôr em questão a imposição de interesses 'faccionais', 'corporativos', 'totalitários', requerem um espaço político aberto aos 'projetos sociais múltiplos' e diversos, segundo a mesma. É desse entendimento que decorre sua defesa da ressignificação da ideia de 'esfera pública' no contexto político atual:

> Uma cultura voltada só para si mesma, sem desenvolver a alteridade em relação a outras culturas ou o respeito às diversidades culturais, corre risco de cair no fundamentalismo intolerante. O compromisso com a construção de uma esfera pública democrática e pluralista pode ser um imperativo ético na superação desse risco (SCHERER-WARREN, 1999, p. 16-17).

Para os autores que discutem a questão do 'reconhecimento', a exemplo de Honneth (2009), a defesa de uma 'esfera pública democrática' torna-se inquestionável no cenário político e, também, tecnológico contemporâneo (HONNETH, 2015). Entretanto, vale dizer que o 'caráter público' das categorias políticas, referido nas páginas anteriores, assume com Honneth um outro nível de profundidade que vale aqui mencionar.

Ao partir de uma consideração 'intersubjetiva' acerca dos processos de individuação e de identidade, Honneth, em *Luta por reconhecimento* (2009), vai contra a tradição liberal, pela ilusão utilitarista de uma identidade imediata e restrita correspondência entre o sujeito e a construção dos seus interesses nos conflitos sociais. Assim, insular e monológico, o sujeito concebido por boa parte do pensamento político até então não condiz com o processo a partir do qual se desenvolve a autonomia e a construção das identidades na esfera política, na perspectiva honnethiana.

Para Honneth (2009), a autoformação dos sujeitos deve ser concebida como resultado do movimento da relação e indissociabilidade entre autopercepção e percepção do 'outro' como campo das possibilidades de afirmação ou negação da própria identidade pessoal. Partindo dessa compreensão, o 'conflito' que se instala nesse processo não deve ser concebido como elemento patológico ou marginal no âmbito da reflexão política. Por essa razão, no caso de Honneth, a referência e consideração pela intersubjetividade e à alteridade, como elementos constituidores dos processos de subjetivação e de formação da identidade pessoal,

desconstrói a concepção de um sujeito ‘autocentrado’ e, por isso, ‘autoemancipado’. Concepção essa, segundo Mouffe (1996), recorrente na tradição político filosófica que se estende até os dias atuais.

Em contraposição ao modelo de sujeito político presente no pensamento liberal, Honneth (2009) propõe uma análise acerca da constituição das identidades pessoais (da individuação) de um ponto de vista da imanência dessa construção, portanto: no próprio interior e dinâmica das lutas e dos conflitos sociais. Enraizado e inserido no contexto, o conceito de sujeito honnethiano amplia, por assim dizer, o elenco das categorias que assumem um caráter público, no pensamento político contemporâneo.

‘Público’, vale dizer, em dois principais sentidos: primeiro, a construção da identidade pessoal (a individuação) não corresponde a uma concepção privada ou isolada do contexto social, mas enraizada no mundo e partilhada com os demais; segundo, porque, concebendo a identidade como uma imagem ou “uma compreensão de quem somos”, como enfatizou Taylor (2000), as expectativas dos sujeitos sobre a correspondência de sua personificação pela recepção e representação social confirmam sua natureza pública. Da mesma, vale salientar, resulta em experiências pessoais tanto de ‘autodepreciação’ como de ‘autoestima’.

A defesa de autores como Honneth (2015), Fraser (2006), Taylor (2000), contra a imposição ou hegemonia tanto de ‘imagens’ estereotipadas dessa identidade pessoal (étnica, cultural, de gênero) como dos seus padrões de valores, converge com o alerta já feito por Arendt, o qual, em consequência do aniquilamento da pluralidade, destacou a relação entre o fim do ‘caráter público’ do mundo e o consequente declínio da política: “O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite apresentar-se em uma única perspectiva” (ARENDT, 2018, p. 71).

É a partir da recuperação ou relevância desse ‘caráter público’, presente em suas categorias políticas, que autores como Taylor (2010), entre outros, vêm enfatizando o valor do debate sobre a esfera pública, nas suas respectivas vertentes: do Comunitarismo, do Republicanismo, dos movimentos sociais e sobre o ‘reconhecimento’. Tendo em vista essa ênfase e a relativa concordância entre esses autores, a presente tese, na tentativa de acompanhar as principais ideias da filosofia política contemporânea, propôs discutir sua relevância para a reflexão educacional. Tal propósito se justifica por duas principais razões: a histórica e inquestionável relação entre as ideias políticas e pedagógicas; a presença e o impacto dessas abordagens no debate educacional contemporâneo.

Desta forma, a incontestável referência ao ‘caráter público’ nas categorias do pensamento político atual, expressa através das dimensões e aspectos nele enfatizados (a

‘intersubjetividade’, a ‘alteridade’, a ‘pluralidade’ e o ‘comum’), conduziu os argumentos deste estudo para um dos seus principais temas de enorme convergência: a esfera pública. Isto, porque em qualquer um dos autores citados, e em suas respectivas abordagens, a ideia de esfera pública emerge como elemento propositivo, resguardando suas diversas dimensões, diante das exigências e especificidades da condição política atual. Esse ‘caráter’, por exemplo, já se apresenta através da linguagem, na própria forma da identidade pessoal: “Nossa identidade só pode ser formada a partir de uma linguagem que, como toda linguagem, é inevitavelmente pública” (CAMPS, 2010, p. 55).[14]

Para a educação, que desde suas origens mais remotas sempre esteve enleada aos dilemas da ‘*polis’* e da ‘*res publica*’, essa renovação do pensamento político reintroduziu no elenco das questões educacionais seu papel no debate acerca da esfera pública. Sobre ele, verteram importantes proposições autores das diferentes vertentes anteriormente discutidas, entre outros: Taylor (2010), do comunitarismo; Camps (2010), Brayner (2008), Branco (2007), no republicanismo; Gohn (2011), Scherer-Warren (1999), acerca dos movimentos sociais; Honneth (2015), no que concerne ao debate sobre a ‘luta por reconhecimento’.

Entretanto, o que será defendido ao longo dos próximos capítulos pretende enfatizar um aspecto pouco explorado pelas vertentes mencionadas até aqui: a técnica. Uma vez que, no âmbito do debate acerca da esfera pública, essa dimensão não teve a sua devida atenção. Pois a mesma sempre foi relegada a um campo marginal, oscilando entre interpretações otimistas e pessimistas, sem alcançar o cerne de sua significação política.

No intuito de abordar a questão da esfera pública a partir dessa dimensão (técnica), faz-se necessário iniciar por duas obras seminais sobre este tema, em especial, acerca do declínio dessa esfera a partir dos avanços da tecnologia após o século XX, quais sejam: *A condição humana*, de Hannah Arendt, e *Mudança estrutural da esfera pública*, de Jürgen Habermas.

Ao tomar as obras de Habermas (2014a) e Arendt (2018) como ponto de partida das primeiras análises sobre os efeitos da técnica na esfera pública, os capítulos subsequentes girarão em torno das seguintes preocupações: 1. Situar a relevância da relação entre técnica e esfera pública no pensamento político, em particular, através das análises de Arendt e Habermas; 2. Discutir a atualização dessa relação a partir das abordagens sobre a condição atual da técnica e seus efeitos político-educacionais.

---

[14] Tradução livre de: “Nuestra identidad solo puede formarse a partir de un linguaje que, como todo lenguaje, es inevitablemente público”. (CAMPS, 2010, p. 55). Ver: CAMPS, Victoria. *El declive de la ciudadanía*. La construcción de una ética pública. Madrid: PPC, 2010.

Antes, porém, será proveitoso discorrer acerca da relevância histórica sobre a relação entre *esfera pública* e *educação* para, num segundo momento, identificar a contribuição das vertentes anteriormente apresentadas na atualização do debate acerca da indissociabilidade entre essas duas esferas.

2.1.4 Esfera Pública e Educação: considerações introdutórias

Foi visto no tópico anterior como o pensamento político contemporâneo introduziu no elenco de suas questões a ideia de 'público' e, por conseguinte, de 'esfera pública'. Viu-se também que esta condição se deu em decorrência da crise do sentido da política, oriunda da segunda metade do século XX e das limitações teóricas e conceituais do Liberalismo mais recente, representado por John Rawls. Nas linhas que se seguem, pretende-se discorrer sobre a questão da esfera pública e sua relação com a educação, através de uma sucinta história do seu desenvolvimento, com o propósito de ampliar o entendimento acerca desse conceito.

Historicamente, o vínculo entre esfera pública e educação remete à antiguidade grega, visto que desde Platão precisou-se estabelecer um modelo de formação humana como parte da constituição e possibilidade de um novo *ethos* para a vida pública. Em decorrência dessa condição, a educação foi definida como um espaço de elaboração e acesso aos saberes fundamentais e necessários à formação para futura participação na *polis*. Da República platônica à *humanitas* romana, o pensamento político produziu (direta ou indiretamente) uma teoria pedagógica com vistas a estabelecer conteúdos, princípios e objetivos para a formação cívica e cidadã.

Com a Idade Média, segundo Arendt (2000), desaparece tanto o caráter público da vida política como, por conseguinte, a preocupação com a formação voltada às virtudes públicas. Somente após a Reforma Protestante e a ascensão da classe burguesa, como nos mostra Habermas (2003) em *Mudança estrutural da esfera pública*, ressurge a ideia de 'público' como um espaço constituído em contraposição ao poder da Igreja e do rei, ressoando, posteriormente, nos ideais educacionais de laicidade e autonomia, atribuindo à escola um importante papel civilizador.

A descentralização do poder e a constituição de uma 'esfera pública burguesa' (HABERMAS, 2014a) devolveram ao debate político e, *in limine*, educacional, a necessidade de uma 'instrução' que possibilitasse as qualidades e virtudes públicas aos indivíduos privados, a partir dos séculos XVII e XVIII. Em decorrência dessas mudanças, o projeto da

modernidade pedagógica foi se definindo a partir dos dilemas da ‘formação cidadã’ com vistas a possibilitar a atuação dos indivíduos na esfera política e como via necessária para garantia da qualidade da opinião pública. Neste sentido, dois autores são emblemáticos: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Marquês de Condorcet (1743-1794).

Com este último, afirma-se a indissociabilidade entre a educação e a realização dos princípios e ideias políticos. Afirma-se ainda mais, de forma enfática, a importância e responsabilidade da educação pela existência e manutenção da esfera pública. Tais são palavras de Condorcet em *Cinco memórias sobre a instrução pública*: “A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos” (CONDORCET, 2008, p. 17). Assim, a participação política e a própria manutenção da esfera pública não podem ser concebidas sem a necessária formação política dos cidadãos:

> Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem esse princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades morais impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão (CONDORCET, 2008, p. 17).

A urgência da criação e organização de uma escola que atendesse às necessidades políticas e pedagógicas de um modelo republicano de sociedade estava fundada numa filosofia da história que propugnava, como elemento necessário para o progresso da humanidade, a universalização do ensino (CONDORCET, 2008). Por outro lado, essa preocupação, de ordem educacional, atendia às exigências decorrentes do renascimento cultural nas sociedades ocidentais, tendo como uma das características o desenvolvimento do gosto pelo debate e o surgimento da ‘opinião pública’. Assim, no seu *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, Condorcet adverte:

> Conheceu-se o meio de fazer-se ouvir pelas nações dispersas. Viu-se instituir-se uma nova espécie de tribuna, de onde se comunicavam impressões menos vivas, mas mais profundas; de onde se exercia um império menos tirânico sobre as paixões, mas obtendo sobre a razão uma potência mais segura e mais durável; onde todo benefício é pela verdade, já que a arte só perdeu os meios de seduzir ganhando aqueles de esclarecer. Formou-se uma opinião pública, potente pelo número daqueles que a partilhavam; enérgica, porque os motivos que a determinam agiam simultaneamente sobre todos os espíritos. Assim se viu elevar-se, em favor da razão e da justiça, um tribunal independente de todas as potências, ao qual era difícil esconder algo e impossível subtrair-se (CONDORCET, 1993, p. 110).

Se por um lado, com Condorcet (1993), a escola assumiu relevância social e política na formação cívica e cidadã, por outro lado, como nos mostra Habermas (2014a), a esfera

pública passa a se constituir, em detrimento do Estado, o espaço da comunicação e regulação do poder, com a ascensão da burguesia. Destarte, a relação entre esfera pública e educação reatualiza, a partir do século XVIII, o debate político filosófico sobre a educação até apresentar os sinais de sua crise, a contar do século XX.

Vale dizer que o surgimento da esfera pública burguesa, a partir do século XVII, segundo Habermas (2014a), foi alicerçado no fluxo de comunicação e na circulação de informações entre a ascendente classe dos comerciantes, resultando na origem da esfera da opinião e da crítica que, aos poucos, foi moldando o funcionamento e os limites do Estado e do ordenamento político da sociedade.

A submissão estatal à circularidade argumentativa da opinião pública (burguesa) reintroduziu, a exemplo dos gregos, o papel da comunicação como elemento primordial da dinâmica da ação política. Descentralizado, o poder estático, vinculado à 'pessoa' do rei ou do clero, cedeu ao fluxo de outros argumentos e participantes no espaço político. No dizer de Habermas, nesse momento: "O público já é, no entanto, portador de outra 'publicidade' que já não tem mais nada em comum com a representatividade"[15] (HABERMAS, 2003, p. 27), enfim, a 'publicidade' tornou-se uma característica da própria sociabilidade desse período. Entretanto, a progressiva 'privatização', 'midiatização' da opinião e das informações fizeram declinar o sentido político da esfera pública. Tais transformações levaram Habermas a suspeitar das potencialidades democráticas da mesma, a partir do século XIX.

Trinta anos após a publicação de *Mudança estrutural da esfera pública*, Habermas, no *Prefácio à nova edição (1990)*, atualiza a sua posição sobre várias das teses contidas no mesmo livro, reconsiderando alguns pontos fundamentais por ele defendidos. Entre esses pontos, destacamos: 1. A indissociabilidade entre as mídias eletrônicas, os meios de comunicação de massa e seus impactos na constituição da esfera pública contemporânea; 2. O reconhecimento da diversidade e pluralidade dos 'espaços públicos', como consequência da emergência de novos sujeitos, grupos identitários e associações.

Apesar de um certo ceticismo contido na renovação do diagnóstico habermasiano, acerca da esfera pública contemporânea, foram produzidas diversas análises em diferentes áreas (na comunicação, na filosofia, na educação, entre outras), ora acatando o vaticínio reiterado pelo autor, ora propondo novas perspectivas e apostas a partir das ideias habermasianas.

---

[15] Em outro momento dar-se-á mais atenção aos diferentes modelos de esferas públicas destacadas por Habermas. Por ora, pode-se dizer que a chamada 'esfera pública representativa', mencionada acima, funda-se nas relações políticas precedentes à 'esfera pública burguesa', cuja dinâmica ocorria a partir da 'representação', exposição e visibilidade dos papéis sociais e não no debate e circulação das informações, da opinião pública.

Na educação, tal como mencionado no tópico anterior, várias têm sido as tentativas de reflexão sobre a especificidade de sua dimensão e importância política, através do debate sobre a esfera pública. Seu valor e relevância residem tanto na própria reabilitação da reflexão político-pedagógica, como na renovação do entendimento sobre as categorias políticas caras ao pensamento educacional contemporâneo, 'redimensionadas', entre outras, pelas mudanças tecnológicas: a 'liberdade', a relação 'público/privado', a 'democracia', a 'cidadania'. Tais categorias, por outro lado, ao assumirem um enorme 'caráter público', segundo as teorias anteriormente nomeadas, vêm se apresentando como consequências da ampliação do sentido da política: seja pela guinada em direção à intersubjetividade, à pluralidade ou à alteridade.

Tanto sobre a cisão entre educação e política como na relevância que assume a ideia de 'público' no debate atual, sobre a reconfiguração das esferas dos conflitos sociais, Honneth é, sem sombra de dúvida, uma referência ímpar. Pois, em dois momentos de manifestação de suas ideias, Honneth (2013; 2015)[16] defendeu a indissociabilidade entre educação e política, enfatizando o papel da reflexão filosófica sobre a importância da esfera pública reconfigurada pelas transformações tecnológicas.

Segundo Honneth (2013), para quem o pouco envolvimento entre a filosofia política e a pedagogia contribuiu para o *déficit* na qualidade das democracias, o descrédito sobre a capacidade das instituições escolares 'gerarem' ou propiciarem a formação cidadã a partir de virtudes democráticas deve hoje ser postos em questão. Entre outros argumentos, Honneth entende que: se a ideia de uma 'neutralidade' política e social no campo da educação não pode ser mais concebida, tampouco esta isenção em torno da escola se sustenta no contexto social e cultural atual, particularmente pelas influências das mudanças tecnológicas no âmbito da política ou, mais especificamente, no que concerne à esfera pública:

> (...) o impacto da revolução digital sobre a esfera pública e a crescente heterogeneidade cultural dos cidadãos, em especial nas democracias ocidentais, para que a educação torne a ser o lugar do aprendizado da cultura democrática (HONNETH, 2013, p. 1).

Para Honneth (2015), tais transformações trazem consequências incontornáveis tanto para a política, como para a educação. Na política, uma das alterações reside na pluralização dos espaços públicos, já sinalizado por Habermas (1999), ampliando a expressão e participação de diferentes atores, inserindo novas agendas e identidades culturais, étnicas e

[16] Refiro-me aos seguintes textos: *Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política*, de 2013, e *O direito da liberdade*, de 2015, nos quais Honneth faz, respectivamente: uma crítica ao vácuo que se instalou na reflexão político-filosófica sobre a educação e a defesa pelo papel daquela na efetivação de uma 'esfera pública democrática'. Ver informações completas nas *Referências Bibliográficas* deste estudo.

políticas na ‘esfera pública democrática’ (HONNETH, 2015).

Essa alteração na esfera pública contemporânea, segundo o mesmo, decorre, entre outros fatores, do declínio das identidades políticas enraizadas na ideia unificadora do ‘Estado-Nação’, provocado, sobremaneira, pela ‘transnacionalização’ do processo de comunicação e informação, a partir da *internet* (HONNETH, 2015). Tal afirmação vem sendo ratificada nas análises de outros autores, a exemplo de Lèvy (2010), ao mostrarem como a atual esfera pública, tensionada pelas tecnologias, ultrapassa territórios geográficos, assumindo caráter mundial. Tal condição vem concorrendo para progressiva decentralização do acesso e da produção de informações, contribuindo para ressignificação dos tradicionais meios de produção e popularização do conhecimento (mídias massivas e instituições diversas, a exemplo da escola).

Para Honneth (2013; 2015), na educação, as influências dessas transformações recaem sobre o papel cognitivo, cultural e político que a escola contemporânea deve assumir, diante das exigências para o exercício da democracia, no atual contexto social de intensa mediação tecnológica e pluralismo cultural. Não é outra a ideia expressa pelo autor no seu artigo cujo título está por demais relacionado ao tema desse estudo, *Educação e esfera pública democrática*:

> Se a revolução digital representa o primeiro dos dois desafios diante dos quais se encontra atualmente a esfera pública democrática, a crescente heterogeneidade de população nos países ocidentais representa o segundo deles (...). Assim como em relação à nova mídia da internet, também com vistas ao multiculturalismo dificilmente alguém haverá de discordar que nas escolas se deve fazer tudo para preparar as pessoas para essas condições modificadas da formação da vontade pública (HONNETH, 2013, p. 560).

Seguindo essa compreensão, Camps (2010), em *El declive de la ciudadanía: la construcción de una ética pública*, já havia enfatizado, no âmbito do republicanismo, duas principais influências das transformações tecnológicas: a liberdade de expressão e o direito à informação. Do ponto de vista histórico, não há aqui nenhuma novidade já que desde Condorcet (1993), esses dois direitos sempre foram defendidos como vitais para a constituição da República. Uma vez que, tal como foi visto no referente a Condorcet, a educação tinha papel fundamental no acesso universal ao conhecimento, disponibilizado e propiciado pela tipografia, a afirmação da esfera pública dependia do papel político da educação:

> Essa instrução, que cada homem pode receber pelos livros no silêncio e na solidão, não pode ser universalmente corrompida: basta que exista um canto

> de terra livre, onde a imprensa possa preencher suas folhas (CONDORCET, 1993, p. 112).

No entanto, ao contrário do que pensou Condorcet, considerando seu contexto, a conjugação entre 'liberdade de opinião' e o desenvolvimento tecnológico vem mostrando seus limites ético e moral, segundo Camps (2010). Pois as mudanças mencionadas no seu livro acarretaram sérios dilemas, hoje experimentados pela sociedade, atingindo, segundo a autora, a formação dos indivíduos. Isso porque as tecnologias digitais ou a '*netcracia*', no dizer da mesma, ao possibilitarem a ampliação da 'liberdade de expressão', terminaram, por outro lado, por inviabilizar a capacidade de controle de suas consequências éticas e morais.[17]

Esses dilemas, vale dizer, vêm se agravando quando são revisadas, hoje, as apostas sobre as potencialidades políticas da 'esfera pública midiática', na expressão de Habermas. Em Camps (2010), por assim dizer, elas são consequências da 'ruptura digital' que corresponde à enorme cisão entre a 'realidade' e a credibilidade dos discursos e informações sobre a mesma. Ela é resultado, de outra forma, da pluralidade de relatos e multiplicidade das informações fragmentadas ou que visa fins puramente publicitários, a exemplo do uso massivo das redes digitais nas campanhas eleitorais.

Numa sociedade na qual a comunicação assumiu enorme relevância política e social, Camps defende que a formação cidadã não pode desconsiderar as consequências e exigências do '*desarrollo tecnológico*' contemporâneo, no dizer da autora. Para a mesma, assim como para Honneth (2015), a inevitável e progressiva presença das tecnologias digitais nos processos de participação e comunicação política reclamam uma educação que propicie aos indivíduos capacidades e qualidades que lhes possibilitem exercer e exigir seu amplo direito à informação e à liberdade de expressão.

Porém, a livre expressão e a aquisição de direitos, por si só, não garantem a efetiva participação política como um dos requisitos fundamentais das democracias. Há que se enfatizar a necessidade de introduzir e propiciar condições e princípios básicos, garantidores do exercício democrático.

Para Camps (1990; 2010), tais princípios e condições deveriam ser inseridos na educação através das 'virtudes públicas', como via importante para ressignificar o seu papel político. Essa compreensão está relacionada ao argumento de que, numa perspectiva

---

[17] Embora a autora não se utilize do termo '*fake news'*, em 2010, já alertava para as duras consequências das chamadas 'notícias falsas', e o dano moral e ético que as mesmas causariam no campo da política, concebendo-as como um dos problemas de primeira grandeza para o que a mesma denominou de: '*la educación mediática*' e '*la democracia eletrónica*'. Ver: Victoria Camps. *E declive de la ciudadanía: la construcción de uma ética pública*, 2010.

republicana, a democracia se funda não numa concepção da liberdade ‘individualista’, mas na garantia do seu exercício no espaço público, na relação com os outros. De acordo com tais observações, Camps (2010) defende uma ‘ética pública’ como ideia capaz de orientar a reconfiguração da esfera pública contemporânea e o sentido político da educação no atual contexto.

Por outro lado, tal como foi visto até aqui, a ênfase dada ao ‘caráter público’ nas categorias do pensamento político contemporâneo fez autores como Brayner (2008) encontrar no pensamento de Hannah Arendt uma via original e de grande importância para discutir a relação entre educação e esfera pública, numa perspectiva republicana. Para o mesmo, seguindo as reflexões arendtianas acerca da esfera pública, caberia à escola:

> (...) se encarregar de retomar a relação entre educação e espaço decisório naqueles níveis onde os homens – exatamente porque são homens – precisam aparecer com sua voz e coma sua capacidade de ação, aqui entendida não num sentido 'ativista’ do termo, mas na acepção arendtiana: ali onde eles se tornam visíveis uns aos outros, porque são capazes de argumentar, de decidir, de propor, de inquirir, de julgar (BRAYNER, 2008, p. 16-17).

Vale dizer que, além das propostas apresentadas acerca do caráter público contido do pensamento político contemporâneo, assim como da relação entre esfera pública e educação dele consequente, pode-se acrescentar as proposições das abordagens que discutem essa relação a partir do papel dos movimentos sociais, a exemplo das contribuições de Maria da Glória Gohn e Ilse Scherer-Warren.

Além do tratamento dado por Gohn (2011) e Scherer-Warren (1999), Castells (2013) vem defendendo a relevância política dos movimentos nas redes sociais.[18] Para Castells, a esfera pública contemporânea, a partir da qual atuam esses movimentos, está relacionada radicalmente às redes de comunicação. Pois, para o autor, tais ‘espaços’ vêm perdendo sua forma burocrática e hierarquizada, assumindo as qualidades de flexibilidade, ubiquidade e simultaneidade das redes digitais, indo além da interação interpessoal. Consequentemente, segundo o mesmo, os processos de comunicação vêm influenciando, em larga medida, a

[18] Os movimentos sociais, acerca dos quais Castells faz menção, dizem respeito aos que ocorreram em 2010, na Tunísia, que resultou na autoimolação do vendedor ambulante Mohamed Bouazizi, que, sob forma de protesto contra o governo, ateou fogo no próprio corpo. Na Islândia, diante da crise financeira a que o governo lançou o país, em 2008, fez com que o cantor Hordur Torfason protestasse em frente ao parlamento islandês, transmitindo seu protesto pela internet, mobilizando uma enorme atuação de pessoas e movimentos contra a política econômica do governo. Assim como manifestações que ocorrem no Egito, por volta de 2010, onde foi popularizado o uso massivo de redes como forma específica da organização das manifestações, do acesso às informações e comunicação. Além desses, Castells se refere às manifestações na Espanha (2011), Estados Unidos, Occupy Wall Street (2011), entre outros.

‘produção das relações de poder’ (CASTELLS, 2013).[19]

Por essa razão, as potencialidades da intervenção e participação política dessas redes, segundo o autor, tendem a ultrapassar os limites das democracias representativas, presas a uma concepção ‘agregadora’ (COSTA, 2015)[20] e institucionalizante das identidades políticas, a partir de uma concepção objetivante dos ‘interesses’ dos seus atores, perdendo de vista, portanto, o caráter processual e deliberativo da participação política.[21]

Para Castells, diferente das democracias representativas tradicionais, os movimentos sociais contemporâneos atuam situando-se local e globalmente, com pautas diversificadas e cuja múltipla presença assegura a criação de espaços públicos (alternativos) contrapondo-se à hegemonia daqueles espaços criados pelas instituições políticas tradicionais (parlamentos, partidos).

> Uma vez que o espaço público institucional – o espaço constitucionalmente designado para a deliberação – está ocupado pelos interesses das elites dominantes e suas redes, os movimentos sociais precisam abrir um novo espaço público que não se limite à internet, mas se torne visível nos lugares da vida social (CASTELLS, 2013, p. 14-15).

Segundo essa concepção, não há, entretanto, uma sobreposição entre esses espaços (institucional e das redes), mas uma enorme distinção nas formas de agir politicamente. Os espaços públicos que emergem das redes, através dos movimentos sociais, se alimentam, segundo o autor, da capacidade de mobilização e de autonomia propiciados pelas formas contemporâneas de tecnologias da comunicação.

É seguindo esse entendimento que autoras como Gohn (2011) e Scherer-Warren (1999) enfatizam a importância política da educação para o restabelecimento da esfera pública diante das configurações da política contemporânea. Assim, seja pela dimensão pedagógica dos movimentos sociais, a exemplo do MST,[22] seja pela relação entre a educação e as questões políticas e sociais que envolvem seus sujeitos, tais movimentos, nas suas especificidades, são quem melhor explicitam a importância da formação dos seus atores para atuação na esfera pública atual.

Entretanto, as diversas abordagens e perspectivas que vêm recuperando o debate em

---

[19] CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança*. Movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

[20] COSTA, Marta Nunes da. A crise da democracia. In: ROSAS, João Cardoso (Org.). *Manual de Filosofia Política*. 2. ed. rev. e aumentada. Coimbra: Almedina, 2015. p. 137-182.

[21] Segundo Costa (2015), os modelos e instituições tradicionais da democracia, a exemplo do liberalismo, entraram em crise a partir do momento em que sua concepção de liberdade reduziu aos ‘interesses individuais’, desconsiderando a importância democrática do caráter processual e deliberativo da participação política.

[22] Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

torno da relação entre educação e política, a partir do enfoque sobre as transformações da esfera pública até aqui apresentadas, deram pouca atenção às possíveis consequências tecnológicas nessa relação. No âmbito da política, foram Habermas e Arendt quem, de modo original, introduziram no debate filosófico a relevância do tema do declínio e dissolução da 'esfera pública', relacionando-os, em graus distintos, às descobertas científicas e ao desenvolvimento tecnológico. Habermas, diferente de Arendt que não alcançou as revoluções tecnológicas e científicas do século XXI, conseguiu acompanhar a atualização do tema que abordou em *Mudança estrutural da esfera pública*, assim como os seus desdobramentos éticos, políticos e morais, tal como aparece em *O futuro da natureza humana* (2006) e *Teoria política*, publicada como volume IV de suas *Obras escolhidas* (2015b).

Para Arendt (2018), a técnica faz parte da própria constituição do 'mundo', relacionada aos artifícios e instrumentos criados pelos humanos, dotando-os, assim, de 'durabilidade'. Para Habermas (2011), a técnica, na sua junção com a ciência Moderna (tecnologia), possibilitou uma forma de poder de cariz instrumental que vem afetando os campos mais diversos da vida social.

Em ambos os autores, considerando suas especificidades teóricas e conceituais, o desenvolvimento tecnológico assume relevância política pelo fato dos avanços na técnica e na ciência propiciarem, cada vez mais, a afirmação e influência de um tipo de 'racionalidade' que afeta a nossa capacidade de julgar e agir. No âmbito da esfera pública, segundo os mesmos, uma das consequências da tecnologia, enquanto racionalidade e modo de mediação entre os humanos e o mundo, diz respeito à massificação e dissolução da própria opinião pública.

Porém, as análises de Arendt e Habermas não alcançam a complexidade e natureza dessas mudanças tecnológicas contemporâneas por duas principais razões: pela não exclusividade dada ao tema da 'técnica' em suas obras, diferente do que ocorre em autores como Hans Jonas, por exemplo; por não presenciar, no caso de Arendt, como já foi dito, as transformações tecnológicas mais atuais e seus desdobramentos éticos, políticos e educacionais. Para Jonas (2006), o atual estágio da 'técnica' atribuiu essa relevância inquestionável aos campos da medicina, da política, da ética, da educação, entre outros, razão pela qual, segundo o pensador alemão, a filosofia não pode mais se esquivar de uma análise mais profunda de sua condição, especificidade e consequências.

O atual estágio da técnica, de acordo com o filósofo, fez com que, no âmbito da política, não seja mais possível operar sem uma reconsideração dos pressupostos éticos que sustentam suas principais categorias: 'liberdade', 'poder', 'ação'. Por afetar a extensão e

natureza do agir humano, a técnica contemporânea alterou o alcance temporal e espacial desse 'agir', além de interpelar suas bases epistemológicas, ontológicas e metafísicas.

Sob o argumento de uma 'ética da responsabilidade', Jonas (2006) põe em questão os pressupostos do pensamento ético 'tradicional' que, na sua dupla incapacidade analítica: não respondem mais às características, profundidade e complexidade da técnica contemporânea; nem se sustentam diante das condições e natureza que constituem, hoje, o agir humano. Sendo assim, a retomada da ideia de 'esfera pública', como uma das categorias centrais do pensamento político contemporâneo, não pode extraviar-se da reflexão sobre uma de suas principais dimensões (a técnica), dada a influência que esta última vem provocando, segundo o autor citado, em seus pressupostos ético-políticos.

Diante desse entendimento, qualquer reflexão acerca da relação entre educação e política, tal como procurou-se mostrar nos tópicos anteriores – em particular, através da ideia da esfera pública –, deve considerar os imperativos da nova condição da técnica e, conseguintemente, das novas dimensões que compreendem o agir humano. Partindo desse argumento primacial, constitui-se como principal objetivo partilhado pelos capítulos subsequentes: discutir o progressivo entrelaçamento entre técnica e política, expresso a partir do tema da esfera pública, na tentativa de pensar sobre os efeitos de sua (esfera pública) nova condição para o debate acerca dos pressupostos ético-políticos da educação.

Mas, antes de seguir em direção à finalização deste capítulo, é preciso dizer aqui algumas palavras sobre sua importância e seu papel no conjunto das etapas que compõem a presente tese: primeiro, enquanto momento de problematização e apresentação do objeto de investigação desta pesquisa – os efeitos educacionais oriundos das transformações tecnológicas no âmbito da esfera pública contemporânea –, procurou-se, neste capítulo, apontar como a atualização do pensamento político produzido na segunda metade do século XX e início do XXI colocou no centro do debate, princípios e noções que demandam a consideração pelo caráter 'público' na concepção de política; segundo, através de autores de perspectiva comunitarista, republicana, da teoria crítica ou vinculados ao debate sobre a sociedade civil, identificou-se uma forte referência à ideia de 'esfera pública' e à importância da 'formação cidadã' enquanto temas primordiais para atualização e renovação da relação entre política e educação, no século XXI; terceiro, finalmente, ao partir das vertentes mencionadas e seus respectivos autores, identificou-se uma lacuna no que tange à dimensão da técnica, em especial, no debate acerca da reconfiguração da esfera pública e de suas consequências nos pressupostos ético-políticos da educação.

Assim resumidas, as etapas apresentadas terminaram por conduzir os capítulos

subsequentes para uma dupla via: por um lado, buscar em dois grandes clássicos do tema da esfera pública, *A condição humana* de Hannah Arendt e *Mudança estrutural da esfera pública* de Jürgen Habermas, elementos para reflexão sobre o surgimento e declínio dessa esfera, assim como sua ressignificação diante das transformações tecnológicas, a partir do século XX; por outro lado, discutir sobre as novas dimensões do agir humano, analisadas por Hans Jonas, a fim de apontar os efeitos provocados pelas transformações da técnica no século XXI no âmbito da esfera pública e, por conseguinte, para os pressupostos ético-políticos da educação.

Dada a explícita ampliação do caráter coletivo e público das ações humanas, consequência das transformações tecnológicas contemporâneas, propõe-se, nas seções seguintes, discutir sobre as implicações filosófico-educacionais da tríade: esfera pública, técnica e educação. Por não se tratar mais da ação de 'sujeitos isolados' – entre si e com relação à Natureza (JONAS, 2006) –, faz-se necessário 'redimensionar' ética e politicamente o papel da educação, tendo em vista as influências tecnológicas anteriormente mencionadas e não enfatizadas pela tradição do pensamento filosófico, tal como expresso por Jonas:

> Nenhuma ética tradicional nos instrui, portanto, sobre as normas do 'bem' e do 'mal' às quais se devem submeter as modalidades inteiramente novas do poder e de suas criações possíveis. O novo continente da *práxis* coletiva que adentramos com a alta tecnologia ainda constitui, para a teoria ética, uma terra de ninguém (JONAS, 2006, p. 21).

A técnica contemporânea, profundamente analisada pelo autor nas suas bases éticas, constitui-se assim como dimensão indubitável no debate atual acerca do papel político da educação para esfera pública, tema este reabilitado pelas vertentes anteriormente citadas, do Comunitarismo, Republicanismo, dos movimentos sociais e da luta pelo reconhecimento. Essas vertentes, ao enfatizarem o 'caráter público' em suas categorias e conceitos, introduziram, de modo consensual, a relevância da ideia de esfera pública sem, no entanto, problematizarem a profundidade e especificidade ética e política de sua dimensão técnica no cenário atual.

É nesse sentido que a presente tese pretende argumentar em favor de uma discussão sobre o 'redimensionamento ético-político' da educação a partir da consideração sobre a influência da técnica contemporânea, em particular, na ideia de esfera pública. Para tanto, a mesma será composta de três principais momentos: o *primeiro*, dedicado à apresentação das contribuições arendtianas e habermasianas acerca do desenvolvimento e crise da esfera pública (capítulos 3 e 4); o *segundo* abordará o 'tensionamento' da técnica na esfera pública e

seus efeitos éticos e políticos no pensamento de ambos os autores (capítulo 5); o *terceiro* e último abordará a atualização do debate sobre o tensionamento da técnica no âmbito da esfera pública e suas implicações para os pressupostos ético-políticos da educação (capítulo 6), relativo à tese propriamente dita.

3 DOIS CONCEITOS DE ESFERA PÚBLICA: ARENDT E HABERMAS

Todo trabalho que se debruça sobre temas urgentes e de enorme variedade semântica, como é o caso da 'esfera pública', requer uma cuidadosa exposição acerca de suas delimitações conceituais e de perspectiva. Por ter se tornado um dos conceitos centrais desta pesquisa, em decorrência da enorme ênfase a ela atribuída no debate sobre a relação entre política e educação, tal como foi visto (Capítulo 2), o presente capítulo abordará a esfera pública com a clareza de que a mesma, hoje, aglutina diferentes posicionamentos e interpretações.

Pela histórica presença deste tema nos campos da política e da educação, a diversidade das definições concernentes à ideia de 'esfera pública' obrigou esta pesquisa a seguir um itinerário específico, a partir do rastro das influências da técnica no seu desenvolvimento e transformação. Nesse sentido, a esfera pública que será abordada a seguir não foi delimitada a partir de um ponto de vista exclusivo: da sociologia, da política ou da comunicação, mas concebida como um fenômeno constantemente reconfigurado pelas influências de diferentes fatores, mas que aqui, como se verá, será perspectivado a partir de outras transformações.

Partindo das contribuições de Arendt e Habermas, serão consideradas diferentes momentos de suas análises, até chegar-se ao tema da técnica, enquanto dimensão privilegiada neste estudo,[23] a ser discutida nos próximos capítulos. Sendo assim, pela relevância e expressão de suas obras e pela proximidade temática das mesmas com o foco e perspectiva adotados nesta pesquisa, dedicar-se-á a esses pensadores três momentos (capítulos) do nosso estudo, a contar com o presente capítulo, de caráter preliminar sobre o pensamento arendtiano e habermasiano. Antes, porém, é preciso enfatizar que há uma enorme quantidade de trabalhos dedicados a discutir a *esfera pública* a partir de suas obras, razão pela qual o enfoque dessa temática na presente pesquisa assumiu as delimitações que se seguirão.

Dito isso, o presente capítulo tem como intenção introduzir questões conceituais acerca da ideia de esfera pública e apresentar algumas notas preliminares sobre o pensamento

[23] Seja em decorrência da introdução da escrita na *polis* grega, segundo Vernant (2004) e Havelock (1996), seja pela enorme influência da imprensa no republicanismo moderno, como observaram Habermas (2014) e Thompson (2012), a educação foi adquirindo o sentido (pré-político) 'secular' de preparação da inserção dos futuros cidadãos no espaço público. Tal como mostram os autores mencionados, a perene presença do tema da esfera pública se deu, entre outras coisas, pela renovação democrática proporcionada, em larga medida, pela inserção dos aparatos tecnológicos nos processos de comunicação e participação políticas. Por outro lado, deve-se considerar esta palavra ('secular') no seu duplo significado: 1. Temporal, no que concerne ao longo período histórico que envolve a existência dessa relação (esfera pública e educação); 2. Cultural, referente ao caráter laico, civil e temporal atribuído ao entrelaçamento entre política e educação.

de Arendt e Habermas a esse respeito. Para tanto, o mesmo foi composto pelos seguintes tópicos: *Antigos mapas, novas cartografias: sobre o conceito de 'público'* (3.1), o mesmo pretende discutir a ideia de 'público' como prévia definição do sentido assumido por essa palavra na ideia de 'esfera pública'; Já em "*Como ondas no perene fluir...": o declínio da esfera pública em Hannah Arendt* (3.2), aborda-se o conceito de esfera pública numa perspectiva arendtiana, destacando, sobretudo, os fatores de sua crise; finalmente, em *Esfera pública habermasiana* (3.3), propõe-se levantar aspectos centrais do pensamento de Habermas sobre esse tema, de grande relevância para a pesquisa educacional.

3.1 Antigos mapas, novas cartografias: sobre o conceito de 'público'

Utiliza-se aqui de uma metáfora geográfica para dar título a este tópico e iniciar o capítulo falando de um conceito que, hoje, atravessa todas as fronteiras e barreiras epistemológicas: o 'público'. Algumas indagações estão por trás dessa escolha e lhes são indissociáveis no contexto atual. Por essa razão, far-se-á delas uma espécie de chamariz na tentativa de capturar a atual expressão e problemática que envolvem essa ideia, quais sejam: 1. A histórica distinção entre público e privado perdeu seu sentido? 2. A ideia de 'público' tem ainda algum valor para a compreensão sobre a condição da política na contemporaneidade? 3. Se tem, qual sua capacidade elucidativa para o debate hoje travado acerca da relação entre educação e política?

Essas questões serviram de guia para o que se propôs o presente tópico, cujo objetivo é introduzir elementos teóricos para uma melhor conceituação em torno da ideia de esfera pública, objeto do tópico subsequente (3.2). Portanto, antes de chegar ao estágio da atualização correspondente à noção de 'público', far-se-á uma necessária digressão sobre o desenvolvimento desse conceito.

A origem da ideia de 'público' tem data longínqua e significado de diversa semântica. No *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano (2007), por exemplo, os termos '*public*' (inglês), '*publique*' (francês), '*Offentlich*' (alemão), e '*pubblíco*' (italiano) estão relacionados ao adjetivo 'público' na língua portuguesa "(...) para designar os conhecimentos ou os dados ou elementos de conhecimento disponíveis a qualquer pessoa em condições apropriadas e não pertencentes à esfera pessoal e não verificável da consciência" (ABBAGNANO, 2007, p. 813).

Para Abbagnano, é em Kant que se pode encontrar uma das primeiras manifestações e uso dessa ideia. Pois, no entender do filósofo alemão, o 'público' expressa a ampla partilha e

exposição de opiniões e ideias, através da linguagem. No sentido filosófico, o uso 'público' da razão, em Kant, constitui-se um importante requisito para o exercício da autonomia e 'maioridade' de um indivíduo ou povo. A ausência desse 'caráter público', no célebre texto do filósofo de Könisberg, *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* (1985), além de denunciar as causas de cunho moral, como a preguiça, a covardia, o comodismo e a impaciência em se servir do próprio 'entendimento', sem 'a tutela do outro', denuncia também as influências e determinações institucionais (de caráter religioso ou administrativo) sobre o exercício da liberdade política dos indivíduos e da 'soberania popular' (KANT, 1985).

Embora Kant não trate especificamente do conceito de 'público' no texto mencionado, é possível inferir da ideia de 'uso público da razão', presente em *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?*, possíveis indicações sobre o primeiro termo. Sendo assim, em primeiro lugar, a ideia de 'uso público da razão' difere da noção de 'uso privado' da mesma, visto que este caracteriza uma condição de sujeição institucional (por exemplo, do sacerdote em relação à igreja) que impossibilita aos sujeitos, diante de um público, expressarem livremente suas próprias ideias ou 'falar em seu próprio nome'.

Assim, o 'uso privado da razão', distintamente do seu 'uso público', não garante ao indivíduo 'servir-se de si mesmo', de sua própria razão (KANT, 1985), atrelado que está à exigência ou obediência a uma instituição (igreja, escola etc.). Distinto deste, o caráter público desse 'uso' pressupõe a não submissão ou sujeição do indivíduo, tomando como seu princípio primordial a ideia de liberdade.

Em segundo lugar, longe de ser concebido como um 'espaço físico', o 'público' em Kant está vinculado à necessidade e disposição de qualidades morais e políticas viabilizadoras de um modelo de sociedade que, apesar da influência de suas instituições, tem assegurada a livre manifestação das ideias e críticas dos sujeitos, através do que o mesmo denominou de 'uso público da razão'. Este 'uso', em contraposição aos limites judicativos e democráticos do 'uso privado da razão', manifesta a contestação de um modelo de política que se efetivava, ao modo hobbesiano, pela prevalência da obediência às leis e à autoridade do soberano, governante ou Estado.

Embora não seja definido a partir de um espaço físico, a forma 'pública' do uso da razão kantiana pressupõe 'espectadores', diante dos quais o indivíduo possa expressar espontaneamente seus pensamentos. No entanto, o 'público' assim representado no sentido posto por Kant, possui um significado político de primeira grandeza por garantir a cada indivíduo a experiência do efetivo exercício de sua liberdade, por estar entre pessoas (ou pares) que podem exercer o mesmo direito de se servir de sua própria razão na defesa de suas

ideias. Essa condição, por sua vez, atribui à ideia de 'público' uma qualidade intersubjetiva e comunicativa na medida em que a exposição da livre razão deve estar aberta ao igual exercício da liberdade e crítica dos interlocutores (plateia), ampliando assim o ponto de vista de cada participante a partir, também, do ponto de vista dos seus pares ('mentalidade alargada').

Em terceiro e último lugar, por transcender o espaço físico, o 'público' (no sentido de uma plateia) que garante o exercício da liberdade concebido por Kant, enquanto capacidade e possibilidade de expressar seus pensamentos, servindo-se de sua própria razão, transcende ainda o conjunto de pessoas reunidas, por exemplo, em um auditório. Pois, tal como observará mais enfaticamente Gabriel Tarde, com a possibilidade de comunicar livremente nossos pensamentos para um público mundial, através da escrita, Kant termina por ampliar o alcance do sentido 'público' atribuído ao 'uso da razão'.

Entretanto, a definição filosófica do termo em questão não foi a única forma de concebê-lo. Na segunda metade do século XIX e início do século XX, Gabriel Tarde (1843-1904) atribuiria cunho sociológico à ideia de 'público'. Pois, se com Kant essa noção referia-se a uma qualidade que se manifestava como um fenômeno da consciência dos indivíduos (podendo ocorrer ou não), para Tarde, em seu clássico *A opinião das massas* (2005), o 'caráter público' corresponde a um traço específico e próprio da Modernidade.[24] Trata-se, segundo o autor, de um modo de sociabilidade cuja característica primordial reside num tipo de interdependência entre os indivíduos, de uma sociabilidade que se dá, sobretudo, através da produção de opiniões e de relações estabelecidas a partir de conteúdos simbólicos.

Situado muito mais no campo das representações coletivas, o 'público', em Tarde, diferente da concepção kantiana, deixa de ser um fenômeno oriundo e produzido por uma 'consciência individual' ou através da razão, para ser a expressão de um efeito da 'identidade coletiva', transindividual e, portanto, eminentemente social.[25] Para Tarde (2005), sua

---

[24] De agora em diante, o uso dessa palavra (Modernidade) estará condicionado às seguintes fontes de interpretação: 1. Do ponto de vista temporal: Período particular da história compreendida entre o século XV e finais do século XVIII, cujos principais eventos são o Renascimento e as Revoluções, respectivamente; 2. Do ponto de vista social e cultural: Como processo de 'secularização' que se desenvolveu nesse período, correspondendo tanto ao abandono das narrativas e fontes sagradas e transcendentais, como a progressiva 'racionalização' da ação nas esferas da vida humana, da exigência de uma atitude 'reflexiva' (hermenêutica) e 'esclarecedora' da natureza do mundo (SOUZA, 2005); 3. Período em que a cultura, o pensamento, a sociedades foram conduzidas a partir dos ideais de: progresso, racionalidade, ênfase na subjetividade; 4. Do ponto de vista filosófico: Corresponde ao período que se origina com o pensamento cartesiano e declina com as críticas de Friedrich Nietzsche (HABERMAS, 2002).

[25] Essa identidade coletiva, esse senso comum, parece ter sido destacado também por Tocqueville, numa análise sobre a Revolução Francesa, tal como nos faz crer Chartier: "Embora uma cultura compartilhada trouxesse uniformidade às preferências e aos padrões de comportamento, nada fazia para atenuar distâncias que separavam os franceses, 'tão similares em tantos aspectos" (CHARTIER, 2009, p. 39). Ver: CHARTIER, Roger. *Origens*

manifestação é consequência das condições materiais que, através das tecnologias da informação, pela imprensa e a consequente popularização da 'cultura alfabética', possibilitaram a circulação de conteúdos comuns, fazendo da comunicação um campo mobilizador dos vínculos e práticas sociais.

Tal referência a Tarde nos conduz para além de uma apresentação panorâmica sobre o significado do conceito de 'público'. Pois, é nele que se manifesta um dos primeiros registros da relação entre a técnica e o referido conceito (TARDE, 2005). Segundo a posição tardeana sobre os efeitos dessa relação, há uma data mais ou menos precisa que marca o surgimento de sua definição moderna: "O público só pôde começar a nascer após o primeiro grande desenvolvimento da invenção da imprensa, no século XVI. O transporte da força a distância não é nada, comparado a esse transporte do pensamento a distância" (TARDE, 2005, p. 10).

As transformações tecnológicas que influenciaram o contexto cultural, no qual viveu Tarde (a imprensa, o telégrafo e o telefone),[26] propiciaram o desenvolvimento de um novo fenômeno social que revitalizou o debate político de sua época: o surgimento da opinião pública. Politicamente, segundo Reyne (2005), no texto que introduz a obra seminal do franco pensador, *A opinião das massas*, o conceito de 'público' em Tarde, afirma-se como tentativa de superação do pessimismo em torno da ideia de 'multidão', sobretudo, pela influência de Le Bon.[27]

O pessimismo contido na crítica sobre a capacidade política da multidão (ou das massas), a exemplo de Gustav Le Bon, em *Psicologia das Multidões*, não acompanhou, segundo Tarde, a ascensão e originalidade do 'público' que, como "(...) coletividade puramente espiritual, como uma disseminação de indivíduos fisicamente separados e cuja coesão é inteiramente mental" (TARDE, 2005, p. 5), suplantou e superou o caráter físico e animal das massas. Isso porque, para Tarde: "A formação de um público supõe, portanto, uma evolução mental e social bem mais avançada do que a formação de uma multidão" (2005, p. 9).

No entender do pensador francês, o novo modo social inaugurado pela popularização do debate e da leitura, através da imprensa e demais meios de comunicação, proporcionou, durante a segunda metade do século XIX, uma 'reavaliação' da atividade política (REYNE,

---

culturais da Revolução Francesa. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: UNESP, 2009.

[26] Gabriel Tarde viveu entre os anos de 1843 e 1904, sendo, portanto, contemporâneo do impacto das transformações tecnológicas da comunicação na esfera pública. A começar pela imprensa, no auge de sua influência política e social, a partir dos séculos XVIII e XIX; o telégrafo, cuja expansão pública se deu em 1844; e o telefone, inventado por Graham Bell, em 1875.

[27] O movimento inverso parece ocorrer com o atual renascimento do tema da 'multidão', tal como surge na interpretação de Negri e Hardt (2005), sobre o seu novo significado para a filosofia política contemporânea.

2005) em decorrência da emergência do ‘público’.

Efeito genuinamente moderno, a ideia de ‘público’, segundo Tarde, foi inserida no vocabulário político do Ocidente, sobretudo a partir do século XVIII, e vinculada tanto aos espaços (clubes, cafés, salões etc.) como aos meios de comunicação (jornais, livros) que, no entender de Habermas (2014) e Sennett (1998), propiciaram e deram origem ao que hoje se denomina por ‘esfera pública’ ou ‘espaço público’.

Embora a originalidade dessa ideia seja questionada por pensadoras como Arendt (2018), tal como será visto mais adiante, é em Tarde que a influência da dimensão técnica assume papel decisivo no surgimento da ideia moderna de ‘público’, inexistente até então na história social e política. Segundo o referido autor:

> Não há palavra, nem em latim nem em grego, que corresponda ao que entendemos por público. Há as que servem para designar o povo, a assembleia dos cidadãos armados ou não armados, o corpo eleitoral, todas as variedades de multidão. Mas qual o escritor da Antiguidade que pensou em falar de seu público (TARDE, 2005, p. 9-10).

Se considerada a vasta explanação arendtiana sobre esse conceito (público), verificar-se-á seu forte caráter político e ontológico, distanciando-se do enfoque filosófico e sociológico contidos no pensamento de Kant e Tarde, respectivamente. Do ponto de vista político, em Arendt (2018), a ideia de ‘público’ emerge como questão primacial. Isso, porque a mesma concebe que esse caráter ‘público’, presente na raiz da própria condição humana, garante a partilha do significado da ideia de um ‘mundo’ comum. ‘Mundo’ este constituído pelos objetos, artefatos, palavras e ações, produzidos pelos que nele habitam e cuja ‘visibilidade’ e ‘aparência’ os dotam de realidade. No dizer de Arendt:

> Uma vez que nosso senso de realidade depende totalmente da aparência e, portanto, da existência de um domínio público no qual as cosias possam emergir da treva de uma existência resguardada, até a meia-luz que ilumina nossas vidas privadas e íntima deriva, em última análise, da luz muito mais intensa do domínio público (ARENDT, 2018, p. 63).

O ‘caráter público’ da condição humana, por outro lado, tem sua raiz na questão da pluralidade. Esta, por sua vez, é definida pela autora de duas formas: enquanto marca da diversidade das espécies, entre as quais está situado o ser humano; enquanto traço da ‘distinção’ (ARENDT, 2018) dos seres humanos entre si, por meio de sua autoexpressão, que se realiza na presença de muitos. Essa ‘autoexpressão’, relativa a um segundo tipo de ‘distinção’ (de pluralidade) pela ‘autorrevelação’ de si, dá-se por intermédio da palavra e da ação, através da esfera pública: esfera que se caracteriza pela visibilidade e presença de

espectadores. É, portanto, a partir dessa segunda forma de pluralidade (‘distinção’), segundo Arendt, que se manifesta a política.

Assim, de acordo com o que a autora afirma no segundo capítulo de *A condição humana*, a ‘ação’, atividade essencialmente política, assume essa designação por traduzir, em sua efetivação, a necessidade ontológica de ‘aparecer’ e dar visibilidade, diante de muitos, à singularidade humana: “Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens” (ARENDT, 2018, p. 27). É por essa razão, partindo do exposto, que o caráter político do conceito de ‘público’ em Arendt reclama uma segunda dimensão de natureza ontológica.

Isso, porque, diferente de Tarde, para quem o ‘público’ confirma-se como categoria que exprime a origem de um ‘modo’ de sociabilidade peculiar de uma época (séculos XVIII e XIX), como uma exterioridade radical; ou de Kant, que situa esse termo como qualidade da razão humana, como atributo intelectual da *Ilustração* (*Aüfklarung*) ou ainda como manifestação de uma consciência individual; Arendt introduz no conjunto das definições da ideia de ‘público’ um sentido ontológico, por afirmar-se como elemento ou aspecto constituinte do modo de ser do humano e cuja máxima manifestação se dá através da ação política.

Retomando a experiência grega, Arendt identifica uma das primeiras manifestações efetivas do sentido de ‘público’. Pois, a distinção entre a *oikia* (lar) e a *bios politikos* (*polis*), demarcava a especificidade das atividades de caráter público e privado, fazendo distinguir duas principais ‘ordens de existência’ do ser humano, ou seja: “(...) entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*) (ARENDT, 2018, p. 29).

Foi a transição de uma ênfase conceitual do político (público), tal como concebido na Antiguidade greco-romana, para o social (*societas*), a partir da Idade Média, que fez com que Arendt observasse a dissolução da fronteira entre as esferas pública e privada, sobretudo, na Modernidade. Esse movimento significou a ascensão da esfera social, que engolfara, num só golpe, temas de natureza dantes diversas: da propriedade privada à liberdade política, das necessidades biológicas às virtudes públicas, da ação ao *labor* (ARENDT, 2018).

Diferente do que pensaram autores como Tarde e Habermas, a concepção ‘sociológica’ ou ‘burguesa’ do ‘público’, respectivamente, para Arendt (2018), significou o esfacelamento da esfera pública e do seu sentido político. Em consonância com Habermas, a esfera social, segundo a autora, ao tratar da administração ampla dos indivíduos, a partir do progressivo processo de sua massificação, representaria uma das principais características da

Idade Moderna, relativa não à emergência do ‘público’, como concebido por Tarde, mas ao seu declínio.

A crítica que Habermas (2014a) direciona à Arendt terminou por conduzir a ideia de ‘público’ a um duplo retorno ao universo temático inaugurado por Tarde: primeiro, pelo reconhecimento habermasiano do valor comunicativo e intersubjetivo contido na esfera pública moderna (a burguesa em particular); segundo, pela consideração da influência das transformações tecnológicas na produção da opinião pública.

Se, para Arendt (2018), a ascensão do ‘social’, iniciada com a sociedade burguesa, e a influência da tecnologia correspondem aos dois elementos comprometedores do caráter ‘público’ da experiência política, para Habermas (2014a), diferente da pensadora alemã, foi exatamente por conta desses dois fatores que se originou o caráter público nas sociedades modernas. Segundo o filósofo alemão, no que diz respeito ao primeiro ponto criticado por Arendt, só será possível haver concordância com a autora se excluída a excepcionalidade do conceito de ‘público’ nascente com a esfera pública burguesa, diferente da esfera pública ‘representativa’ e a ‘social’, tal como será visto mais adiante.

De acordo com Habermas, no que se refere ao primeiro fator, foi pela ascensão da esfera pública burguesa que se tornou possível, através da consolidação da sociedade civil – composta por pessoas de interesses privados –, o surgimento de uma esfera reguladora e fiscalizadora da atuação do Estado. Essa esfera possibilitou a criação de uma cultura ‘pública’ através da circulação da informação, da difusão da leitura e do livre debate sobre temas de natureza política, econômica, estética e jurídica (HABERMAS, 2014a).

A metamorfose que acometeu a ideia de ‘público’ nesse contexto, segundo a análise habermasiana, fez emergir um novo significado político dessa palavra, sintetizada pelo autor na ideia de ‘publicidade’, “(...) relacionada à função crítica” (2014a, p. 95) sobre os limites legais de atuação do Estado, desempenhada pela sociedade civil. Considerando o período histórico sobre o qual o referido autor se debruçou (séculos XVII e XVIII), o conceito de ‘sociedade civil’ por ele definido pode ser sintetizado como o conjunto dos indivíduos privados, cujos objetivos sociais e políticos estavam relacionados estritamente “(...) ao domínio de troca de mercadorias e trabalho social regido por leis próprias” (HABERMAS, 2014a, p. 96).

Dentre as três concepções a partir das quais foi concebido o conceito de ‘público’, Habermas se direciona para uma quarta vertente. Pois a concepção kantiana, de uma origem reflexiva e individual do ‘público’, afasta Habermas por negar o caráter intersubjetivo dessa ideia. A concepção ontológica presente no entendimento de Arendt também se distancia do

pensador alemão por desconsiderar a influência do '*mundo da vida*' (*Lenbeswelt*) na formação desse conceito, incluindo as esferas da produção, da sociedade civil, não contempladas em Arendt. Por último, o conceito de publicidade em Habermas também se distingue do conceito tardeano por entender que esse exclui o 'princípio da discussão' e argumentação, que reduz o público a um processo social e psíquico cuja consequência é a massificação dos processos comunicacionais.

Para Habermas, o conceito de 'publicidade', nascente com a esfera pública burguesa, a partir do século XVII, deu-se em consequência: da popularização e regularização da informação; da progressiva exigência da transparência e publicização das ações do Estado; da separação entre este último e a sociedade civil, através da delimitação e regulamentação das atividades de ambos os setores da sociedade; da atribuição do caráter público à função do Estado, no que concerne à fiscalização e incentivo da atividade econômica (HABERMAS, 2014a).

Público, nesse sentido, tem valor eminentemente político, resultando das transformações nas estruturas da própria esfera pública burguesa que declinaria com a ascensão da esfera pública social, proporcionada pelo Estado intervencionista e, sobretudo, pelas influências dos meios de comunicação de massa e da manipulação da informação deles consequentes. Entretanto, é a partir desse momento, também, que o público passa a ter uma conotação estatal – ligada exclusivamente às atividades do Estado –, vinculada à representação de uma autoridade, retornando, portanto, à função representativa, existente desde a sociedade feudal.

Diante dessas mudanças, como parte de suas proposições, Habermas desloca o foco de suas análises e propostas para um campo teórico distinto, descentralizado da estrutura e composição social da esfera pública burguesa para um âmbito de caráter normativo e intersubjetivo, presentes na 'ética do discurso', através das 'estruturas argumentativas' (LUBENOW, 2015), no interior dos processos que envolvem o agir comunicativo por ele defendido.

Ao fazer retornar a ênfase no discurso (debate) e no princípio de 'publicidade', Habermas defende a necessidade de reconhecer a capacidade normativa e democrática do '*mundo da vida'* (*Lenbeswelt*), composto de diferentes esferas (do trabalho, do convívio social, religiosa, educacional, entre outras), capaz de fornecer autonomia e participação dos diferentes setores e sujeitos políticos na esfera pública.

Dessa forma, o conceito de 'público' se amplia e se liberta tanto do âmbito institucional – centrado na atuação do Estado –, como dos limites espaciais e burocráticos – a

exemplo da esfera pública burguesa –, coincidindo, portanto, com a própria prática político-comunicativa que se manifesta em diferentes esferas, cotidianamente.

Sennett (1998), indo além do caráter político desse conceito, compreende que o ‘público’ deve ser concebido como fenômeno que se manifesta em diferentes dimensões e aspectos da vida humana, sejam: estético, social, afetivo ou relacionados aos costumes. Para Habermas (2014a), apesar da riqueza e detalhes da análise sennettiana, o conceito de ‘público’ elaborado pelo autor termina por se concentrar, exclusivamente, em função puramente representativa. Por essa razão, Habermas dá por superado o conceito sennettiano de esfera pública, uma vez que o mesmo se reduz ao caráter ‘representativo’ dessa ideia.

Visto essas breves considerações sobre as diferentes perspectivas em torno do conceito de ‘público’, é preciso retornar às questões introdutórias para aquilatar sua persistência e relevância diante do que foi até aqui evidenciado. Pois, qualquer indagação sobre a ‘obsoletização’ do sentido e problematicidade da ideia de ‘público’ esbarra, de início, na polissemia, na diversidade semântica e de perspectiva que envolvem essa palavra.

No que concerne às implicações e consequências da crise do significado ou obsolescência da ideia de ‘público’ para outras áreas, há de se enfrentar uma maior dificuldade conceitual resultante da natureza conjunta e do caráter composto do seu significado: ‘esfera pública’, ‘educação pública’, ‘opinião pública’, ‘política pública’, entre outros.

Tal ‘dificuldade’ tornou-se uma questão inescapável para o presente capítulo, visto que o mesmo propõe discutir a relevância contemporânea desse tema, concentrando-se em dois conceitos afetados pela crise do significado da ideia de ‘público’: a educação e a esfera pública. Ao tomar consciência dessa ‘crise’ e de suas implicações no debate filosófico-educacional, procurou-se apresentar nessa seção os elementos teóricos preliminares para uma melhor exposição dos conceitos essenciais já mencionados, a serem aprofundados nas seções seguintes, após esta breve digressão sobre a ideia de ‘público’.

Em resumo: numa perspectiva filosófica, ‘público’ aparece como uma qualidade relacionada à razão e consciência humana, tendo Kant como uma das suas principais referências; do ponto de vista sociológico, Tarde inverte a origem do conceito, definindo-o como um fenômeno proveniente de uma ação coletiva e ‘transindividual’, possibilitada pelas transformações culturais e tecnológicas da Modernidade.

Já, numa perspectiva ontológica, Arendt atribui a esse conceito uma dimensão política: pela condição humana da pluralidade e, de modo geral, da visibilidade – já que, segundo a mesma, ‘Ser e aparecer coincidem’ (ARENDT, 2019), mas também uma dimensão

epistemológica, relativa à qualidade pública da 'aparência' e da 'visibilidade'. Ou seja, pela capacidade dessas qualidades possibilitarem uma certa 'objetividade' ao mundo, no dizer de Arendt: "Significa, em primeiro lugar, que tudo o que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos e tem maior divulgação" (2018, p. 61).[28] Assim, é através desse movimento fenomênico dos humanos e não humanos que o mundo adquire certa objetividade, que nos é dado a conhecê-lo.

Por sua vez, Habermas, como já foi visto, aproxima a ideia de público ao princípio da 'publicidade', enquanto fenômeno consequente das mudanças sociais e políticas advindas do surgimento da 'esfera pública burguesa'. Na sua perspectiva histórico-estrutural, o fenômeno 'público' decorreu das exigências de transparência, crítica e controle das ações e atividades (comerciais) de interesse para a burguesia, efetivadas pela mesma ou pelo Estado. Dele ainda vem a crítica sobre a concepção de Sennett que, segundo Habermas, reduziu o 'público' apenas a uma de suas manifestações históricas, através da função de 'representatividade'.

Dentre as concepções apresentadas, serão adotadas as perspectivas de Arendt e Habermas, visto que ambos conseguem transpor, de modo definido, o conceito de público à noção de 'esfera pública' com a qual trabalham e, de certa forma, por fornecerem elementos importantes para pensar essa ideia, também, no âmbito da educação.

Sendo assim, após essa pequena digressão sobre o conceito de 'público' em diferentes autores, passar-se-á a discutir sua aplicação na concepção de 'esfera pública' e sua relação com a educação, através dos tópicos já apresentados no início deste capítulo: "*Como ondas no perene fluir...": o declínio da esfera pública em Hannah Arendt* (3.2), o qual aborda o conceito de esfera pública em Arendt; e *Esfera pública habermasiana* (3.3), concentrando-se no tratamento dado por Habermas a esse conceito.

3.2 "Como ondas no perene fluir...": o declínio da esfera pública em Hannah Arendt

É vasta a quantidade de publicações e pesquisas sobre o conceito de esfera pública (ou espaço público) que partem do pensamento de Hannah Arendt e Jürgen Habermas, dada a importância da obra de ambos os autores sobre esse assunto. Sendo assim, como a exposição da variedade e quantidade de estudos dessa natureza ocuparia uma parte considerável desta

[28] Segundo Abbagnano, essa perspectiva epistemológica aparece, assegurada a especificidade de sua abordagem, num segundo entendimento de Kant sobre essa palavra: 'público'. De acordo com o mesmo, em Kant, público pode ser definido como: "(...) os conhecimentos ou os dados ou elementos de conhecimento disponíveis a qualquer pessoa em condições apropriadas e não pertencentes à esfera pessoal e não verificável da consciência" (ABBAGNANO, 2007, p. 813). Ou seja, como aquele conhecimento que é possível de ser apreendido por todos, objetivo.

pesquisa, estendendo-a para além do objetivo proposto, intenta-se aqui apenas elencar e discutir os aspectos centrais do conceito de esfera pública arendtiano e habermasiano e sua relevância para a atual reflexão sobre os pressupostos filosóficos da educação.

Antes, porém, deve-se advertir que, tanto no caso de Arendt como em Habermas, são válidas muitas das observações feitas no tópico anterior (3.1) sobre o conceito de 'público', visto que o mesmo serviu como etapa preparatória e propedêutica para melhor exposição do tema central do referido tópico: a esfera pública. Dada a complexidade e distinção do conceito de esfera pública em ambos os autores, serão feitas no presente tópico (3.2) algumas considerações deste conceito no pensamento de Arendt. Já no tópico seguinte (3.3), será dada ênfase às reflexões habermasianas sobre o referido assunto.

A começar por Arendt (2018), um dos aspectos importantes do seu pensamento sobre esse conceito, já mencionado no tópico anterior, diz respeito às dimensões ontológica e política que constituem a sua ideia de esfera pública. Isto, porque, no entender de Arendt, essa ideia materializou, sobretudo na Antiguidade greco-romana, a experiência política como modo de ser através do 'aparecer' diante de muitos. Ontologicamente, a esfera pública possibilitou o modo de uma autopercepção, propiciadora da 'singularidade' dos indivíduos, a partir da alteridade e da condição de 'pluralidade'. Politicamente, a mesma representou um espaço específico onde a 'pluralidade' e a alteridade se afirmavam (*bios politikos*), distinta, portanto, da esfera privada (*oikia*), caracterizada pela hierarquia familiar, despótica, vinculada às necessidades biológicas e estabelecida pela posse de propriedade.

Em resumo, a esfera pública representa uma categoria primordial do pensamento arendtiano, visto que, considerando o exposto acima, o caráter político da existência humana – o fato de que é a 'vida em conjunto' e a pluralidade dos seres humanos que a constitui e condiciona, segundo Arendt (2018) – está na matriz ontológica dos seres humanos, como já observara Martins: "A pluralidade, a presença dos outros, é a condição ontológica da identidade, da construção do sujeito enquanto ser singular e único, é o que garante a existência e confere realidade ao eu" (MARTINS, 2005, p. 77).

Uma análise mais cuidadosa sobre o desenvolvimento da esfera pública no pensamento da autora vai mostrar que o rebaixamento do sentido 'público' vinculado ao ato de 'aparecer', ser visto e debater mediante muitos, já na transição para o medievo, propiciou o declínio do sentido político da 'ação' e, por conseguinte, da esfera pública. A ação que, diferente do trabalho e da obra, só poderia dar-se entre os humanos, onde reside o princípio da

pluralidade.[29]

É importante salientar que, por trás dessa categorização das atividades humanas está a consideração, segundo Arendt, de uma relação simultânea entre as mesmas, ou seja, o corrente e concomitante vínculo entre trabalho, obra e ação, "(...) relacionadas com a condição mais geral da existência humana: nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade" (ARENDT, 2018, p. 11).

Para a autora, dentre as atividades mencionadas, a ação é a que mais se relaciona tanto com a política como com a educação, vinculadas que estão à condição da 'Natalidade'. Na política, essa condição se manifesta pela constante necessidade de fundação do corpo político, seja através da tradição ou de novos princípios oriundos do debate que é travado na esfera pública. Na educação, a Natalidade é expressa pelo sentido dado à mesma enquanto esfera que abriga os 'recém-chegados' ao mundo, relacionada à possibilidade de sua continuidade.

Essas ideias estão presentes em sua obra *Entre o passado e o futuro* (1997), a partir da qual será traçado o caminho deste tópico. Destarte, será através do já clássico *A condição humana* (2018), que, mais especificamente, dedicar-se-á aqui atenção às significativas mudanças sofridas por essa esfera cuja origem já se apresenta na transição entre a Antiguidade e a Idade Média, como momento de manifestação da crise do seu sentido político e ontológico. Antes, é preciso dizer que esse recorte se coaduna à necessidade de se aproximar as contribuições do pensamento arendtiano a um dos intentos do referido capítulo: levantar elementos para o entendimento acerca da relação entre a esfera pública e a educação, vejamos:

Segundo Arendt (2018), com a passagem da Antiguidade para a Idade Média, a ação, como manifestação da atividade humana, cuja uma das qualidades é o exercício da liberdade – diferente do trabalho (preso à necessidade do corpo) e da obra (definida pela utilidade) –, perde sua dignidade no conjunto das atividades da *vita activa*. Embora essa crise possua raízes profundas – seja pelo abandono da filosofia (em Platão) em relação à *polis*, seja pela submissão da *vita activa* (concebida como 'inquietude', segundo Arendt) no que diz respeito à *vita contemplativa* defendida pelo cristianismo –, o evento decisivo que baniu a noção de esfera pública do pensamento político foi a ascensão da esfera social.

Sobre essa ascensão e a consequente dissolução da esfera pública analisadas por

[29] Como se sabe, para Arendt (2018), a *vita activa* compõe-se das atividades do: 'trabalho', ligado ao 'processo biológico do corpo' e cuja condição é assegurar a reprodução da própria vida e a da espécie; da obra que, por sua vez, está ligada à artificialidade do mundo, a partir da produção de artefatos e objetos, cuja condição é a 'mundanidade' (*wordliness*); e, finalmente, da ação que, como já foi mencionado, corresponde à atividade que se dá entre os humanos, 'sem a mediação das coisas'. Ver: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

Arendt, muito foi escrito e produzido. Para Nerione Nunes Cardoso Jr., por exemplo, ela pode ser sintetizada pelos seguintes fatores:

> (...) em termos metafísicos, pela descrença na permanência do mundo comum (imortalidade terrena); em termos da hierarquia das atividades humanas, pela preponderância do trabalho e do labor *vis-à-vis* a ação; e em termos econômicos, pelo surgimento da esfera social e das massas economicamente supérfluas decorrente do desenvolvimento do sistema capitalista (CARDOSO JR., 2014, p. 52).

Os três fatores (metafísico, hierárquico e econômico) apontados por Cardoso Jr. (2014) não dão conta do amplo conjunto dos elementos enfatizados pela autora em sua análise como, por exemplo, a progressiva submissão da *vita activa* à *vita contemplativa*,[30] nos auspícios da transformação da ideia de esfera pública. No entanto, o surgimento da esfera social é, tal como aponta o autor mencionado, o evento decisivo na substituição e aniquilação do sentido político da esfera pública nascente na Antiguidade, segundo as análises de Arendt.

A educação, como atividade que se situa na esfera pré-política, não estava imune à dissolução da fronteira entre o público e o privado, proporcionada por essa ascensão da esfera social. Segundo Arendt (1997), um dos sintomas das consequências dessa 'dissolução' reside em atribuir à escola responsabilidades que não condizem aos sujeitos nela presentes ou à natureza das atribuições dessa instituição, tal como acusa Arendt (1997), no referente às influências do Pragmatismo e ao que, no Brasil, passou a ser chamado de Escola Nova.

No que se fere ainda ao sentido político originário dessa esfera, de acordo com Arendt (2018), a mesma constituía-se como um campo de demarcação – como uma 'segunda vida' –, cuja função era propiciar um espaço distinto da esfera privada, destinado aos temas comuns e de interesse da *polis*. Porém, apesar de sua diferença da esfera privada, não se opunha à mesma, mas complementava um modo de existir humano impossível de ocorrer num espaço onde imperava: a diferença, a hierarquia e a submissão, como era o espaço do lar.

Distinta do âmbito privado, a esfera pública tinha como um dos seus princípios a liberdade, cujo significado já se manifestava através da superação: das necessidades, da submissão a uma ordem, da ausência de uma propriedade. De um ponto de vista histórico,

---

[30] Embora não caiba aqui aprofundar o quão Arendt considerava essa submissão extremamente esclarecedora para compreender o declínio da esfera pública, merecem menções suas observações a respeito do peso dessa mudança, na Introdução do primeiro capítulo de *A vida do espírito*: "O que me interessava no estudo sobre a *Vita activa* era que a noção de completa quietude da *Vita contemplativa* era tão avassaladora que, em comparação com ela, todas as diferenças entre as diversas atividades da *Vita activa* desapareciam. Frente a essa quietude, já não era importante a diferença entre labor e cultivar o solo, trabalhar e produzir objetos de uso, ou interagir com os outros homens em certas empreitadas." (ARENDT, 2000, p. 8). Em suma, pode-se mesmo dizer que essa permuta da *vita activa* pela *contemplativa* significava, em primeiro lugar, a própria libertação da atividade política. Ver: ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

esse sobrepujamento das necessidades e da submissão, como características da liberdade propiciadora da participação na esfera pública, também sinalizava, por outro lado, a suplantação de sua origem 'privada' que, segundo Arendt (2018), se deu em decorrência da destruição dos regimes fundados pelo parentesco, a exemplo da *phatria* e a *phylé*.

Em Arendt, mas também em Habermas (2014), a origem grega da esfera pública, enquanto espaço do exercício da liberdade política, através do discurso, da ação e animado pelo espírito agonístico, deu-se a partir de uma exigência e condição comuns aos seus participantes: "(...) a vitória sobre as necessidades da vida no lar" (ARENDT, 2018, p. 37). Essa, portanto, se afirmava como principal exigência para o exercício da liberdade na *polis*, tornando explícita a distinção entre a natureza do espaço privado e do espaço cujo interesse era o mundo em comum.[31]

Entretanto, a progressiva afirmação da esfera social, para Arendt, não só significou uma mudança no caráter ontológico e político dantes atribuídos à esfera pública (no caso da *polis* e da *res publica*), como fez também desaparecer o 'abismo', segundo a autora, a ser transposto continuamente pelos indivíduos, entre o mundo privado e o público, entre a *oikia* e o *bios politikos*. Em outras palavras, o *status* que adquiriu a esfera social, através da dissolução da fronteira que dividia o espaço público e o privado, tornou-a um evento não mais restrito à experiência cotidiana, alçando lugar importante na filosofia e na teoria política, a partir do século XVII. Não é outra a ideia contida nas palavras de Arendt:

> No entanto, o poder pré-político com o qual o chefe do lar governava a família e seus escravos, e que era tido como necessário porque o homem é um 'animal social' antes de ser 'animal político', nada tem em comum com o caótico 'estado de natureza' de cuja violência, segundo o pensamento político do século XVII, os homens só poderiam escapar se estabelecessem um governo que, por meio de um monopólio do poder e da violência, abolisse a 'guerra de todos contra todos' por 'mantê-los todos atemorizados' (ARENDT, 2018, p. 39).

No campo filosófico, essas transformações possuem consequências de enorme relevância, visto que introduzem novas noções e objeto para o debate político e ontológico. Pois, a tematização do 'social' resultou na alteração do sentido de uma das principais categorias políticas da esfera pública arendtiana: a *ação*. No seu lugar, a Modernidade privilegiou a ideia que dissolveria toda distinção entre as atividades tanto da *vita activa* como da *contemplativa*: o comportamento. Sobre esse evento, afirma Arendt: "(...) ao invés de ação,

[31] É possível aqui estabelecer uma relação desse momento de constituição da esfera pública com a emergência de concepções educativas, a exemplo dos Sofistas. Pois, dado o caráter político dos objetivos educacionais desses pensadores, os fins sofísticos da educação a aproximaram da esfera pública como horizonte e espaço para o qual voltavam-se os ideais de formação.

a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento" (ARENDT, 2018, p. 49).

Ao priorizar o conceito de 'comportamento', as teorias sociais e políticas transformaram a manifestação espontânea e a singularidade dos indivíduos, que se expressavam através da 'ação', em dados estatísticos e passíveis de normatização e controle. É o ápice dessas mudanças que, segundo Arendt, resulta no surgimento de um outro fenômeno central na reflexão política da autora: as *sociedades de massa*.

As sociedades de massa, outro grande tema da reflexão arenditana, emergem como uma das principais consequências da crise da esfera pública, contribuindo para o desaparecimento e esquecimento da ideia de 'ação' como categoria primacial do pensamento político.[32] A ação que, segundo Arendt (2018), expressa a única atividade que se desenvolve necessariamente entre os humanos, tal como foi visto, passa a ser esvaziada do seu significado ético-político e interpretada a partir de uma perspectiva administrativa e tecnicista da atividade política, e que, com o avanço das sociedades capitalistas, passa a ser cada vez mais ancorada nos princípios e pressupostos economicistas:

> A economia – que até a era moderna constituía uma parte não muito importante da ética e da política, e que se baseia na premissa de que os homens agem em relação às suas atividades econômicas como agem em relação a tudo mais – só veio adquirir caráter científico quando os homens tornaram-se seres sociais e passaram a seguir unanimemente certos padrões de comportamento, de sorte que aqueles que não seguissem as regras podiam ser considerados associais ou anormais (ARENDT, 2018, p. 51-52).

Diante dessa afirmação, é possível vislumbrar uma proximidade entre Arendt e Habermas. Pois, asseguradas suas particularidades teóricas, tanto a primeira como o segundo criticam em suas obras *A condição humana* (2018) e *Teoria e práxis* (2013), respectivamente, o caráter técnico e administrativo que acometeu o pensamento político a partir dos séculos XVI e XVII. Em Arendt, essa crítica conduz a uma importante análise biopolítica da tradição do pensamento filosófico, como aponta Esposito (2017); em Habermas, o mesmo movimento é denunciado através da supervalorização da técnica como uma lógica e dinâmica das sociedades modernas, alçando *status* de racionalidade e de enorme caráter político.

Para Habermas, tal como será visto no próximo capítulo, tanto o reducionismo

---

[32] Não é difícil encontrar em *A condição humana* passagens e trechos que afirmam essas consequências. No caso específico da 'ação', merece aqui citar seu desaparecimento após a ascensão da esfera social: "Um fato decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que outrora era excluída do lar doméstico. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a 'normalizar' os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária". (ARENDT, 2018, p. 49-50).

comportamentalista que descaracterizou a ação humana (*práxis*) como o tecnicismo contido nas teorias políticas do século XVII – por assumirem um caráter cada vez mais 'experimental' e científico – concorreram para o afastamento da 'ação' como categoria primordial da teoria e filosofia política. Por essa razão, pôs-se em evidência muito mais o controle e a administração dos sujeitos em detrimento da busca de uma '*eudaimonia*' (de inspiração aristotélica); da supervalorização da *epistemé* e *techné* em detrimento da *práxis* (HABERMAS, 2013).

Tal como Habermas, Arendt compreende o declínio da 'ação' como consequência da ênfase comportamentalista no pensamento político a partir da Modernidade. Sua descaracterização – constituída que é pela condição de: Natalidade, pluralidade, imprevisibilidade, irreversibilidade, liberdade, visibilidade – põe em questão a própria existência e sentido da esfera pública. Foi o desaparecimento dessas características da *vita activa*, constituidoras da 'ação', que proporcionou, segundo Arendt, uma das experiências mais aterradoras de toda história política: o totalitarismo.

O totalitarismo provocou não só uma crise paradigmática no pensamento político, responsável pela obsolescência de suas categorias e conceitos (diante da novidade e radicalidade desse fenômeno), como também se estruturou a partir da negação da pluralidade/alteridade (através do isolamento dos indivíduos) e do fim da esfera pública (homogeneizando todas as esferas através da politização da vida humana, enquanto *biopolítica*) (ARENDT, 1989).

Após essas observações, não é difícil identificar a posição nada otimista em Arendt acerca da ascensão da esfera social e o consequente 'fim do político'. Isto, porque, para a autora, a afirmação do social em detrimento do político implicou no fortalecimento do 'caráter monolítico' que assume a ideia de sociedade, ordenada pela unidade de interesses (econômico, por exemplo) e orientada apenas numa única concepção e visão do mundo (as sociedades massificadas).

Esse reducionismo e estreitamento proporcionado pela ampliação da esfera social pode ser melhor observado a partir do próprio conceito arendtiano de sociedade: "A sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da vida, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual se permite que as atividades relacionadas com a mera sobrevivência apareçam em público" (ARENDT, 2018, p. 57).

A homogeneização dos interesses e a dissolução das fronteiras que separavam a vida pública da vida privada, como uma das consequências mais danosas da ascensão da 'sociedade', fez colidir e alterar os espaços e atividades que compõem a 'condição humana'. Fez, ainda, alimentar a indistinção (espacial, temporal e epistêmica) que oblitera a capacidade

dos indivíduos de conduzirem e compreenderem cada uma de suas atividades (*activas* e *contemplativas*) de acordo com a natureza e especificidade das esferas política e social. Foi a partir desse cenário que, segundo Arendt, abriram-se as comportas da ruína do 'indivíduo' cuja consequência foi o avanço das massas e da '*alienação do mundo*'.[33]

Tratar da questão da 'alienação do mundo' em Arendt será fundamental para compreender-se o estágio mais atual da crise da esfera pública até aqui exposta, uma vez que a ideia de 'mundo', no entender de Arendt, está relacionada aos pressupostos ontológico, antropológico e político que garantem aos seres humanos partilharem o senso de realidade. Por essa razão, dedicar-se-á, no próximo capítulo, atenção ao conceito de 'ação', elemento essencial para avançar no debate sobre os eventos mais recentes da crise da esfera pública do século XXI.

Antes de encerrar o presente capítulo, pretende-se introduzir no próximo tópico – *Esfera Pública habermasiana* (3.3) – as observações de Habermas acerca da esfera pública, em específico, seu desenvolvimento e o desenrolar de sua crise. Assim como em Arendt, serão feitas considerações principais a respeito das ideias desse autor sem, no entanto, explorar os pormenores de suas reflexões. Finalmente, o caráter preliminar das observações sobre ambos os autores acerca do tema da esfera pública possibilitará, aos capítulos seguintes, uma melhor aproximação de suas ideias do âmbito educacional, mais especificamente, sobre o vínculo entre esfera pública e educação.

3.3 Esfera pública habermasiana

Em *Mudança estrutural da esfera pública*, tese de pós-doutoramento de Habermas (2014a), o conceito fartamente analisado por Arendt (2018), em *A condição humana*, ganha uma outra interpretação. O momento mais explícito de uma distinção entre ambos autores pode ser identificado no texto de Habermas sobre '*O conceito de poder em Hannah Arendt*',

[33] O conceito de 'alienação do mundo', em Arendt, aparece como consequência do progressivo abandono e negação, pelo ser humano, de sua própria condição de 'mundanidade', do afastamento do indivíduo de um mundo 'compartilhado' e produzido pelos seres humanos. Deve-se distingui-la, portanto, da 'alienação da terra', a qual, segundo Kattago (2020), refere-se ao desejo de abandonar a mesma, fisicamente falando. Sua primeira manifestação pode ser observada a partir do afastamento do filósofo da *polis*. Segundo Arendt: progressivamente, esse abandono (alienação) do humano se deu: do corpo para a alma; da Terra para o Universo; do mundo para dentro si mesmo. Dentre esses estágios da 'alienação', parece que foi o subjetivismo, o que se fez presente em boa parte da tradição do pensamento filosófico, tal como expõe a autora: "A antiga alienação do mundo, em toda as suas variedades – do estoicismo ao epicurismo e então do hedonismo ao cinismo –, foi inspirada por uma profunda desconfiança do mundo e mobilizada por um veemente impulso para retirar-se do envolvimento mundano, do infortúnio e da dor infligidos por ele, para a segurança de um âmbito interno no qual o si-mesmo não é exposto a nada além de si próprio" (ARENDT, 2018, p. 385).

publicado no Brasil numa coletânea de textos intitulada *Sociologia*, sob a coordenação de Bárbara Freitag e Paulo Sérgio Rouanet (2001).

Em '*O conceito de poder em Hannah Arendt*', entre outras considerações, Habermas (2001) acusa a autora de ter permanecido presa ao modelo de esfera pública originado com a *polis* grega. Na tentativa de superação desse modelo, Habermas propõe uma análise histórica e estrutural dessa categoria, tomando como recorte temporal os séculos XVII, XVIII e XIX, na França, Inglaterra e Alemanha.

De início, em sua obra, Habermas não desconsidera a originalidade da manifestação dessa ideia na Antiguidade, recuperando, através de uma exposição pontual, a evolução do significado que o conceito de 'público' adquiriu até chegar naquele que seria o momento paradigmático desse tema: a partir do século XVII, na Europa, com a ascensão da burguesia.

Levando em consideração a complexidade de sua análise e a enorme quantidade de estudos que, até hoje, elegem a obra habermasiana como seu principal foco de pesquisa e suporte teórico, será feita aqui uma leitura por demais seletiva desse conceito no pensamento do autor. A mesma concentrar-se-á, também, nos elementos esclarecedores do cerne de suas críticas e concordâncias acerca da concepção proposta por Arendt. Terá, por fim, a intenção de identificar, nos argumentos do autor, elementos que contribuam para pensar sobre a relação entre educação e esfera pública na contemporaneidade.

Tal como fez Arendt, Habermas observou que, até que atingisse sua versão moderna, a esfera pública passou por transformações que afetaram, em diferentes épocas, outros campos da vida humana, como é o caso da educação. A começar por sua experiência mais remota, a esfera pública nascente na Grécia Antiga, observa Habermas, possuía como uma de suas principais características a distinção espacial e política entre o *bio politikos* e *oikos*, ou seja, a vida política e a esfera privada, respectivamente. Segundo o autor, diferente do *oikos*, situado no espaço familiar e do lar, a vida pública não possuía um lugar fixo, constituindo-se pela atividade do diálogo (*léxis*), que podia "(...) também assumir a forma de um conselho e um tribunal, assim como o do agir comum (*práxis*), seja na condução da guerra, seja nos jogos egoísticos" (HABERMAS, 2014a, p. 96).

Para Habermas, a forma como se deu a gênese da esfera pública já denunciava seu caráter excludente, fundada numa ordem política cujo amparo residia: na posse de propriedades e escravos, na isenção do trabalho produtivo e na posição privilegiada (despótica) na hierarquia familiar. Entretanto, essas condições foram alteradas pela *res publica* romana, ao estabelecer uma esfera pública que irá se organizar a partir, sobretudo, de uma distinção no interior da própria vida política, entre *civitas* e o Estado.

Na Idade Média, a esfera pública política desaparece, assim como a separação entre público e privado. No seu lugar, ergue-se uma esfera cuja finalidade era assegurar o *status* ao senhor feudal e ao grande clero. Desaparece, sobretudo, uma função que só ressurgiria com a Idade Moderna, pela esfera pública burguesa: o princípio de publicidade (*Öffentlichkeit*). Sem a distinção entre público e privado, sem a função de publicidade e sem um espaço definido, a esfera pública que se desenvolve no medievo é caracterizada, por Habermas, pela 'representatividade', vinculada que está às características e qualidades pessoais (do clero ou da nobreza):

> O desdobramento da esfera pública representativa está ligado a atributos da pessoa: insígnias (emblemas, armas), hábitos (vestimentas, penteado), gestos (modo de saudar, postura) e retórica (formas de falar, discursos formas em geral), em suma, a um código rigoroso de comportamento 'nobre' (HABERMAS, 2014a, p. 103-104).

Segundo o autor, a transição dessa esfera pública da 'representatividade' para a denominada 'esfera pública burguesa' deveu-se, em larga medida, às transformações econômicas e técnicas e suas consequências culturais e jurídicas, a partir do século XVII.[34] Assim, a circulação de mercadorias e de notícias, que deram suporte comunicacional a essa atividade, avolumaram-se simultaneamente e de tal forma que Gabriel Tarde, em pleno século XIX, precisou cunhar uma nomenclatura e conceito que expressasse a novidade do fenômeno social nascente nesse contexto: o público.

Quando a popularização e ampliação dos processos de comunicação, seu acesso e uso para todo público, passaram a constituir parte importante das atividades comerciais e econômicas em geral, a comunicação assumiu o significado e a função de regulação do poder entre a classe burguesa nascente e o Estado. Para Habermas (2014a), isso implica dizer que o nascimento do Estado Moderno passou a ser atrelado a uma tripla ação: da nacionalização das atividades econômicas; da regulação dessas atividades via comunicação; e, por conseguinte, da 'midiatização' do poder público. É, por essa razão, a partir dessas mudanças que Habermas identifica o declínio da chamada 'esfera pública representativa':

> Nesse sentido estrito, 'público' é sinônimo de estatal; o atributo não se refere mais à 'corte' representativa de uma pessoa dotada de autoridade, mas sobretudo ao funcionamento, regulado pela competência, de um aparato dotado do monopólio do uso legítimo da violência (HABERMAS, 2014a, p. 121).

---

[34] Culturais, pela popularização e intensificação da escrita como meio de comunicação e socialização; jurídica, condizente à progressiva normatização das atividades comerciais pelo Estado e, por outro lado, pela fiscalização e crítica sobre este, decorrente da sociedade civil.

A progressiva importância pública que essas atividades (circulação de mercadorias e correspondências) assumiram fez Arendt, no entender de Habermas, denunciar o surgimento da ‘esfera social’, quando o mercado ampliava a atividade dantes atribuída ao lar e à esfera privada. Esse incremento do social não se reduziu apenas à supervalorização das necessidades da vida privada, mas também, e de modo peculiar, significou a transformação dessa esfera em assunto de enorme interesse público.

Entretanto, para o autor, diferente de Arendt, é nesse contexto que o princípio de ‘publicidade’ se evidencia, na medida em que a ‘notícia’ deixa de ser apenas um meio de viabilizar as trocas comerciais e passa, ela mesma, a assumir o valor de mercadoria (HABERMAS, 2014a). Ao assumir esse *status*, a ‘notícia’ assume também existência e caráter públicos. Por sua vez, este caráter, nascente com a sociedade burguesia, fez surgir uma esfera pública que, até então, trazia como novidade o papel decisivo da educação, através do ensino e disponibilização dos conhecimentos necessários para ingressar na cultura alfabética e tipográfica propagada por Gutemberg, tal como evidenciaram McLuhan (1977) e também Burke e Briggs (2004).

O princípio da publicidade possibilitou à esfera pública burguesa agregar às atividades econômicas o valor da comunicação. Assim, a publicação de conteúdos diversos (cartas, notícias e outros documentos) passou a se afirmar como uma entre outras atividades comerciais, através da compra e venda de informações. A ascensão dessas atividades se confirmaria, portanto, a partir de sua inclusão como uma função e atributo do Estado: regulando e produzindo notícias e informações sobre suas ações.

Essa supervalorização da informação e da comunicação, assumindo cada vez mais *status* social e econômico, fez com que a burguesia, a partir do desenvolvimento da imprensa, alçasse uma posição crítica e de controle das ações do emergente ‘poder público’ (o Estado). Porém, é possível questionar a concepção que privilegia a primazia da burguesia no cenário político Moderno. Pois, segundo Honneth (2015), os limites da análise habermasiana residem no fato de esta excluir do cenário político da época o surgimento e a participação de outras ‘esferas públicas’, a exemplo da ‘plebeia’.

Entretanto, a centralidade da ‘esfera pública burguesa’, na análise de Habermas, dá-se também pelo perfil e desdobramentos que essa provocou no cenário político da época, até o seu declínio, a partir do século XIX. Do perfil, pode-se dizer que o caráter normativo que essa esfera assumiu ao debater e estabelecer “(...) regras universais das relações vigentes na esfera da circulação de mercadorias e do trabalho social – essencialmente privatizada, mas publicamente relevante” (HABERMAS, 2014a, p. 135) –, conduziu para uma concepção

política descentralizadora do poder estatal em favor da sociedade civil.

Para Habermas, essa fragmentação do poder possibilitou a cisão dos espaços de discussão e decisão políticas (Igreja, poder público), tendo a 'publicidade' como princípio organizador da relação entre a esfera pública nascente e o Estado. Ainda sobre seu perfil, é possível dizer que o caráter 'privado' da origem desse princípio (publicidade) soa um tanto paradoxal do ponto vista arendtiano. Habermas destoa de Arendt a esse respeito, quando observa que o princípio de 'publicidade' que emerge nesse período não pode ser concebido como uma incoerência conceitual devido a sua origem privada.

Pois, foi a partir da esfera da 'intimidade', a qual Arendt vinculou à origem do 'subjetivismo' moderno e de um novo estágio de dissolução da vida pública, que Habermas elaborou seu argumento sobre o nascimento do caráter público na Modernidade. Isso se explica por duas principais razões: 1. Habermas vê as 'experiências privadas' da liberdade de consciência e da intimidade (divulgada e popularizada, depois, através da publicação de diários pessoais e de romances psicológicos) como uma das primeiras manifestações da futura 'autocompreensão política', como uma espécie de proto-história do 'autoesclarecimento'; 2. Diante da emergência dessa esfera da intimidade, desfez-se a concepção Antiga da privacidade, que situava o campo das necessidades e da produção na esfera privada, do lar e da família.

Ao se diluir o caráter privado dessas atividades (o consumo e a produção), as mesmas passam a ocupar lugar de relevância na pauta da esfera pública, como também observou Arendt.[35] Em decorrência dessa permuta, transfere-se para o espaço familiar e da intimidade o cultivo e exercício da liberdade dos seus indivíduos frente as exigências do Estado. Liberdade esta, compreendida por Habermas como mais um fator que engendra o princípio da 'publicidade' e que fornece à ideia de esfera pública, nesse período, um perfil diversificado.[36]

Embora reconheça em outro momento essa diversidade – no *Prefácio* da edição de 1990 (HABERMAS, 2014a) –, Habermas destaca a existência de três tipos de esferas públicas na Modernidade. Após o declínio da esfera pública 'representativa', seguem a ascensão das esferas públicas 'burguesa', 'literária' e a 'social'. As duas primeiras compreendem as

[35] As proximidades e discordâncias entre Habermas e Arendt a esse respeito são visíveis. Por exemplo, a observação habermasiana sobre a relação entre essas transformações (a emergência da esfera social) e o surgimento das ciências como Economia Política e a Psicologia, não divergem das considerações de Arendt sobre essas ciências, além da Estatística. Porém, tal como já foi pontuado, ambos os autores se separam quanto à possibilidade e formação de uma esfera pública nesse período. Para Arendt, tal contexto representa o auge do seu declínio, para Habermas, ele apenas manifesta mais um sintoma de sua histórica transformação.

[36] A diversidade a qual se refere esse argumento, diz respeito à correção feita por Habermas sobre a existência de diferentes esferas públicas, não contempladas em sua tese pós-doutoral. A revisão feita pelo próprio autor, contida no Prefácio dedicado à nova edição de 1990 (HABERMAS, 2014a), vai de encontro ao que Honneth (2015) procurou mostrar em seu livro: *O direito da liberdade*.

características já apresentadas nos parágrafos anteriores. A literária fora realizada nos cafés, salões e outros espaços, cujos objetivos eram: o livre debate e discussão estética e, progressivamente, política e econômica, a partir do século XVII. Já a social, como consequência do avanço da presença do Estado nos diversos campos da vida humana, ou seja, por sua 'socialização', tornou-se responsável pelo declínio da esfera pública burguesa.

Deve-se enfatizar que em Habermas (2014a), mas também em Tarde (2005), a difusão dos valores nascentes com a esfera pública burguesa (o princípio de publicidade, o autoesclarecimento, a intimidade, o psicologismo, a auto-observação, entre outros) não só propiciou uma autonomia dos conteúdos da vida privada e sua inserção no mundo público, como transformou esse conteúdo em objeto de discussão, em diferentes áreas: ciência, arte e filosofia. É a partir daí que, segundo Habermas (2014a), o 'público' passa a tematizar a si mesmo.

Se com Arendt (2018), a ênfase no subjetivismo moderno representa um dos principais elementos responsáveis pelo processo de '*alienação do mundo*' e, parafraseando Sennett (1998), do 'declínio do homem público', para Habermas (2014a), a esfera pública literária e sua ampla publicização da vida íntima ou das experiências psicológicas dos indivíduos propiciaram a progressiva inserção e aparição da subjetividade na esfera pública, desfazendo a antiga dicotomia entre público e privado.

Segundo o autor, com a gradual autonomia da sociedade civil em relação à antiga dominação feudal, o Estado passou a assumir o papel de assegurar, juridicamente, os direitos privados na sociedade burguesa. Assim, a constitucionalização dos direitos básicos dos cidadãos provocou, paulatinamente, o processo de 'estatização da sociedade', através de serviços, ações, controle e administração da coisa pública. De outra forma, as demandas recorrentes da sociedade civil para com o poder público terminaram também por provocar uma 'socialização do Estado', referente ao grande envolvimento e ocupação do Estado para com as necessidades da sociedade.

Esse processo, que diluiu a separação entre Estado e sociedade, foi analisado por Habermas no quinto capítulo de *Mudança estrutural da esfera pública*. Ele representa o início do declínio da esfera pública burguesa e aponta uma tendência já mencionada anteriormente, tanto por Arendt como por Habermas, do engolfamamento do público e do privado pelo social. O topo desse processo, denominado por Habermas de 'socialização do Estado', corresponde à gradativa concentração e administração de parte das atividades da vida social pelo poder público: a "(...) socialização do Estado, que se impõe simultaneamente como uma progressiva estatização da sociedade, destrói pouco a pouco a base da esfera pública burguesa

– a separação entre Estado e sociedade" (HABERMAS, 2014a, p. 329).

A consequência desse processo de desaparecimento da distinção entre público e privado, em decorrência da preponderância do social, foi interpretada por Habermas como um fenômeno que proporcionou a despolitização da esfera pública. Mais ainda, esse fenômeno foi o responsável por eliminar uma das qualidades fundamentais da esfera pública burguesa, qual seja: a de, enquanto conjunto de 'pessoas privadas reunidas', regular e fiscalizar a ação do poder público.[37] A mudança das bases jurídicas que ordenavam o funcionamento das antigas esferas pública e privada favoreceu o fortalecimento da esfera social pela ampliação do poder administrativo do Estado,[38] contribuindo para o enfraquecimento da opinião pública.

A partir do exposto, e como será visto nos próximos capítulos, o declínio da esfera pública burguesa, ao sinalizar a dissolução da relação entre opinião pública e os ideais de autonomia e liberdade políticas asseguradas à denominada 'sociedade civil' – ideais esses oriundos desde Kant (1985) e fornecedores das bases subjetivas, éticas e políticas do ideal de 'uso público da razão' –, lança para posteridade do pensamento habermasiano, a tematização desse vínculo (opinião pública e sociedade civil), através de duas esferas fundamentais: o 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) e o 'mundo sistêmico', temas relevantes para reflexão em torno da relação entre esfera pública e educação.

Após essa exposição sobre as principais etapas e aspectos relevantes da análise do autor sobre o nascimento e a crise da esfera pública moderna, Habermas se direciona para a conclusão sobre o fim do caráter político dessa esfera, nos dois últimos capítulos de sua obra. O tom pessimista que o mesmo exprime quanto ao destino da esfera pública, após os séculos XIX e XX, ressoa até o ato de revisão do seu trabalho, no *Prefácio* de 1990 (HABERMAS, 2014a). Ao pontuar os aspectos centrais das transformações analisadas por Habermas, acerca da esfera pública, serão apresentadas a seguir suas considerações sobre o desfecho do processo que afetou o modo como essa se configura nos dias atuais.

Embora, no referido *Prefácio*, Habermas atualize esse conceito considerando o contexto político, social e tecnológico no qual a mesma está inserida, ainda persiste a sua

---

[37] Do ponto de vista econômico, essa crise da esfera pública burguesa representou, segundo o autor, o enfraquecimento das ideias liberais que, partindo de uma concepção horizontal entre livres concorrentes no comércio de mercadorias e de relações de trocas não desiguais, perdeu também sua autonomia e controle das ações normativas e legais do poder público no âmbito da circulação das mercadorias.

[38] Vale observar que, além de Arendt e Habermas, outros autores enfatizarão essa tendência de expansão administrativa, cada vez mais capilar, contida na moderna ideia de 'governo'. Michel Foucault é, nesses casos, um exemplo emblemático, através dos seus estudos sobre a 'biopolitica'. Do ponto de vista educacional, no contexto das transformações apontadas por Habermas, foi Kant quem criticou o avanço dessa intervenção de natureza pedagógica no caso das exigências do modelo de escola pública da Áustria: "Tais prescrições demonstram com quanta influência o governo se imiscui em certos assuntos; e não se pode chegar a nada de bom com tais coações" (KANT, 2006, p. 29).

suspeita quanto à possibilidade de uma mudança efetiva relativa à crise da esfera pública. As razões que subjazem a esta desconfiança são de duas naturezas: tecnológica e filosófica.

A primeira está relacionada à influência das tecnologias na produção da opinião pública, considerando seu estágio atual e o já analisado processo de 'midiatização da esfera pública', tal como aparece nos últimos dois capítulos do seu livro '*Mudança estrutural da esfera pública*'. Esse assunto será o objeto da discussão mais adiante, no presente tópico.

A segunda refere-se às apostas habermasianas em restituir a esfera pública, orientada por uma ética do discurso, através da teoria da 'ação comunicativa'. Para o presente tópico, serão abordadas suas observações em torno da dimensão técnica, acerca do assunto. Já no que concerne à sua teoria da ação comunicativa, como uma via de superação da crise da esfera pública, será dedicado um espaço para sua discussão no próximo capítulo (Cap. 4).

A começar pela alteração do lugar e do papel da família, como componente fundamental da antiga concepção da esfera privada, Habermas dá continuidade a sua análise ainda sobre a elevação da esfera social, tomando a família como um dos principais campos afetados por esse fenômeno. Segundo o autor, a família, de detentora da atividade de produção e reprodução da sociedade, passou a ocupar o lugar de: consumidora, cliente, assegurada e assistida.

Destituída de sua 'privacidade' e autonomia, a família, segundo o filósofo alemão, se afigura como uma das primeiras esferas a serem inseridas e compor o que o autor denomina de 'sociedade de massa'. Assim, após o esvaziamento do espaço privado e das atividades que o compunham, a família passou a ter no consumo sua principal ocupação e seu mais novo atributo social. Para o autor, são os meios de comunicação de massa que cumprem o objetivo de fornecer a essa esfera o consumo como uma das poucas atividades que lhe restaram na sociedade. Assim, da produção (antes situada no mundo privado) ao debate (outrora produzido pela esfera pública), a 'cultura de massa', da qual nos fala Habermas, emerge em meio a esse cenário de crise da estrutura da esfera pública moderna, hoje, intensificada pelas tecnologias da comunicação. Sobre essas transformações, vale dizer que, para Habermas:

> A cultura de massa adquire seu nome duvidoso justamente pelo fato de o aumento em suas vendas adaptar-se às necessidades de diversão e entretenimento de grupos de consumidores que foram educados com padrões de formação relativamente baixos, em vez de, inversamente, formar um público mais amplo para uma cultura intacta em sua substância (HABERMAS, 2014a, p. 366).

Vinculada diretamente a essa nova função da antiga esfera privada (família), a 'cultura de massa', em consonância com as observações de Adorno e Horkheimer (1985), é inserida

como categoria nas análises habermasianas da esfera pública, enquanto manifestação mais efetiva do capitalismo tardio, através da Indústria Cultural. A cultura de massa segue a lógica inversa da antiga esfera pública literária. Pois, se nos salões e cafés a produção artística e literária, mas também, a política, a economia e as ciências, eram submetidas ao julgamento livre dos seus participantes, na 'cultura de massa', denunciada por Habermas – seguindo a tradição frankfurtiana –, é em favor do consumo, antes de qualquer juízo e debate, que se destina a produção material e simbólica.

Tal condição está alinhada a uma concepção de formação adequada a tal modelo de cultura. Uma vez que, a cultura de massa, que emerge com o aparecimento da esfera social, só pôde se desenvolver a partir de um modelo de educação destituído de qualidades e capacidades críticas da produção simbólica e material, ou seja, com: "(...) aquela pré-formação especial dos produtos que confere a eles a prontidão para o consumo" (HABERMAS, 2014a, p. 368).

Como consequência desse contexto, o 'consumo', como valor homogeneizador dos significados sociais, culturais e políticos, se amplia, abarcando diferentes atividades da vida humana, a exemplo da educação e da política. No âmbito político, tal condição tornou-se irreversível, segundo Habermas, a partir da inserção das tecnologias da comunicação nos processos do debate público. Os meios de comunicação de massa, tal como denomina o autor, afirmam-se como principais fatores da negação de qualquer possibilidade de revitalização da esfera pública.

Para Habermas, as influências das mudanças tecnológicas na comunicação intensificaram o caráter econômico da imprensa que, em detrimento do debate público mediante razões, transformam todo conteúdo por ela veiculado em 'propaganda' com fins comerciais. A esfera pública, após essas transformações, tornou-se refém de uma 'esfera midiática' que, segundo o autor, apenas simula participação política e oblitera qualquer possibilidade de sua recuperação ou renovação. Tais são as críticas do filósofo alemão sobre essa tendência:

> Hoje, o diálogo como tal é administrado: debate, profissionais de cátedra, discussões de auditório, *roundo table shows* [mesas redondas] – a discussão mediante razões conduzidas por pessoas privadas torna-se quadro de programas de estrelas no rádio e na televisão, passa a ter caixa suficiente para a distribuição de ingressos, obtém forma de mercadoria mesmo nas sessões em que qualquer um pode 'participar' (HABERMAS, 2014a, p. 365).

A '*mudança da estrutura social da esfera pública*', título o qual Habermas atribui ao

quinto capítulo de sua tese, aborda, tal como foi visto, a transferência das atividades dantes concentradas na esfera privada e pública para o Estado, relativas: à circulação de mercadorias, ao trabalho social, às 'funções econômicas imediatas', ao consumo, ao debate e controle das normas e funcionamento dessas atividades. As influências dos meios de comunicação que, a partir das transformações tecnológicas, contribuíram para acelerar essas mudanças (na esfera pública e privada), foram analisadas nos dois últimos capítulos de sua obra, podendo ser resumidas pelo ceticismo habermasiano quanto à possibilidade de recuperar sua dimensão política, tal como expressa na citação anterior.

Apesar do sombrio diagnóstico, não se pode esquecer, portanto, que as incursões habermasianas no tema da esfera pública não cessaram com a publicação de '*Mudança estrutural da esfera pública*'. Por ser um autor ativamente propositivo, Habermas vem fazendo várias considerações sobre esse tema em diferentes textos, na extensa lista de suas publicações antigas e atuais. Porém, embora o tema da esfera pública esteja subjacente em muitos dos seus escritos, seu sentido e razão estão vinculados a um dos principais conceitos de sua teoria: a '*ação comunicativa*'. Por considerar a riqueza e relevância desse conceito nas análises habermasianas sobre a esfera pública, o mesmo foi incluído no elenco temático deste estudo, visto que esse serve como contraponto do autor à crise provocada pelo avanço da esfera social e da '*cultura de massa*' e a consequente despolitização e midiatização da esfera pública.

Pois, como já foi destacado: a afirmação da esfera social, através da intervenção do Estado, terminou por transformar as atividades que Arendt (2018) situara no 'trabalho' e na 'obra', portanto, na esfera pré-política. Habermas parece acompanhar a autora nesse diagnóstico nada otimista, já que ambos comungam, de modos distintos, sobre o elemento primordial a partir do qual é possível tanto compreender como superar essa crise: a *ação*.

Arendt entende que só recuperando a dignidade do papel político da ação e do discurso é possível restituir o sentido da política e da esfera pública, no momento em que o avanço da ciência e da tecnologia alimenta a mais nova versão da 'alienação do mundo', da fuga da própria 'condição humana'. Habermas, por sua vez, propõe refazer os caminhos da razão a partir de uma ênfase na sua dimensão comunicativa, reabilitando as possibilidades políticas e democráticas da ideia de 'ação' (*práxis*) que se perderam com a ascensão da esfera social e o declínio da esfera pública moderna.

Em ambos os autores, a ação aparece como um componente vital para garantia da existência de uma esfera pública política, afirmando-se como categoria imprescindível de suas teorias. Em Arendt, tal como foi visto, ela se expressa através da condição da pluralidade,

natalidade, irreversibilidade e imprevisibilidade intrínsecas ao agir humano. Para Habermas, por sua vez, esse conceito foi concebido de forma limitada no pensamento filosófico e sociológico, em boa parte, na sua acepção teleológica weberiana ou instrumental e técnica, na tradição do pensamento político e sociológico.

Em contraposição ao reducionismo que assumiu esse conceito, Habermas propõe repensá-lo a partir de uma ideia de *práxis* relacionada ao 'mundo da vida' (*Lenbeswelt*), à intersubjetividade e a uma perspectiva pragmático-comunicativa.

No próximo capítulo (Cap. 4), procurar-se-á apresentar algumas ideias centrais sobre a compreensão de ambos os autores acerca desse conceito (ação), assim como pontuar a sua relevância no trato atual sobre a ideia de esfera pública e suas consequências educacionais. Do ponto de vista metodológico, esse desdobramento deve ser concebido como resultado da delimitação e aprofundamento teórico-conceitual necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Nele, serão recuperados os aspectos centrais do conceito de esfera pública em Arendt e Habermas no intuito de, através desse recorte temático realizado, melhor situar a relação entre esfera pública e educação, e de modo mais amplo: a educação e a política.

Uma outra razão e justificativa as quais orientaram a referida delimitação temática e conceitual diz respeito à emergência e ênfase assumidas, hoje, pelo conceito de 'ação' em diferentes ramos da ciência, particularmente, na Comunicação, na Ciência Política, na Filosofia e na Sociologia. A relevância desse conceito reside: em primeiro lugar, pelas recentes abordagens de caráter ontológico, epistemológico e ético, que problematizam o estatuto político da 'ação' a partir da dimensão da *técnica*;[39] em segundo lugar, pelo reconhecimento do valor político filosófico desse conceito, hoje, em flagrante ressignificação e revisão.

Essa ampliação teórica e de perspectiva, através da inserção de outras referências e abordagens, tem como propósito atualizar o debate em torno desse conceito (ação), a fim de discutir sobre o tema da esfera pública e sua relação com a educação, confrontando com as duas principais referências teóricas sobre um desses temas (a esfera pública): Hannah Arendt e Jürgen Habermas.

Destarte, embora seja contemporâneo do século XXI, Habermas teceu suas análises quando muitos dos dilemas e problemas atuais ainda eram inimagináveis. Arendt, por sua vez, não viveu a tempo de acompanhar as novidades tecnológicas atuais. Entretanto, as análises

[39] Sobre esse ponto de vista, é possível citar aqui alguns dos principais autores e suas respectivas áreas de pesquisa: Hans Jonas e Peter Slöterdijk (na filosofia), Bruno Latour e sua Teoria do Ator-Rede (na sociologia), Pierre Levy, Manuel Castells (na comunicação), entre outros.

desenvolvidas por ambos possuem relevância para este estudo na medida em que suas obras representam os dois grandes e principais esforços teóricos para compreender a origem e o destino da esfera pública, assim como as influências tecnológicas na sua configuração atual.

4 ESFERA PÚBLICA E EDUCAÇÃO: HANNAH ARENDT E JÜRGEN HABERMAS

Até o momento, tratou-se aqui de conceituar a esfera pública enquanto fenômeno restrito ao campo político. A defesa feita por diversos autores (CAMPS, 2010; TAYLOR, 2010; SCHERER-WARREN, 1999; GOHN, 2011; HONNETH, 2015) e várias perspectivas (Republicanismo, Comunitarismo, Movimentos Sociais, Teoria Crítica) em favor dessa ideia, como categoria capaz de restituir os ideais democráticos no século XXI, terminou por reabilitar o antigo vínculo entre política e educação.

O surgimento de novos atores sociais, a ampliação e renovação das formas de participação – decorrente da deslegitimação das tradicionais instituições políticas (partidos, parlamentos) ou da alteração dos modos de organização e intervenção na esfera pública, propiciados pela influência das tecnologias da comunicação –, vêm ressignificando a política em decorrência das novas configurações dessa esfera e mobilizando antigos e novos ideais de formação.

A partir desse contexto e do exposto até aqui, o presente capítulo tem por objetivo apresentar a defesa em favor da relação entre esfera pública e educação a partir das contribuições de Arendt e Habermas. Pretende, portanto, expor o argumento referente à inserção da esfera pública enquanto tema relevante no debate educacional contemporâneo. Entretanto, dada a polissemia dessa palavra e a ampla discussão sobre o seu sentido, optou-se por abordá-la a partir das análises de dois dos seus maiores teóricos: Hannah Arendt e Jürgen Habermas.

Até o presente estágio deste estudo, a relação entre política e educação foi abordada a partir de uma perspectiva conceitual introdutória, através das contribuições teóricas de Arendt e Habermas, em particular, sobre a ideia de esfera pública. Por essa razão, no trato anterior sobre suas ideias, não se priorizou uma explicação detida sobre a relação entre educação e esfera pública. Nos próximos tópicos e capítulos, será esta a intenção. Pretender-se-á examinar a relação entre esfera pública e educação para além de um objetivo conceitual introdutório, buscando inserir as questões e indagações subjacentes a esse debate através, também, da contribuição de outros autores. Para tanto, faz-se necessário reintroduzir o tema da esfera pública arendtiana e habermasiana a partir de um olhar educacional.

Ao conceber a relevância temática da ideia de esfera pública no pensamento político-educacional contemporâneo, este capítulo pretende introduzir a discussão sobre a relação entre essa esfera e a educação a partir de dois principais momentos: o primeiro, (4.1),

Educação e esfera pública em Hannah Arendt, tem por objetivo fazer um balanço das ideias centrais da autora, aproximando-as das questões educacionais que nortearam esta pesquisa; o segundo, *Esfera pública e educação em Jürgen Habermas*, propõe tratar das contribuições habermasianas para pensar a relação mencionada (4.2).

4.1 Educação e Esfera Pública em Hannah Arendt

Como já foi dito, sabe-se que nem Arendt nem Habermas produziram uma obra dedicada exclusivamente aos problemas educacionais, no entanto, intenciona-se mostrar adiante que as questões abordadas por esses autores não estão totalmente alheias aos temas enfocados nesta pesquisa. No caso de Arendt, a presença de assuntos envolvendo a educação acontece em dois dos seus ensaios: *A crise na educação*, publicado no livro *Entre o passado e o futuro* (1997), e *Reflexões sobre Little Rock*, publicado em *Responsabilidade e julgamento* (2004). Para o que se propõe neste tópico, o mesmo se deterá nesses dois textos, no que concerne ao tema da educação. Já, no referente às questões políticas e sobre a esfera pública, far-se-á uso das obras a respeito dessas ideias.

Em *Reflexões sobre Little Rock*, texto publicado pela revista *Dissent*, em 1959 – o mesmo artigo foi rejeitado pela revista judaica *Comentary*, um ano antes, devido a seu teor polêmico –, Arendt discute as consequências políticas e educacionais do processo de integração de estudantes negros nas escolas públicas do Estado de Arkansas, no sul dos EUA, na década de 1950. [40]

Nesse artigo, publicado um ano após o famoso ensaio *The Crisis in Education* (1958), a autora atualiza um dos argumentos centrais do seu pensamento pedagógico: a distinção entre educação e política. Essa distinção, expressa em diferentes momentos no texto, pode ser averiguada nas seguintes questões levantadas por Arendt em '*Reflexões sobre Little Rock*': "Chegamos ao ponto em que se solicita as crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?" (ARENDT, 2004, p. 272).

Embora as indagações e argumentos da autora tenham sido interpretados, erroneamente, como um apoio ao segregacionismo nas escolas do Estado de Arkansas (EUA) na década de 1950, as perguntas anteriores demonstram, na prática, o quanto Arendt via a crise instalada como consequência da indistinção que fora estabelecida entre a esfera pré-

[40] Segundo narra Arendt (2004), a origem do referido artigo resultou do acesso à foto que mostrava uma estudante adolescente negra sendo hostilizada por jovens e adultos brancos de Little Rock (Arkansas, EUA).

política (representada pela escola) e a esfera política propriamente dita.

> O motivo desse estranho estado de coisas nada tem a ver, diretamente, com a educação; deve antes ser procurado nos juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna desde o início dos tempos modernos e que os educadores, ao começarem relativamente tarde a modernizar a educação, aceitaram como postulados evidentes por si mesmos, sem consciência das consequências que deveriam acarretar necessariamente para a vida da criança (ARENDT, 1997, p. 237).

A progressiva despolitização da esfera pública, que atingiu seu estágio mais definido na Modernidade, faz-se presente como consequência no episódio de *Little Rock*, analisado por Arendt. Tal como visto nos tópicos anteriores, a ascensão da esfera social, através da enorme presença do Estado e a consequente 'estatização' da sociedade, agravou a crise do sentido da política, provocando a evasão dos seus temas e problemas para outros campos da vida humana: a família, a produção, a educação.

O caso *Little Rock* pode ser considerado, por assim dizer, como um dos exemplos contemporâneos de Arendt mais emblemáticos desse esvaziamento político da esfera pública do século XX. Diante dele, as duas questões lançadas pela autora pontuam o duplo movimento que envolve esse processo: primeiro, a negação de todos aqueles elementos que caracterizam o agir político, composto de uma 'responsabilidade pelo mundo' (ou pelos estudantes) concebida em forma de 'autoridade' (pedagógica ou familiar) e a prerrogativa de agir entre iguais, na esfera pública; segundo, a igual negação da especificidade das atividades e espaços constituintes da esfera política.

A primeira questão refere-se à indiscriminada transferência das responsabilidades políticas para atores que, a despeito de sua condição de recém-chegados ao mundo, ainda não possuem requisitos para 'agir' politicamente na esfera pública, dado o estágio do seu desenvolvimento (ainda em formação), pela limitação de sua liberdade e paridade em relação aos adultos.

O grande equívoco político, mas também pedagógico, consequente dessa condição, encontra-se categoricamente explicado no 'primeiro pressuposto' subjacente à concepção moderna de educação, sobre o qual Arendt argumenta no famoso ensaio de 1958, cuja edição brasileira foi publicada no livro *Entre o passado e o futuro* (1997). Ele corresponde à tentativa equivocada das teorias educacionais proporem que a educação, através de uma suposta 'República das crianças', ocupasse o lugar da política, ou seja, o argumento de que:

> (...) existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças,

> autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. A autoridade que diz às crianças o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela (ARENDT, 1997, p. 229-230).

Do ponto de vista educacional, esse pressuposto expressa uma forte característica pedagógica da Modernidade que, segundo Arendt, já encontrara suas raízes no pensamento de Rousseau. O '*pathos* do novo', como define a autora, encontra no pensador suíço o germe das teorias que aliam uma concepção de infância – autônoma e apartada do mundo adulto – ao papel político da educação e, em sentido inverso, concebe a política "(...) como uma forma de educação" (ARENDT, 1997, p. 225).

A segunda questão alarda com a crítica arendtiana em torno da própria dissolução da esfera pública, ou seja, a transferência da responsabilidade política para o espaço pré-político da educação. Essa desastrosa permuta dá continuidade, mas também radicaliza, à utopia de que é possível 'mudar o mundo' através daqueles que são, por natureza, novos (ARENDT, 1997). Tal substituição e a consequente dupla descaracterização que a mesma provoca (na educação e na política) permanece, assim, até hoje, como uma herança da crise da esfera pública.

Salvo a especificidade do contexto educacional analisado por Arendt (nos EUA), essa crise da esfera pública apresenta, do ponto de vista ontológico, uma dupla consequência: 1. Política, relativa à subtração do espaço que garante aos atores políticos 'aparecerem' em sua individualidade e de conceberem o mundo enquanto constituído pela 'pluralidade' dos seres humanos, em particular, e dos seres vivos, em geral; 2. Educacional, no que se refere à obstrução da produção da 'individualidade' propiciada pela escola, uma vez que a mesma deveria promover, no entender de Arendt (1997), o cultivo da 'singularidade' no adolescente e em cada recém-chegado ao mundo.

As consequências de natureza ontológica que envolvem os campos da política e da formação humana, anteriormente mencionadas, representam a negação das condições essenciais que afirmam o vínculo entre esfera pública e educação: a 'pluralidade' e a 'singularidade', respectivamente. Por outro lado, no conjunto das atividades que compõem a condição humana, relativas à *Vita activa*, é a 'ação' que, no entender de Arendt (2018), encontra-se mais seriamente comprometida por tais consequências.

Enquanto atividade eminentemente política, a 'ação' se constitui como elemento primordial da concepção arendtiana de esfera pública, de onde se conclui que o seu desaparecimento coincide com o próprio declínio dessa esfera. A educação tem aqui uma

dupla relação e importância, uma vez que: primeiro, ela se constitui como um espaço intersubjetivo e do encontro entre individualidades (de cada recém-chegado ao mundo), interpondo-se entre a esfera privada e pública. Por ser o primeiro espaço de garantia do acolhimento e relação entre as 'singularidades', a educação possui em comum com a ação a condição da 'pluralidade', consideradas as suas especificidades; segundo, a educação, assim como a ação, está vinculada também à condição da Natalidade.

Tal como já foi visto, na ação essa condição reside no fato de que cada feito e agir humanos significam um novo começo e início, vinculando, dessa forma, a política com a condição da Natalidade de um modo peculiar, através do agir que se desenrola na esfera pública. Já na educação, esse vínculo com a 'Natalidade' reside no fato de que a mesma lida com aqueles que são, por natureza, novos. Afirma-se, portanto, como espaço cujos atributos dizem respeito ao trato e cuidado com aqueles que darão continuidade ao mundo, condição onde reside a razão de ser da educação, ou seja, segundo Arendt, a ideia de que: "(...) a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para mundo (1997, p. 223).

Sendo assim, 'agir' e 'educar' são verbos que devem ser conjugados conjuntamente, visto que o ato político necessita da presença de indivíduos que, através da palavra e de feitos, adquirem visibilidade perante muitos e, por conseguinte, assumem e afirmam sua singularidade diante da pluralidade que constitui a esfera pública. A educação, por sua vez, contribui para que as condições e possibilidades da formação dessa 'singularidade' e individualidade ocorram, num modo de vivência plural e intersubjetivo que se dá na escola, enquanto espaço pré-político.

Dada a proximidade ontológica entre ambos – o agir político e o educar –, é possível defender aqui uma via que melhor ilustre o vínculo entre a educação e a esfera pública, desfazendo interpretações dicotômicas geralmente atribuídas ao pensamento de Arendt sobre a relação entre política e educação. Para este estudo, um primeiro e importante argumento em favor da relevância do pensamento da autora acerca dessa questão diz respeito ao fato de que, seguindo suas análises, tanto a educação como a política tratam dos vínculos dos seres humanos entre si e para com o mundo. Que ambas se valem, distintamente, das qualidades e condições necessárias ao convívio humano, tendo o mundo como seu elemento comum: esse algo que se 'interpõe entre os homens', no dizer de Arendt (2018).

Por outro lado, por incumbir-se do papel de mediadora entre as esferas pública e privada, a educação, enquanto esfera pré-política[41], assume significado político na medida em

[41] No sentido de ser anterior ao ingresso no mundo político, como salientou Almeida (2011), mas enquanto esfera onde se cultiva nos indivíduos o reconhecimento das condições relativas à participação da esfera pública.

que põe em evidência as condições e qualidades que possibilitarão e caracterizarão o futuro ‘agir’ na esfera pública. De acordo com Arendt, embora a escola não seja o mundo – nem a própria esfera pública –, deve representá-lo (o mundo) às crianças e jovens, através da atuação dos professores, propiciando-lhes a capacidade de compreender e conhecer o mundo que os antecede e a partir do qual agirão:

> Para a própria criança, a escola é o primeiro lugar fora de casa em que ela estabelece contato com o mundo público que a rodeia e a sua família. Esse mundo público não é político, mas social, e a escola é para a criança o que um emprego é para o adulto (ARENDT, 2004, p. 280).

Cabe aqui fazer uma observação necessária sobre o vínculo entre educação e esfera pública, tal como mencionado anteriormente, a partir das ideias arendtianas. Em primeiro lugar, diz respeito ao papel e significado da educação diante de uma crise do sentido político da ‘ação’, haja vista o vínculo estabelecido entre ambas (educação/ação) diante da garantia da ‘singularidade’ como um dos requisitos e sentidos do próprio agir na esfera pública. Em segundo lugar, a relação entre educação e o sentido ontológico atribuído à ideia de ‘mundo’, de onde extraem-se as preconcepções e prenoções que alimentam o nosso senso de realidade, donde o ‘mundo’ torna-se horizonte e conteúdo, ao mesmo tempo, do próprio sentido do ato de educar.

Tal como será visto no próximo capítulo, é a crise dessas duas ideias (ação e mundo) que põe em questão a existência da esfera pública e, por conseguinte, do sentido político da educação. Sentido este aqui concebido pela partilha comum, embora de forma distinta, entre educação e política diante da condição da Natalidade e da singularidade, tal como já mencionado.

De outro modo, o sentido ontológico atribuído à educação vem sendo destituído, historicamente, do seu vínculo com os demais campos da vida humana, a exemplo da esfera pública, haurindo o significado de sua importância política. Por essa razão, é no contexto de uma crise geminada na política e na educação que as observações de Arendt assumem relevância neste estudo, no momento em que o pensamento político e pedagógico contemporâneos, tal como foi visto no início deste trabalho, vem enfatizando o valor da formação diante das mudanças no âmbito da esfera pública, como via para o restabelecimento do vínculo entre educação e política no século XXI.

Sendo assim, para que se possa acompanhar a atualização da crise que se instalou entre essas duas esferas (política e educação), a partir das reflexões arendtianas, faz-se necessário discutir suas razões essenciais. Segundo o ponto de vista aqui defendido, são: a

crise do ‘sentido político da ação’ e a ‘alienação do mundo’, os principais motivos responsáveis pelo declínio da esfera pública.

Portanto, tal como foi visto no início deste estudo, a partir de autores diversos (CAMPS, 1996; GOHN, 2011; HONNETH, 2015), a tentativa atual de reconsiderar o vínculo entre educação e política, através do debate em torno da esfera pública, deve levar em conta a condição dos aspectos essenciais afetados na crise dessa esfera. Na concepção de esfera pública arendtiana e habermasiana, asseguradas suas especificidades, esses aspectos correspondem aos conceitos de ‘ação’ e de ‘mundo’.

No próximo capítulo (Cap. 4), buscar-se-á explorar o significado desses dois conceitos no âmbito da esfera pública, no intuito de identificar as implicações de suas crises para a relação entre política e educação, tomando ainda como referência as reflexões desenvolvidas por Arendt e Habermas, respectivamente. Antes, porém, é preciso dizer algo sobre o que pensa este último acerca da relação entre educação e esfera pública.

4.2 Esfera Pública e Educação em Jürgen Habermas

Diferente de Arendt, não é possível encontrar, de imediato, uma relação intencional e explícita entre educação e esfera pública na obra habermasiana. Pois, qualquer tentativa de situar essa relação nos seus textos demanda um exercício hermenêutico sobre o lugar da mesma no seu pensamento. Se em Arendt é possível identificar elementos de suas ideias pedagógicas a partir de dois principais textos, *A crise na educação* (1997) e *Reflexões sobre Little Rock* (2004), em Habermas, apesar de sua vasta obra, não há um marco inaugural ou um momento que nos forneça algum ponto de partida a esse respeito. Porém, flexibilizando as fronteiras epistêmicas dos seus escritos, certos temas e problemas tratados em suas obras poderão propiciar alguns vestígios que nos indique o lugar da educação no seu pensamento.

Se se considerar o contexto histórico sobre o qual Habermas escreveu sua obra mor, *Mudança estrutural da esfera pública,* poder-se-ia ilustrar essa relação caso o mesmo tivesse a intenção de introduzir elementos de natureza educacional na sua análise histórico-estrutural da esfera pública. Pois foi nesse mesmo período (séculos XVII e XVIII) que ocorreram importantes movimentos no campo da educação: novas teorias e pensadores aí surgiram, novos movimentos e projetos pedagógicos em concomitância ao nascimento da esfera pública burguesa, as ideias sociais e políticas que fomentaram concepções e princípios pedagógicos

que embasaram ideais de formação.[42]

Como eventos simultâneos da Modernidade, a ascensão da esfera pública burguesa (e representativa) e a progressiva defesa do acesso à 'instrução', embora não mencionados na tese do autor, publicada em 1962, encontram-se em flagrante aproximação nesse período. No sentido habermasiano, o vínculo entre política e educação pode ser explicado a partir do seu conceito de Modernidade (HABERMAS, 1998), vejamos:

Para Habermas, a Modernidade: "(...) expressa sempre a consciência de uma época, com a Antiguidade para conceber-se a si mesma como resultado de uma transição do antigo ao novo" (1998, p. 266).[43] A Modernidade expressaria, então, o estágio de autocompreensão e reflexividade originado na Idade Moderna.

No famoso discurso intitulado "*A modernidade, um projeto inacabado*", Habermas, na ocasião do recebimento do Prêmio Adorno, no ano de 1980, em Frankfurt, faz distinção entre 'modernidade' e 'modernização'. Ao discernir ambos os eventos, o filósofo e sociólogo alemão entende a modernização como processo de racionalização nos campos da economia e da política. Seguindo a trilha aberta por Max Weber, a ideia de modernização aparece em Habermas como consequência da 'racionalização' de parte da vida humana, denominada pelo autor de 'sistema'.

O 'sistema', como será visto a seguir, distingue-se do 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) por se constituir de relações objetivas, mediadas pelo poder e pelo dinheiro, cujos valores são a 'produtividade', 'cálculo da rentabilidade', o 'princípio do lucro', internalizados nas relações sociais, propiciados por abrangência e ampliação da 'racionalidade instrumental' (estratégica, teleológica) (FREITAG, 2005).

A 'modernidade', distinta da 'modernização', foi consequência do estágio de 'autonomização' e 'decentração' em relação às fontes da tradição e do sagrado que orientavam as ações e relações nas esferas do 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) até o século XVII. A esfera do 'mundo da vida' está associada aos valores produzidos e reproduzidos: pela vida subjetiva, cultural e simbólica, como é o caso da educação, guiada por uma 'racionalidade dialógica', orientada pela 'ação comunicativa', a vida cotidiana e a

---

[42] À guisa de exemplos, foi nesse ínterim que sucederam: no século XVII, a institucionalização da obrigatoriedade do ensino escolar (na Alemanha); o desenvolvimento do Mercantilismo, cuja ideia central era a defesa pelo controle da economia pelo Estado; o declínio do Absolutismo; a sistematização da didática de Comênius; a defesa do liberalismo nascente com Locke; no século XVIII, o avanço do Iluminismo e o enciclopedismo; as teorias de Rousseau, Condorcet e Kant e a aproximação entre educação e política. Cada um desses eventos possui maior ou menor grau de influência ou relação com o surgimento da esfera pública analisada por Habermas e seu vínculo educacional.

[43] Tradução nossa de: "(…) expresa siempre la conciencia de una época, con la Antiguedad para concebirse a sí misma como el resultado de una transición de lo antiguo a lo nuevo" (HABERMAS, 1998, p. 266).

intersubjetividade.

Por outro lado, segundo Dupeyrix, Habermas "(...) define a modernidade como o momento em que surgem os princípios de subjetividade, de liberdade individual, de autonomia, de reflexividade, de escrita, operando sob a legislação da razão" (DUPEYRIX, 2012, p. 88). Todavia, é através de boa parte desses princípios que surgirão, a partir do século XVII, os ideais políticos e pedagógicos, os quais embasaram, na Modernidade habermasiana, a relação entre a esfera pública e a educação.[44] Para Habermas, com a emergência da esfera pública burguesa, tornam-se possíveis tais atributos e características, principalmente aquela que seria enfatizada por Kant no auge do *Iluminismo*: a publicidade.

Dado seu papel ordenador da nova organização política e social dos séculos XVII e XVIII, a ideia de publicidade, segundo Habermas, adquiriu *status* de princípio fundamental para efetivação das qualidades (crítica, autonomia, livre debate, transparência pública) reclamadas pela nascente 'esfera pública moderna' (HABERMAS, 2014), cuja demanda por sua formação e preparação resultaram em diversas teorias político-pedagógicas, a exemplo de Condorcet e Kant.[45]

Tendo em vista que não é o propósito deste tópico adentrar nas ideias pedagógicas desses autores, deve-se, entretanto, salientar que, a despeito de suas divergências ou diferenças teóricas, os mesmos comungam da crença na razão humana como fonte propiciadora das qualidades exigidas pela nova esfera pública, regida através dos ideais de 'liberdade', 'autonomia' e 'emancipação'.

Dentre esses autores, é em Condorcet que melhor se constata a importância política da educação, em especial no século XVIII. Suas ideias expressam o caráter emancipador que a educação assumiu nesse período, tal como nos mostra Boto: "O conhecimento traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia" (2017, p. 291).

Porém, segundo Habermas, tal como foi visto no capítulo anterior (no tópico 3.3), com o declínio da esfera pública burguesa e a ascensão da esfera social, altera-se o cenário político e cultural que alimentou a ideia de uma educação para a cidadania, inspirada nas qualidades e características advindas da Modernidade, ou seja: publicidade, liberdade, autonomia, opinião

---

[44] Tal como já foi visto, não é outra a defesa de Condorcet: o papel político da educação, cujo objetivo é fazer surgir esse indivíduo que abandona seu anonimato do mundo público e, através do acesso à ciência e às virtudes públicas, torna-se um cidadão.

[45] Cada um ao seu modo, Jean-Antonio-Nicolas de Caritat Marquis Condorcet, em suas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, e Immanuel Kant, no clássico texto *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?*, são exemplos de como as mudanças ocorridas na esfera pública do período analisado por Habermas demandavam novos ideias pedagógicos, redefinindo e atualizando o sentido político da educação.

pública, criticidade e do ideal kantiano de '*Sapere aude'*!

A educação, como frisaram outros pensadores frankfurtianos (Adorno e Horkheimer), não ficou isenta das influências do advento da 'cultura de massa' resultante, segundo Habermas, do enfraquecimento da esfera pública Moderna e pela consequente 'midiatização' e 'refeudalização' da mesma. A ideia de formação como elemento constituidor da própria vida política, de inspiração republicana, foi dissolvida à medida que a atividade do consumo, que para Arendt correspondia à esfera privada, passou a conduzir ou influenciar os fins e objetivos das demais atividades da *Vita activa*. Assim, o consumo, que para Arendt e Habermas, dissolvera as esferas pública e privada, contribuiu para a progressiva descaracterização tanto da política como da educação.

Mas os resultados nada otimistas das análises habermasianas acerca da esfera pública não apagaram o caráter propositivo do seu pensamento. Pois, tal como Arendt, o filósofo compreende a recuperação do sentido político da ação como uma das vias possíveis de superação da atual crise da esfera pública. Isto, porque o modelo de 'ação' – elemento vital para a existência da esfera pública – que embasou boa parte da tradição do pensamento político, sobretudo da Modernidade, terminou por se esvaziar do seu caráter 'comunicativo', intersubjetivo e interativo (a exemplo da esfera pública burguesa), cedendo o lugar – com a ascensão da esfera social – para uma concepção de 'ação' de caráter pré-político. Vinculado aos interesses individuais, o modelo de ação que se afirmou na teoria política e na esfera pública assumiu perfil de cariz 'instrumental' e 'estratégico', não orientado para o 'entendimento' (*Verstehen*) e monolítico.

Sobre as implicações da crise do sentido político da 'ação' para o declínio da esfera pública, de acordo com as ideias de Habermas, dedicar-se-á o próximo capítulo (Cap. 5), como recorte necessário no intuito de aproximar suas contribuições para o debate acerca da relação entre essa esfera e a educação. Antes disso, faz-se necessário finalizar aqui as observações em torno do entendimento do autor acerca dessa relação.

Sendo assim, é importante frisar que, embora a junção entre política e educação não apareça nos escritos habermasianos, tal como se viu, os atores dos períodos por ele analisado apontam para a indissociabilidade entre essas duas esferas. Por outro lado, para além do seu recorte histórico, pode-se dizer que há uma dimensão educativa intrínseca à concepção habermasiana de esfera pública, se se considerá-la como campo vinculado ao 'mundo da vida' (*Lebenswelt*). Antes de identificar esse possível vínculo, é necessário aqui dizer algo sobre esse conceito: 'Mundo da vida'.

Na tentativa de reconduzir o debate sobre o processo de 'racionalização' das

sociedades modernas, Habermas desenvolve uma crítica ao pensamento weberiano por este considerar a Modernidade, sobretudo, enquanto processo de 'modernização societária' (DUPEYRIX, 2012), concentrando-se no âmbito do 'sistema' e não do 'mundo da vida' (*Lebenswelt*). Tal como se viu, o primeiro compreende as esferas da economia e da política, conduzidas por uma racionalidade instrumental; o segundo diz respeito às esferas vinculadas à vida cotidiana, subjetiva, cultural e simbólica, mediadas por uma razão comunicativa e pelo entendimento mútuo.

Feita a crítica a Weber, entre outros pensadores (Hegel, Marx), Habermas recupera o valor social, cognitivo e político do 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) enquanto esfera renovadora das visões de mundo, afeita às mudanças conceituais e de valores, possibilitando aos sujeitos um constante aprendizado.

Termo cunhado por Husserl,[46] *Lebenswelt* assume em Habermas uma singular significação. Em Husserl, ele está relacionado à ideia de indivíduo como um 'ser-no-mundo', compreendida pela esfera da vida comum e intuitiva, assim como as opiniões, 'pré-conceitos' e o '*sensus communis*' daí resultantes, sendo anterior e indo além, portanto, de qualquer objetivação científica.

Contrapondo-se à 'autonomia da lógica' cientificista em relação à vida humana, Husserl direciona as suas críticas à concepção positivista e matematizante sobre as ciências do espírito acerca do 'mundo da vida'. O mesmo deseja, sobretudo, conduzir sua crítica ao esquecimento e ao abandono do pensamento Ocidental dos níveis pré-científico e pré-reflexivo no âmbito da filosofia, revitalizando a dimensão intuitiva oriunda e contida no 'Eu mundano' em contraposição à concepção instrumental e utilitária das ciências de sua época (HUSSERL, 2012; HABERMAS, 2015a).

Salvo o reconhecimento de Habermas sobre as razões das críticas husserlianas, sua principal discordância desse filósofo quanto ao conceito de 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) diz respeito ao caráter 'monológico' contido na visão de Husserl, concebendo o 'mundo' como produto e manifestação advinda de um 'eu puro'. Contra essa concepção, Habermas (2015) propõe uma interpretação de *Lebenswelt* como fenômeno que só se manifesta pela ação intersubjetiva, mediada pela linguagem e como um dos fatores essenciais da socialização e constituição das identidades dos seres humanos e de suas visões de mundo.

Todavia, diante do progressivo domínio da racionalidade tecnológica, como uma das

---

[46] O sentido cunhado por Edmund Husserl do conceito *Lebenswelt* (mundo da vida) tem como contexto sua crítica contra a 'cientificização' e 'tecnicização' na linguagem das ciências do espírito, desenvolvida na primeira metade do século XX. (HUSSERL, 2012).

manifestações das sociedades capitalistas (HABERMAS, 2002; 2011a), nas esferas da vida humana, a defesa do caráter intersubjetivo e dialógico do conceito habermasiano de 'mundo de vida' – contra a ênfase husserliana no sujeito monológico –, parece só encontrar guarida, segundo Freitag (1995), num modelo de sociedade que interponha entre o 'sistema' (político e econômico) e o 'Mundo da vida' (*Lebenswelt*) o papel da esfera pública.

Em *Direito e democracia: entre facticidade e validade* (vol. 2), Habermas (2011b) atualiza o debate sobre esfera pública, atribuindo a esse tema um tom propositivo. Para inseri-la no contexto atual, o mesmo evita abordá-la a partir de suas matrizes liberal, republicana e sistêmica, optando por retomá-la através de uma nova definição de sociedade civil.

Do Liberalismo, Habermas descarta a ilusão na crença de a igualdade de condições dos atores coletivos influenciar o processo democrático, afastando-se do pressuposto dessa corrente do pensamento político, o primado de realização dos interesses e compromissos individuais. Do Republicanismo, distancia-se da pretensão de realização de uma "(...) comunidade ética institucionalizada na forma de Estado" (HABERMAS, 2011b, p. 18), pretendendo unificar a pluralidade de atores, de esferas e de valores numa suposta 'coletividade'. Finalmente, da Teoria dos Sistemas, contrapõe-se ao esvaziamento da responsabilidade política e social dos sujeitos contido nessa perspectiva.

Ao acusar as fragilidades desses três modelos de democracia, Habermas descarta ainda suas influências na ideia de esfera pública. Sendo assim, sua crítica à perspectiva liberal direciona-se, em primeiro lugar, à atual configuração que assumiu a esfera pública: substituindo os interesses dos sujeitos privados pela prevalência dos interesses privados das grandes organizações e instituições no capitalismo tardio. Pois, segundo Habermas, no seu estágio contemporâneo, esse modelo de esfera pública está orientado não para:

> (...) autodeterminação democrática das pessoas que deliberam, e sim, na normatização constitucional e democrática de uma sociedade econômica, a qual deve garantir um bem comum apolítico, através da satisfação das expectativas de felicidade de pessoas privadas em condições de produzir (HABERMAS, 2011b, p. 20-21).

No que concerne à esfera pública nos moldes do Republicanismo, toma Arendt como uma das suas representantes, a qual, segundo Habermas, critica tanto o privatismo que passou a dominar a pauta da esfera pública, após a ascensão do social, como rechaça o caráter burocrático das instituições políticas, a exemplo dos partidos. Porém, no sentido mais amplo, o Republicanismo é questionado por Habermas por sua pretensão de produzir uma vontade 'coletiva', centrada no caráter institucionalizante do Estado, secundarizando as esferas

periféricas de participação e os processos de comunicação que ocorrem nas mesmas. Para Habermas:

> Essa compreensão da política, centrada no Estado, pode prescindir da ideia aparentemente pouco realista de uma cidadania eficaz em termos de coletividade. Ela não se orienta pelo *input* de uma formação política racional da vontade, e sim pelo *output* de uma avaliação bem-sucedida das realizações da atividade do Estado (HABERMAS, 2011b, p. 20).

Além de suas críticas ao Liberalismo e ao Republicanismo,[47] Habermas rejeita ainda uma abordagem sistêmica da esfera pública, já que, nessa perspectiva (Teoria dos Sistemas), desaparecem tanto a relevância dos atores como a das esferas periféricas do fluxo comunicativo e de participação política, dada a independência funcional dos diferentes setores da sociedade (a economia, a política, o direito etc.) contida nessa abordagem. Assim, a parcial autonomia desses setores, no sentido de uma *autopoiesis* ou como 'autorregulação do poder administrativo' (HABERMAS, 2011b) e institucional, inviabiliza, de partida, o vínculo que funda o sentido da existência de uma esfera pública: a relação entre sistema e o mundo da vida.

> A teoria dos sistemas atribui a formação política da opinião e da vontade, dominada pela concorrência entre os partidos, a um público de cidadãos e de clientes incorporados ao sistema político, porém desligados das raízes que os prendem ao mundo da vida, isto é, a sociedade civil, a cultura política e a socialização (HABERMAS, 2011b, p. 63-64).

Se nem liberal, nem republicana, nem sistêmica, qual a concepção de esfera pública proposta por Habermas diante das limitações dessas perspectivas? Quais, finalmente, as implicações educacionais das mais recentes considerações habermasianas em torno dessa esfera?

Tal como já foi mencionado, apesar do tom pessimista com o qual finaliza sua tese sobre a esfera pública burguesa, Habermas não se afasta totalmente desse tema. Pelo contrário, esse perpassará, como afirma Dupeyrix (2012), boa parte das obras posteriores do autor. A concepção que elege após as análises e críticas sobre as diferentes definições e perspectivas acerca da esfera pública dá continuidade a sua defesa em torno do sentido e do valor político do 'mundo da vida' (*Lebenswelt*).

---

[47] Essa dupla crítica, ao Liberalismo e ao Republicanismo, aparece em diferentes passagens do seu livro *Direito e democracia*, tal como exposto a seguir: "Em todo caso, esse modelo de democracia não precisa mais operar com o conceito de uma totalidade social centrada no Estado, representado como um sujeito superdimensionado e agindo em função de um objetivo. Ele também não representa a totalidade num sistema de normas constitucionais que regulam de modo neutro o equilíbrio do poder e dos interesses segundo o modelo do mercado" (HABERMAS, 2011b, p. 21).

Portanto, Habermas defende um conceito de esfera pública que ligue os conteúdos e 'necessidades tematizadas' no cotidiano – em diferentes campos da vida – aos espaços de discussão, crítica e produção dos princípios que determinam a 'ordem política'.[48] Pois, de acordo com Dupeyrix, a esfera pública para Habermas funcionaria como: "(...) uma caixa de ressonância suscetível de repercutir os problemas que devem ser tratados pelo sistema político" (DUPEYRIX, 2012, p. 151).

Sendo assim, Habermas propõe assegurar as condições de discurso e argumentação, com vistas ao entendimento mútuo, no intuito de garantir a inserção e consideração, no espaço público, dos atores e conteúdos do *Lebenswelt*. Pretende, por conseguinte, propiciar a influência desses elementos nos processos de decisão, justificação e legitimação das ações políticas, através da esfera pública, denominadamente 'deliberativa'.

Isso significa dizer que, diferente da chamada 'democracia participativa' – preocupada que está apenas com a inclusão do maior número de participantes e de suas opiniões –, o modelo deliberativo habermasiano concentra-se também na necessidade de 'institucionalização' dos debates públicos, atentando para a justificação e racionalidade dos procedimentos (legais) que os tornam possíveis.

A esfera pública 'deliberativa' habermasiana, nesse sentido, inclina-se pela consideração de uma 'ética do discurso', consequente das exigências normativas que viabilizam os debates e do fluxo comunicacional constante que alimenta o espaço político. Por essa razão, é na 'ação comunicativa', diferente das teorias anteriormente apresentadas,[49] que Habermas situará o centro de gravidade da esfera pública.

Do ponto de vista educacional, essa perspectiva aponta para duas principais influências: a primeira diz respeito ao valor cognitivo das interações realizadas pela esfera pública numa perspectiva habermasiana, através do vínculo entre sistema e mundo da vida (*Lebenswelt*). A importância formativa desse elemento (interação) reside, assim, na aprendizagem contida nos processos de 'deliberação' nessa esfera. A interação corresponde ainda, segundo Dupeyrix (2012), a um dos principais elementos da análise habermasiana das evoluções históricas e sociais.

---

[48] Comunga, assim, com o debate sobre os movimentos sociais e da 'luta por reconhecimento', uma vez que passa a conceber tanto a diversidade contemporânea dos espaços públicos como a pluralidade dos seus autores e a conflitualidade que envolve a constituição de suas identidades, como elementos inquestionáveis da nova configuração da esfera pública, a partir da segunda metade do século XX.

[49] As concepções de 'ação' já mencionadas neste estudo apresentam uma diversidade conceitual que interfere, significativamente, na ideia de política e, por outro lado, de esfera pública. Assim, tal como observa Habermas: em Weber, ela assume um caráter instrumental e teleológica; em Arendt, vincula-se à dimensão ontológica e política. Habermas observa uma dimensão comunicacional da ação além de sua capacidade de propiciar a própria sociabilidade humana.

Assim, a dimensão cognitiva mencionada por Scherer-Warren (1999) no início deste trabalho, identificando nos movimentos sociais a qualidade de mobilização de diferentes saberes (científicos, éticos e culturais) para o agir político, aproxima-se, em parte, da 'esfera púbica deliberativa' defendida por Habermas. Entretanto, ambas as concepções se afastam quanto à exigência do caráter normativo e procedimental dessa esfera.

Partindo desse exemplo, para Habermas (2011b), apesar de os Movimentos Sociais representarem uma importante expressão dos novos atores políticos do século XXI e serem sensíveis a um amplo elenco de problemas de natureza diversa:

> (...) os sinais que emitem e os impulsos que fornecem são, em geral, muito fracos para despertar a curto prazo processos de aprendizagem no sistema político ou para reorientar processos de decisão (2011b, p. 107).

É importante lembrar que a crítica de Habermas a esses movimentos parece não considerar o papel pedagógico que esses desempenham no seu interior. Embora, segundo Caldart (2004), no caso do MST, a dimensão formativa das ações dos mesmos se manifeste em diferentes momentos de sua atuação: nas escolas, nas reuniões políticas e pedagógicas, nos protestos e eventos diversos.[50]

Há, entretanto, uma segunda influência educacional, consequente da concepção habermasiana de esfera pública. Ela se refere à intensificação das práticas comunicativas como fator crucial da socialização contemporânea. Seu valor educativo reside no fato de que, como observou Bronckart (2008), a prática comunicativa, como parte intrínseca do agir humano, vem assumindo relevância pedagógica, concebida como conteúdo ou atributo necessários da formação.

Com Habermas, a ênfase na dimensão comunicativa e da linguagem vai além de um fenômeno contemporâneo, uma vez que sua concepção da vida social se estrutura a partir de ambas, enquanto elementos essenciais de sua interpretação sociológica. Por essa razão, o acesso e inserção no mundo da linguagem e da comunicação faz da educação uma esfera privilegiada, embora não mencionada pelo autor, visto que é a escola um dos principais espaços dedicados à sua vivência, ensino e aprendizagem. É também na escola que, diferente do mundo privado da família, crianças e adolescentes, mediados pela linguagem, confrontam-se com a diversidade e pluralidade de pontos de vistas e argumentos sobre temas

[50] Por essa razão, é preciso colocar em suspenso essa crítica de Habermas ao modelo de esfera pública concebido pela ideia de sociedade civil presente nas teorias dos movimentos sociais. Apesar da observação habermasiana concentrar-se no caráter formativo da esfera pública (na perspectiva deliberativa) não se deve desconsiderar, ao menos no Brasil, a forte presença do caráter pedagógico em alguns desses movimentos, a exemplo do MST, tal como aponta Caldart (2004) em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*.

diferenciados, constituindo-se parte fundamental do ‘mundo da vida’ (*Lebenswelt*).

Entretanto, embora Habermas não enfatize essas questões, é inegável reconhecer o teor educativo de suas teses, no que concerne ao papel da aprendizagem na formação humana: 1. A de que o desenvolvimento da consciência moral não se dá uma única vez, mas é consequência de uma evolução que vai da infância à idade adulta;[51] 2. Partindo das influências de Hilary Putnam, entende que a aprendizagem coincide e constitui a própria condição humana, sendo a mesma (aprendizagem) característica fundamental de sua identidade antropológica:

> O pragmatismo kantiano, cuja concepção partilho com Hilary Putnam, apoia-se no fato transcendental de que, deixando afetar-se por razões, sujeitos capazes de falar e agir podem aprender – a mais longo prazo, ‘não podem não aprender’ (HABERMAS, 2004b, p. 16).

No entanto, deve-se considerar que a escola pode servir também para a própria negação dessa aprendizagem na medida em que elege, como principal modelo de racionalidade: a ‘instrumentalização’, seja através de saberes advindos da ciência ou da técnica. Pode a escola, porém, negar-se a assumir o papel de propiciar aos sujeitos: competência, habilidade e compreensão acerca do papel educativo, político e social da linguagem, particular e principalmente numa sociedade que, cada vez mais, vem sendo mediada pelos meios de comunicação.

É nesse sentido que, seguindo as considerações habermasianas, a educação assume relevância política enquanto esfera que entabula as capacidades e condições que possibilitam aos sujeitos participarem de uma esfera pública que, gradativamente, estende-se a diferentes campos da vida. Porém, deve-se indagar a respeito do alcance da perspectiva habermasiana de esfera pública, levando em consideração a pluralidade de identidades e atores políticos, mediados pelas novas possibilidades do ‘agir comunicativo’ propiciado, sobretudo, pelas transformações no âmbito das tecnologias da comunicação e da informação.

Embora o ‘agir’ assuma centralidade no pensamento do autor em questão e, em particular, na sua concepção de ‘esfera pública’ (deliberativa), faz-se necessário indagar: até que ponto o mesmo dá conta de uma renovação e efetiva realização dessa esfera diante do seu mais recente ‘tensionamento’ pela técnica contemporânea? Quais os efeitos desse ‘tensionamento’ no âmbito da relação entre política e educação?

As respostas a essas questões lançam este estudo para um outro nível de reflexão

---

[51] É preciso salientar que esse entendimento habermasiano da aprendizagem tem raízes no pensamento moral de dois grandes autores: Jean Piaget (1896-1980) e Lawrence Kohlberg (1927-1987), tal como mostra Dupeyrix (2012) em *Compreender Habermas*.

devido ao aumento do seu campo de análise, ampliando a compreensão sobre a relação entre política e educação. Pois, na medida em que a 'ação' humana – e de outro modo a esfera pública –, é hoje 'tensionada' pelas transformações tecnológicas, faz-se urgente introduzir neste estudo mais uma dimensão (a ética), tendo em vista que essas mudanças vêm alterando, no dizer de Jonas (2006), o estatuto ético-político da ação.

Dessa forma, para responder a essas provocações, é necessário adentrar num recorte mais específico sobre a ideia de 'agir comunicativo' em Habermas, assim como o conceito arendtiano de 'ação', no próximo capítulo. Pois discutir o significado desses conceitos na ideia de esfera pública em ambos os autores os aproxima das questões urgentes do século XXI, referentes às influências dos avanços da técnica e da ciência (tecnologia) nas esferas da política e da educação.

Diante disto, uma questão preliminar poderá servir como ensejo para as próximas observações que se pretende aqui introduzir, ou seja: a de saber até onde persistirá a centralidade do 'agir' político como categoria essencial à ideia de esfera pública, ao modo de Arendt e Habermas, numa sociedade em que a '*praxis*', cada vez mais, vem sendo mediada (ou substituída) pela *techné*? O que pensar da educação cujo significado político dependerá da resposta dada a essa indagação?

5 CRISE DA ESFERA PÚBLICA: METAMORFOSES NA RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Até aqui foi visto que tanto em Arendt como em Habermas, por razões distintas, o declínio da esfera pública possui relação implícita ou explícita com a crise na educação. Em ambos os autores, esse processo aparece como consequência: da 'cultura de massa'; da instrumentalização da política; da 'alienação do mundo' e despolitização da esfera pública, ambas associadas aos efeitos do avanço da racionalidade técnica e científica; com o abandono do 'senso comum', de acordo com Arendt, e a negação do 'mundo da vida' (*Lenbeswelt*), no caso de Habermas.

Sumariamente, essas questões podem ser assim apresentadas como exemplos da proximidade temática entre esses autores. Entretanto, embora a contiguidade existente entre suas ideias e a relevância de suas obras tenham contribuído para a inserção de suas análises neste estudo, as distinções existentes entre seus principais argumentos exigiram das etapas subsequentes uma maior atenção.

Tanto em Arendt como em Habermas, as proposições para superação da crise da esfera pública residem na reconsideração sobre o sentido político da '*ação*'. Em Arendt, como já foi visto, a ênfase recai no vínculo que esta possui com as ideias de '*Natalidade*' e '*Pluralidade*', presentes tanto na política como na educação. Para Habermas, por sua vez, a ideia de '*ação*' afasta-se de uma concepção teleológica e instrumental, considerando as dimensões comunicativa e intersubjetiva de sua manifestação; as quais, na perspectiva do autor, são essenciais para a reconstrução da esfera pública democrática no século XXI.

Ao considerar a relevância desse conceito para o presente estudo, propõe-se neste capítulo tecer algumas considerações acerca das implicações da crise do sentido político da ação a fim de elencar e discutir as possíveis consequências dessa condição na relação entre esfera pública e educação.

Esse novo recorte temático e conceitual torna-se inevitável se considerarmos que, para ambos os autores, o epicentro do declínio dessa esfera está na dissolução e aniquilamento da capacidade de 'agir' político dos indivíduos. Pois, para Arendt, o agir político dá-se como ato a partir do qual se manifesta a 'singularidade' de cada ser humano, mediante a pluralidade que caracteriza a esfera política e também como ato a partir do qual esses indivíduos inserem algo 'novo' no mundo, dando-lhe continuidade.

Para Habermas, a ação (comunicativa) afirma-se como via que conecta duas esferas

dicotomizadas na Modernidade, pelo processo de hierarquização, racionalização e modernização que se deu entre ambas, ou seja: o ‘mundo da vida’ (*Lebenswelt*) e o ‘mundo sistêmico’ (HABERMAS, 2012).

Entretanto, antes de adentrar nas definições desses autores, é necessário dizer que, em particular, com Arendt, o conceito de ação não se dá de uma única vez, em sua obra. Ele perpassa diferentes momentos de suas reflexões, indo de ‘*A condição humana’* a ‘*Sobre a Revolução’*, de ‘*Entre o passado e o futuro’* à ‘*A vida do espírito’*. Já em Habermas, diferente de Arendt, a ideia de ação apresenta-se mais densamente definida em muitos dos seus escritos, em especial nos dois volumes de *Teoria do agir comunicativo* (2012a; 2012b), nos quais o mesmo dedica-se a definir o conceito de ‘ação comunicativa’, categoria central do seu pensamento.

Tendo em vista tais especificidades e complexidade das definições de ambos os autores e a importância dessas definições para o esclarecimento em torno da questão da esfera pública, será dada atenção, no referente ao conceito de ‘ação’, às obras e análises de Arendt e Habermas que auxiliem o propósito maior desta tese: num primeiro momento, discutir a atual configuração da esfera pública considerando as influências das transformações tecnológicas para, no segundo momento, apontar as possíveis implicações dessa condição nos pressupostos ético-políticos da educação.

Por considerar a relevância dessas questões para esta pesquisa é que o presente capítulo propôs-se a identificar, inicialmente, a natureza política do conceito de ação em ambos os autores, através do tópico denominado: *Reabilitando o conceito de ação: o debate entre Arendt e Habermas* (5.1), com o propósito de abordar um dos principais elementos para a compreensão da crise da esfera pública em suas obras.

Dando continuidade ao debate sobre o conceito de ação no pensamento habermasiano e arendtiano, o presente capítulo procurou, num segundo momento, discutir finalmente a crise do sentido político no pensamento arendtiano, através do tópico *Ação e Esfera Pública em Hannah Arendt* (5.1.1). Já o terceiro tópico (5.1.2), foi dedicado ao pensamento habermasiano em torno dessa crise, denominado: *Agir Comunicativo e Esfera Pública em Jürgen Habermas*.

Finalmente, é importante salientar que em todos os tópicos do referido capítulo, a questão central está relacionada à relevância do entendimento sobre uma dimensão sobressalente na erosão do significado político da ação, oriunda da Modernidade: a técnica. Sendo assim, a ênfase atribuído ao tema da ‘ação’ em Arendt e Habermas tem aqui intuito de aprofundar a compreensão sobre esta dimensão, visando, finalmente, pôr em debate o estatuto ético-político do agir (JONAS, 2006) e suas implicações educacionais.

5.1 Reabilitando o conceito de 'ação': o debate entre Arendt e Habermas

Viu-se no capítulo anterior que a partir das ideias de Habermas e de Arendt é possível estabelecer uma relação, direta ou indireta, entre o declínio da esfera pública e a crise na educação. Para Habermas (2014a), essa relação pode ser observada através da ascensão da esfera pública literária e a burguesa, a qual desencadeou processos formativos que atendiam às exigências educacionais de uma sociedade que se dinamizava e se organizava a partir do acesso e distribuição de informações, da popularização da leitura e da escrita. Já as implicações educacionais do declínio dessas esferas deram-se com a ascensão da esfera social, a partir do século XIX, transformando a educação num processo de massificação da cultura.

Para Arendt, a ascensão da esfera social já havia sido sinalizada na própria Modernidade, embasada no pensamento político e filosófico da época. Uma das principais consequências educacionais decorrentes da ascensão dessa nova esfera, segundo a autora, pode ser observada na dissolução da fronteira entre o mundo público e o mundo privado, afetando a necessária distinção entre a natureza do papel de suas instituições, em especial: a política e a educação.

As consequências dessa mudança provocaram não só uma crise educacional sem precedentes, como puseram em questão o próprio sentido da política, donde: "(…) a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação" (ARENDT, 1997, p. 225).[52]

Seguindo a trilha do argumento central desta tese, tais observações nos lançam para as seguintes questões: dada a crise instalada entre educação e política, tal como atenta Arendt (1997), qual a sua relação com o declínio da esfera pública? Qual a importância de uma reflexão sobre esse declínio para a crise contemporânea na educação, no momento em que apostas estão sendo feitas em torno dessa ideia – esfera pública – (HONNETH, 2015; LÈVY, 2010; CAMPS, 2010; BRAYNER, 2008) e de sua capacidade de atualizar os ideais político-educacionais do século XXI?

Tem-se aqui ciência de que não é possível, no curto tempo que compreendeu esta pesquisa, encontrar respostas para essas questões, dada a complexidade e riqueza das obras

---

[52] Porém, a dissolução da fronteira entre política e educação, tal como Arendt destacou acima, deve ser conjugada também com os eventos que possuem origem ou relação com a crise do sentido da política, quais sejam: crise da autoridade; a noção de que há um mundo autônomo da criança; a crise da tradição; o surgimento de novas teorias pedagógicas, em particular, as progressistas (ARENDT, 1997), já apresentados nos capítulos anteriores.

desses autores. No entanto, observando o desenvolvimento dos seus argumentos em torno da crise da esfera pública – considerando uma dimensão de extrema relevância para o momento de nossa análise: a técnica –, faz-se necessário introduzir aqui uma reflexão sobre o conceito de 'ação', uma vez que é nele que incide, segundo os autores mencionados (Arendt e Habermas), o impacto das mudanças tecnológicas.

Tanto para Arendt como para Habermas, o epicentro do declínio da esfera pública situa-se, sobretudo, num momento em que o elemento fundamental e constituinte dessa ideia perdeu sua dimensão política na tradição do pensamento ocidental, qual seja: a *ação*. De acordo com Arendt, essa perda tem sua origem desde o pensamento platônico, já para Habermas, essa condição manifesta-se mais intensamente no nascedouro do pensamento político moderno, tendo em Hobbes um dos seus primeiros propagadores, tal como afirma o autor no trecho seguinte de '*Teoria e práxis'*:

> Hobbes foi o primeiro a estudar as 'leis da vida civil' com o propósito expresso de colocar a ação política, de então em diante, sobre a base insuperavelmente certa daquela técnica conduzida de maneira científica, que ele conhece a partir da mecânica contemporânea. Hannah Arendt descreveu as construções do direito natural nacional como uma tentativa de encontrar uma teoria 'que, com a exatidão científica, pode produzir instituições políticas que regulariam os assuntos dos homens com a mesma confiabilidade que o relógio regula os movimentos do tempo ou a criação, entendida na qualidade de relógio, regula os processos da natureza (HABERMAS, 2013, p. 111).

Para o filósofo e sociólogo alemão, tais pensadores atribuíram um caráter técnico e instrumental à teoria política, favorecendo ao surgimento de uma concepção 'administrativa' ('governamental', no dizer de Foucault) dos conflitos políticos e da coletividade, propiciando o aparecimento e desenvolvimento da ideia do 'social'.

Tanto em Arendt como para Habermas, um dos efeitos dessa concepção foi o esbatimento da ideia de 'ação' enquanto cerne da própria atividade política. Pois, salvo suas distinções teóricas, em ambos os autores, esse conceito assume relevância fundamental na filosofia política contemporânea, se concebido a partir de sua natureza 'comunicativa' e 'intersubjetiva'. Assim, o mesmo contrapõe-se tanto à herança tecnicista e cientificista da teoria política, como à tradição da 'filosofia da consciência' e da subjetividade a elas subjacentes (HABERMAS, 2013).

Por essa razão, é em favor da recuperação do sentido político da ação que ambos os autores se posicionam sobre o papel da esfera pública, após a sua crise mais recente, em decorrência das transformações tecnológicas dos séculos XX e XXI. Na compreensão do

presente estudo, ao restituir o *status* político da ideia de 'ação', o pensamento de Arendt e Habermas vêm propiciando o revigoramento das vias que interligam os temas da esfera pública e da educação.

5.1.1 Ação e esfera pública em Hannah Arendt

No concernente à esfera pública arendtiana, a ação possui valor ontológico inquestionável, uma vez que abriga a atividade (ação) através da qual se manifesta o 'novo começo' que pode advir de seus participantes. É por meio da ação que, na esfera pública, cada um dos seus componentes pode mostrar quem realmente é e agregar ao mundo uma nova ordem e continuidade, partilhando, assim, com a educação a condição da Natalidade.

Vale salientar que essa partilha não está isenta de uma necessária consideração das particularidades de ambas[53]. No entanto, o elo entre a ação política e a educação firma-se na medida em que as mesmas dependem de qualidades afins, uma vez que, tanto na política como na educação, a 'singularidade' de cada indivíduo deve ser concebida como elemento primordial, ou seja: na primeira, enquanto atributo a ser exercido; na segunda, enquanto qualidade a ser cultivada.

Porém, o processo observado por Arendt (2018) desde o nascimento do pensamento político ocidental, a partir de Platão, até a ampla intervenção da tecnologia na esfera pública do século XX e o desenvolvimento da tecnocracia até os dias atuais, de acordo com Habermas (2011), pôs em questão essas características, desqualificando a natureza política do agir.

Uma vez suplantada essa qualidade da ação, enquanto atividade que manifesta a capacidade dos indivíduos de, ao agirem, introduzirem e iniciarem algo novo no mundo, anula-se o papel da educação de propiciar aos sujeitos a singularidade e a originalidade enquanto virtudes necessárias para participação na esfera pública. No entender de Arendt (1997), uma das consequências educacionais dessa descaracterização da ação residiu no fato de a escola ter ocupado o lugar da política, em decorrência dessa lacuna. Por essa razão, é preciso percorrer um pouco a trajetória do desenvolvimento da crise do sentido político do agir para que possamos identificar seus sintomas e causas mais característicos, a fim de retomar a possibilidade de pensar a relação entre educação e esfera pública na contemporaneidade.

---

[53] Pois, deve-se ressaltar que na ação política e na educação essa condição manifesta-se de formas distintas: na educação, a condição da Natalidade dá-se pelo fato de a mesma constituir-se o lugar onde se recebe o 'novo' representado pela vinda dos indivíduos ou recém-chegados ao mundo. Já na política, a condição da Natalidade se expressa através do constante fluxo da ação, dando assim continuidade ao mundo.

Embora o vínculo entre ação, esfera pública e educação não se dê de modo imediato na obra arendtiana e habermasiana – através de uma leitura preliminar –, suas análises sobre o declínio dessa esfera, a partir da Modernidade, nos dão indícios das influências sofridas pela educação nesse âmbito. Por outro lado, as observações de Arendt e Habermas sobre o estágio tecnológico que atingiu o século XX, asseverando o declínio dessa esfera, põem-nos em alerta sobre as implicações éticas e políticas dessas transformações nos pressupostos filosóficos da educação,[54] assim como colocam em questão a defesa contemporânea, já mencionada nos primeiros capítulos deste estudo, acerca da importância da educação na ressignificação política da esfera pública do século XXI.

Uma vez que, segundo tais pensadores, foi a partir do advento da técnica moderna (tecnologia) que se alterou tanto a natureza política da ação como se modificou o estatuto ético-político do agir técnico-científico (tecnologia), pretende-se buscar nas reflexões desses pensadores as origens e desenvolvimento do processo de politização da tecnologia e da redefinição da ideia de esfera pública que os mesmos apontam em seus estudos.

Neste sentido, a presente tese parte do argumento de que, no que concerne ao pensamento arendtiano e habermasiano, as transformações tecnológicas e suas influências na esfera pública encontram sua conexão e relação na crise do sentido político da ação. Pois, ao atribuírem à 'ação' lugar central na reflexão acerca do declínio dessa esfera, Arendt e Habermas pretenderam restituir o valor da mesma como campo inquestionável de manifestação da própria ação. Em Arendt, a restituição do sentido político da ação é condição *sine qua non* para a recuperação do papel e lugar da esfera pública, diante das transformações científicas e da técnica, ocorridas a partir do século XX (ARENDT, 2018).

Tais mudanças, mencionadas pela autora no *Prólogo* e no *Capítulo VI* de *A condição humana*, merecem aqui atenção, uma vez que correspondem a uma parte decisiva de um processo de crise mais amplo, o qual acometeu o significado político da ação. Porém, para além da modernidade, vale dizer que, segundo Arendt, a crise da natureza política da ação é remota e deu-se no nascedouro da tradição da filosofia política, com Platão (ARENDT, 2018). De acordo com Arendt, foi a partir da ideia de um 'rei-filósofo' que se teve início a distinção entre 'governante' e 'governado', enquanto binômio consagrado na tradição do pensamento político ocidental.

---

[54] Um dos efeitos político-educacionais do novo contexto tecnológico pode ser observada na radicalização da dissolução da fronteira entre mundo público e mundo privado, enfatizada por Arendt como elemento propiciador do declínio da política, da ascensão e fortalecimento do social e esfacelamento da fronteira entre a esfera pública e as esferas pré-políticas como é o caso da educação.

> O lugar-comum, que já encontramos em Platão e Aristóteles, de que toda comunidade política consiste em governantes e governados (suposição na qual se baseiam, por sua vez, as atuais definições de formas de governo – governo de um ou monarquia, governo de poucos ou oligarquia e governo de muitos ou democracia) baseava-se mais na suspeita em relação à ação que no desprezo pelo homem, e resultou mais do sincero desejo de encontrar um substituo para a ação que de alguma vontade de poder, irresponsável ou tirânica (ARENDT, 2018, p. 275).

Tal como menciona a autora, a inicial 'suspeita' platônica para com a 'ação' apagou a distinção de sua dupla significação: enquanto atividade cujo sentido era: 'realizar', 'acabar' (*prattein*) e 'começar', 'liderar', 'governar' (*archein*).[55] Para Arendt, era à faculdade de 'começar' algo que se destinava a atuação de cada indivíduo no espaço público, por meio do discurso e da ação. Através dela (ação) se manifestava a possibilidade de um novo começo no âmbito da política, uma vez que cada indivíduo, através do nascimento, fazia-se portador de uma condição cuja função é atribuir um 'início' (*initium*) contínuo ao mundo, enquanto morada humana. No dizer de Arendt: "Aqui, é como se toda ação estivesse dividida em duas partes: o começo, feito por uma só pessoa, e a realização, à qual muitos se associam para 'conduzir', 'acabar', levar a cabo o empreendimento" (2018, p. 234).

Foi a partir de Platão, segundo Arendt, que essa distinção da significação da ação – enquanto ato de 'começar' algo e de liderar ou conduzir – foi reduzida à ideia de 'governar', assumindo um caráter administrativo, eliminando, assim, o seu primeiro significado: o agir como uma faculdade de poder realizar e introduzir um novo começo.

A fratura ontológica provocada pela dissociação do sentido de 'começo' (*initium*) contido inicialmente na ideia de ação terminou por extinguir a parcela de sua definição relacionada à condição humana da Natalidade. Assim, o apagamento desse significado (*initium*) desconsiderou o fato de que, além do trabalho e da fabricação, havia uma atividade (a ação) cuja condição e instância dependiam da presença de muitos, e cuja estabilidade dos seus resultados encontrava-se em constante ameaça: seja pelo fluxo perene da própria ação, seja pela instabilidade dos seus efeitos e durabilidade diante da chegada de novos seres humanos ao mundo.

Tal como se vê, a desconsideração pela ação não assumiu apenas um caráter semântico e linguístico, pois, a separação proporcionada por Platão, pela hierarquia entre governante e

---

[55] Sobre essa distinção, é válida a referência às palavras da autora: "Como exemplo do que está em jogo nesse particular, podemos lembrar que o grego e o latim, ao contrário das línguas modernas, possuem duas palavras totalmente diferentes, mas correlatas, para designar o verbo 'agir'. Aos dois verbos gregos *archein* ('começar', 'liderar' e, finalmente, 'governar') e *prattein* ('atravessar', 'realizar' e 'acabar') correspondem os dois verbos latinos *agere* ('pôr em movimento', 'liderar') e *gerere* (cujo significado original é 'conduzir')" (ARENDT, 2018, p. 234).

governado, repercutiu também no campo filosófico, em geral, e epistemológico, em particular: primeiro, pelo abandono da política pelo filósofo'; segundo, pela sobreposição do saber em relação à prática (ARENDT, 2018).[56]

Essa concepção da ação, ao excluir a noção de 'começo' e a condição da Natalidade, propiciou o nascimento de um movimento correspondente ao que Arendt (2018) denomina de: 'alienação do mundo', percorrendo boa parte da história da filosofia e teoria política. O vínculo entre esse movimento e a crise do sentido político da ação teve sua origem a partir do abandono do agir enquanto categoria política fundamental e da esfera pública enquanto espaço de sua efetiva manifestação, em favor da valorização política da contemplação, da intimidade e da esfera privada (ARENDT, 2018).

Esse movimento de 'alienação do mundo', que partiu da filosofia grega – com Platão – , renovado pelo pensamento cristão da Idade Média até chegar à 'introspecção' e ao subjetivismo dos Modernos,[57] foi radicalizado com os avanços tecnológicos do século XX, os quais alimentaram o desejo humano de eliminar de uma vez sua pertença à Terra e assim aniquilar sua natureza de ser condicionado e mundano (ARENDT, 2018).

> A banalidade da declaração não deve nos levar a desconsiderar quão extraordinária ela de fato é, pois, embora os cristãos tenham chamado a Terra de vale de lágrimas e os filósofos tenham considerado o corpo uma prisão da mente ou da alma, ninguém na história da humanidade jamais havia concebido a Terra como prisão para os corpos dos homens nem mostrado tal avidez por ir, literalmente, daqui à Lua (ARENDT, 2018, p. 2).

O desenvolvimento desse movimento de alienação, a partir dos avanços tecnológicos (técnico-científicos) do século XX, impactou, como observou Arendt (1997; 2018), o próprio sentido do mundo e da humanidade, através da lacuna entre a ação e o pensamento, decorrente da supervalorização da linguagem matematizante e objetivante da ciência, esvaziando o significado e importância política do senso e da linguagem comuns. O 'desenraizamento' do

---

[56] É importante mencionar ainda que a hierarquia estabelecida entre pensar e agir, já se encontra manifestada no apagamento do sentido político da ação, tal como Arendt acusa em diferentes momentos de suas obras. A respeito da crítica arendtiana sobre a hierarquia estabelecida entre pensar e agir na tradição do pensamento filosófico, vale fazer menção às observações de Masa Mrovlje em *Narrativa e compreensão*. Para a autora, segundo Arendt, o pensar, "(…) graças à sua suposta habilidade em alcançar o verdadeiro conhecimento da realidade, foi identificado com o comando, enquanto a ação foi reduzida à mera execução de um padrão ou ideia pré-moldados" (MASA, 2020, p. 96). Por outro lado, como será visto mais adiante, essa hierarquia foi atualizada pela sobreposição da ciência e da técnica, na Modernidade, em relação 'ao senso comum' (Arendt) e ao 'mundo-da-vida' – *Lenbeswelt* (Habermas).

[57] Em *A condição humana* é bastante presente o histórico do movimento de 'alienação do mundo', que vai de Platão ao século XX, quando Arendt nos mostra que no Medievo, a fuga da 'Terra para o Céu', defendida por Santo Agostinho e propalada pelo cristianismo, deu-se após os filósofos terem acusado o corpo de ser a 'prisão da alma'. Essa constante atitude de abandono em elação a tudo que fosse do 'mundo' (corpo, *polis*), como "a fuga dos homens de sua prisão na Terra" (ARENDT, 2018, p. 1), afetou, sobretudo, uma das atividades mais mundanas e constituintes da *Vita activa*: a 'ação'.

homem em relação ao mundo decorrente desse processo teve consequências tanto antropológicas como ontológicas.

Do ponto de vista antropológico, as consequências incidem na mudança da 'estatura humana' (ARENDT, 1997),[58] cujo valor e sentido de sua identidade dependem de sua pertença e existência a um mundo comum. Por outro lado, se para Arendt (2018) o ser humano é um ser do/no mundo e por ele condicionado, a incapacidade de compreender, explicar e falar sobre esse mundo representa, assim, uma fratura ontológica e política sem precedentes para o ser humano.

Pois, ao se constituir como horizonte de significação, a partir do qual os seres humanos partilham uma visão comum da realidade, concebido como fonte do sentido da mesma, a crise decorrente do 'desenraizamento' do ser humano para com o mundo, radicalizada pelo advento da ciência e da técnica a partir do século XX, produziu a condição lacunar entre experiência e pensamento, entre senso comum e realidade, afetando, portanto, o caráter ontológico do próprio mundo.

Essa dupla afetação (antropológica e ontológica) possui implicações educacionais sem precedentes, pelas seguintes razões: em primeiro lugar, a educação constitui-se uma prática calcada na imagem de ser humano, sendo, portanto, afetada nos seus pressupostos antropológicos, quando diminuídas ou dissipadas as condições (mundanas) que lhe asseguram estatura e identidade (ARENDT, 1997); em segundo lugar, a ideia de um 'mundo comum', como pressuposto ontológico de toda prática educativa, dá-se através da imagem e representação desse 'mundo' que se antecipa à chegada de cada geração.

Na medida em que, segundo Flávio Brayner, "(…) não somos consultados para vir ao mundo nas condições, no tempo e no espaço em que viemos" (BRAYNER, 2015, p. 21), a ideia de um 'mundo comum', que se apresenta previamente à chegada dos indivíduos, encontra na educação, seguindo Custódio (2011), uma tripla relação, qual seja: de 'inserção', visto que o mundo sobre o qual incide a educação é sempre pregresso aos sujeitos que nele são inseridos, ou seja, que a inserção de novos indivíduos no mundo já se encontra previamente nele situada; de 'conservação', uma vez que a ação educativa torna-se uma via de apresentação e preservação desse 'mundo' pregresso; finalmente, de 'renovação', pois, a educação lida com aqueles que darão continuidade ao mundo.

Se, depois da 'ação', é sobre o conceito de 'mundo' que se deve direcionar a atenção

---

[58] Sobre este tema (declínio da 'estatura humana'), deve-se considerar as obervações arendtianas, feitas no último capítulo do livro *Entre o passado e o futuro* (1997), p. 326-344, intitulado *A conquista do espaço e a estatura humana.*

para compreender a relação entre esfera pública e educação em Arendt – como será também, de alguma forma, o caso de Habermas –, cabe dizer que este conceito perpassa boa parte da obra arendtiana, partindo de sua tese de doutorado sobre o conceito de amor em Santo Agostinho até *A vida do espírito*.

O mundo, como categoria primordial acerca da condição humana, apesar de ser constituído pelo conjunto de atividades, artefatos e obras realizadas pelos indivíduos ou, segundo Correia, como "(…) tudo aquilo que é testemunho duradouro da presença humana sobre a Terra, seja a construção de utensílios, ferramentas e obras de arte, seja a edificação de um espaço comum de copresença e interrelação (...)" (CORREIA, 2014, p. 3), ultrapassa a existência dos seres humanos, ao mesmo tempo precedendo-os e sobrevivendo as suas finitudes.

É por essa razão que uma crise na educação emerge quando a permanência desse 'mundo' é posta em questão, quando se rompe a continuidade do sentido e do senso de realidade que lhe constituem e, finalmente, quando o mundo encontra-se destituído de espaços que assegurem sua partilha e transmissão, como é o caso da esfera pública e, por outro lado, da educação. Para Arendt, essa perda do sentido do mundo tem um caráter ontológico e político, já mencionados anteriormente.

No âmbito da educação, para Arendt (1997), a perda do sentido do mundo manifesta-se através da crise da tradição e da autoridade, ou seja, quando ambas, ao perderem a capacidade de representação do mundo, deixam de garantir sua continuidade histórica para com os recém-chegados nele. Assim, a dupla crise da tradição e da autoridade ocorre quando, diante da perda do sentido de um mundo comum, fragiliza-se o papel de ambas na transmissão e continuidade da herança simbólica, cultural e material das gerações pregressas, mas sem "(…) arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós (…)" (ARENDT, 1997, p. 247).

Assim concebido, o declínio de um mundo comum que se 'interpõe' entre os seres humanos, acompanhado da crise do sentido político da ação já mencionada, representam dois dos elementos essenciais, os quais constituem a ideia de esfera pública em Arendt. E é sobre a possibilidade da dissolução desse conjunto de aspectos e categorias que se deve indagar no debate político educacional contemporâneo, visto que os mesmos se encontram em flagrante crise diante da reconfiguração da esfera pública, resultante do estágio tecnológico atual. É por esta razão que, para a discussão aqui proposta sobre a esfera pública e sua relação com a educação, foi levado em consideração o contexto das transformações tecnológicas do século XXI e suas consequências nas matrizes ontológicas, antropológicas, ética e políticas que

influenciam os ideais de educação.

Essas descobertas, que hoje impactam diferentes esferas da vida humana, põem em questão o vínculo entre a educação e a esfera pública, no que concerne aos elementos que constituem essa ideia, quais sejam: sobre o '*mundo*', a negação de suas matrizes transcendentais, metafísicas e antropológicas em favor de significações e proposições oriundas do 'progresso' biotecnológico que se desenrola no século XXI, tal como nos mostra Lecourt (2005); sobre a '*ação*', relativo ao impacto da técnica atual no estatuto ético e político do agir humano, tal como observou Jonas (2006); finalmente, sobre o *ser humano*, pela alteração de sua identidade biológica e antropológica, segundo Habermas (2006), decorrente das descobertas no âmbito da engenharia genética e biotecnologia.

Partindo da crise dessas matrizes (ontológica, ético-política, antropológica) da concepção de esfera pública, o próximo capítulo (Cap. 6) dedicar-se-á à análise e discussão sobre as consequências ético-políticas decorrentes do tensionamento da técnica no âmbito da esfera pública contemporânea, num primeiro momento. O segundo momento enfocará as implicações dessas mudanças nos pressupostos filosóficos da educação a partir da contribuição de dois autores importantes nesse debate: Hans Jonas e Andrew Feenberg.

Antes, ao modo de Habermas, faz-se necessário identificar a crise do significado político da 'ação', tal como procurou-se identificar em Arendt, e seus efeitos para o âmbito da esfera pública e, consequentemente, da educação.

5.1.2 Agir Comunicativo e esfera pública em Jürgen Habermas

Habermas, assim como Arendt, enfatiza a indissociabilidade entre a crise do sentido político da ação e o declínio da esfera pública. Entretanto, diferente da primeira, o enfoque habermasiano em torno da ideia de ação (social e política) concentra-se, sobretudo, a partir da Modernidade. Assim, se com Arendt o entendimento sobre a crise do sentido político da ação remota a um passado distante da história da filosofia, desde Platão, com Habermas, a ênfase analítica desse conceito situa-se, sobretudo, a partir do nascimento da filosofia social, na Idade Moderna.

Embora o pensador alemão aponte as influências aristotélicas da noção de ação no pensamento político moderno, é nesse período, segundo o mesmo, que o caráter teleológico e técnico atribuído a essa ideia manifesta-se mais efetivamente. Procurar-se-á explorar melhor essa condição mais adiante. No momento, como etapa preliminar, vale dizer algo sobre o sentido da relação entre ação e esfera pública no entender de Habermas. Isso, porque a esfera

pública tal como este a concebe, possui enorme relação com sua ideia de ação comunicativa, voltada para o 'entendimento' e de caráter intersubjetivo.

Para Habermas, a esfera pública manifesta-se como campo constituído pela interação dos atores socais e seus 'entendimentos' acerca do 'mundo'. Por 'entendimento', Habermas compreende: "(...) um comum acordo almejado pelos participantes e racionalmente motivado, que se mede segundo pretensões de validade criticáveis" (HABERMAS, 2012a, p. 146). 'Entendimento' (*Verständigung*), enfim, corresponde ao comum acordo dos indivíduos, através do agir comunicativo, acerca da 'validade de uma exteriorização' manifesta por qualquer um dos participantes (HABERMAS, 2012a).

Portanto, a crise da esfera pública habermasiana está relacionada à ausência da interação e do 'entendimento', propiciados pelos agir comunicativo. A análise do autor acerca dessa 'crise' já tem seu início na tradição do pensamento filosófico e, de outro modo, sociológico modernos, incidindo na 'cisão' entre os processos de entendimento e sua relação com o mundo no qual se desenrola a ação dos indivíduos. Segundo Habermas (2012a), sua perspectiva procura levar em conta o que esteve ausente na pauta dos problemas de muitas correntes filosóficas, ou seja: a compreensão sobre a relação entre a dimensão da racionalidade e do agir social e político.

Será oportuno fazer-se aqui uma breve conceituação sobre as modalidades da ação acerca das quais Habermas tece importantes distinções, no intuito de se situar melhor a proposição do autor acerca de um modelo de agir (comunicativo) capaz de restabelecer o sentido político da esfera pública contemporânea para, na sequência, discutir suas potencialidades político-educacionais.

De acordo com o filósofo e sociólogo alemão, partindo da tradição do pensamento ocidental, tal 'cisão' entre a 'racionalidade' e o 'agir' encontra-se em dois dos principais conceitos de ação, os quais são analisados por Habermas em sua obra *Teoria do Agir Comunicativo* (2012a), quais sejam: o 'agir teleológico' (estratégico, utilitarista) e o 'agir regulado por normas'.

No primeiro caso, faz-se presente a herança aristotélica, no concernente à 'ação teleológica'. Esse modelo de ação, segundo Habermas (2012a), orienta-se por uma concepção objetivista do mundo, no qual um ator isolado[59] busca realizar um propósito, com vistas a atingir o êxito e a maximização dos resultados de suas escolhas: "Esse modelo de ação é

[59] Tal definição do agir teleológico não desconsidera seu sentido 'perlocucionário', tal como entendido por Habermas. Ou seja, enquanto ato de linguagem que visa realizar apenas uma finalidade, não estando voltado para o entendimento como via do agir. Por essa razão, mesmo considerando a presença de outros sujeitos no agir teleológico, esses serão concebidos apenas como um 'meio' para a efetivação de uma finalidade individual.

frequentemente interpretado de maneira utilitarista; aí se supõe que o ator escolhe e calcula os meios e fins segundo aspectos da maximização do proveito ou das expectativas de proveito" (HABERMAS, 2012a, p. 163-164).[60]

Concebido também como 'agir estratégico', essa tipologia culmina numa visão instrumental que, para Habermas (e também para Arendt), esvazia o caráter intersubjetivo, comunicativo e plural do agir necessário para existência da esfera pública política. O segundo tipo definido pelo pensador alemão, o 'agir regulado por normas', distancia-se do primeiro quanto à natureza do sujeito da ação, embora continue assentado na mesma visão objetivista do mundo.

Segundo o autor em questão, enquanto o 'agir teleológico' expressa uma relação entre racionalidade e ação de um ponto de vista individualizante, o 'agir regulado por normas' parte de um princípio coletivo, ou seja: as normas já prescrevem o tipo de ação que se espera dos indivíduos, determinadas que estão pelo grupo, em diferentes contextos. Assim, ao tomar como referência a coletividade como fonte normativa da ação, o 'agir regulado por normas' realiza-se através dos papéis sociais, preestabelecidos e normatizados, banindo da esfera pública, assim como faz a 'ação teleológica', o pressuposto da interação social e dos diferentes entendimentos acerca do mundo. Isto é, a dissolução do *Verständigung* (entendimento) e, por conseguinte, o enfraquecimento do *Lebenswelt* (mundo da vida).

Deve-se aqui vislumbrar as implicações políticas e educacionais desses dois modelos de ação (o 'teleológico' e o 'regido por normas') para não imprimir um caráter por demais conceitual a esta exposição. Pois, no âmbito político, tanto a ação 'estratégica' como a 'regida por normas' exprimem uma concepção limitada de esfera pública, destituída da dimensão comunicativa que lhe é, cada vez mais, característica. Por outro lado, no âmbito educacional, essas tipologias do agir político atribuem à dimensão política da educação[61] um caráter instrumental (negando a pluralidade que constitui seus sujeitos) e heterônimo (negando a singularidade e autonomia dos mesmos).

Já o 'agir dramatúrgico' (HABERMAS, 2012a), diferente dos anteriores (teleológico e normativo), não se realiza nem por um indivíduo nem por uma coletividade. Ele parte, sobretudo, de uma interação entre os atores, conjugando diferentes aspectos, subjetivos e objetivos, que se manifestam nos contextos de interação social. Segundo essa concepção, é

---

[60] No segundo volume de sua obra, *Teoria do Agir Comunicativo*, Habermas (2012b) localiza melhor a presença desse tipo de agir (teleológico), situado na esfera da reprodução material, "(...) a qual permite aos indivíduos socializados uma intervenção no mundo para a realização de seus objetivos" (HABERMAS, 2012b, 253).

[61] A 'dimensão política da educação', no sentido aqui impresso, está relacionada ao papel atribuído à educação no desenvolvimento e na aquisição das qualidades e competências mínimas para inserção e participação dos indivíduos na esfera pública.

imprescindível, para análise da ação, o entendimento de que: diferente dos dois modelos anteriores, o sentido da ação não está dado de modo pré-definido. Ele concretiza-se na co-presença dos indivíduos, num dado cenário e dependente dos processos de 'representação' e 'recepção' dos conteúdos simbólicos e identidades mobilizados nas interações sociais.

Influenciado pelas ideias de Erving Goffman, o 'agir dramatúrgico' enfatizado por Habermas supera as perspectivas 'teleológica' e 'normativa' do agir, na medida em que, no âmbito da esfera pública, recupera o caráter público da ação. Assim, a consideração pela 'visibilidade', o 'aparecer' para os outros e o abandono de uma concepção objetivista do mundo, enquanto condições necessárias para interpretar as ações, fazem do 'agir dramatúrgico' uma via possível para recuperação da dimensão política da esfera pública.

No entanto, segundo Habermas (2012a), esse modelo peca num quesito importantíssimo para a efetivação da esfera pública, referente ao caráter normativo das interações sociais: "(...) no modelo de ação de Goffman não se prevê que o ator se comporte em relação ao mundo segundo um posicionamento conforme com normas" (HABERMAS, 2012a, p. 180). A ausência de uma ênfase sobre o caráter 'normativo' das interações[62] e a referência ao 'mundo', no entender de Habermas, fragilizam uma teoria do 'agir dramatúrgico' que, no contexto da comunicação mediada pelas tecnologias digitais (HABERMAS, 2015b), não consegue enfrentar a fragmentação e diluição que acomete a esfera pública contemporânea.

Pois essa nova configuração da esfera pública, mediada pelas tecnologias da comunicação e informação, no entender de Habermas (2015b), ao se fragmentar e dissolver o espaço da interação e debate, disperso e guiado por interesses individualistas, requer uma consideração acerca dos seus limites e normas, para efetivação do seu sentido político, em geral, e democrático, em particular.

Diante disso, para o pensador alemão, apenas o modelo do 'agir comunicativo' consegue evidenciar não só o caráter 'normativo', necessário à 'ação' no âmbito da esfera pública atual, como atinge o âmago de sua racionalidade: a linguagem. Pois, mais do que nunca, a linguagem, "(...) enquanto mecanismo da coordenação da ação" (HABERMAS, 2012a, p. 182), no contexto digital – no qual as ações e interações sociais são realizadas, cada vez mais, através de processos comunicativos –, deve ser interpretada na sua complexidade e multidimensionalidade, para além da concepção instrumental e unilateral, identificada por

[62] É importante observar que o caráter normativo reclamado por Habermas no modelo de 'agir dramatúrgico' não deve ser confundido com a normatividade do 'agir regulado por normas'. Pois, neste último, o princípio normativo é preestabelecido e externo ao processo de interação social, distinto, portanto, da 'normatividade' oriunda do próprio processo intersubjetivo que, para Habermas, está expresso no agir comunicativo.

Habermas, nos três modelos de ação mencionados anteriormente. Essa defesa encontra-se explícita nas palavras do autor, como se segue:

> Somente o modelo comunicativo de ação pressupõe a linguagem como um *medium* de entendimento não abreviado, em que falantes e ouvintes, a partir do horizonte de seu mundo da vida previamente interpretado, referem-se simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo a fim de negociar definições em comum para as situações (HABERMAS, 2012a, p. 183-184).

No entanto, deve-se indagar até que ponto este modelo de agir dá conta das especificidades tecnológicas que perfilam uma nova configuração da esfera pública na contemporaneidade. Pois, no contexto de intensa digitalização das práticas comunicativas e da informação, as mudanças tecnológicas ocorridas no século XXI tornaram premente um novo entendimento acerca do papel da linguagem no âmbito da esfera pública (HABERMAS, 2015b). Para Habermas, levando em consideração esse contexto, nem o modelo 'teleológico', nem o 'regulado por normas' ou o 'dramatúrgico' conseguem dar conta da especificidade do estágio comunicativo em que nos encontramos.

Por outro lado, o caráter pré-político da esfera pública habermasiana, tendo em vista que a mesma não compreende o espaço das decisões políticas, mas a produção da opinião pública (HABERMAS, 2015b), adensa o valor do agir comunicativo na medida em que o debate de ideias, os argumentos e os entendimentos acerca do mundo mobilizam as diversas dimensões e funções da linguagem,[63] enquanto *medium* estrutural desse tipo de ação.

Ainda segundo o autor, outro argumento em favor da ideia de ação comunicativa, no âmbito da esfera pública, diz respeito ao fato de que um dos pressupostos dessa concepção de ação, no entender de Habermas (2012a), encontra-se vinculada à ideia de 'mundo', como precondição para sua efetivação: "Denomino ações apenas aquelas exteriorizações simbólicas com que o ator faz referência a pelo menos um mundo (sendo o mundo objetivo também um deles, de todo modo)" (HABERMAS, 2012a, p. 186).

É importante salientar que a concepção habermasiana de 'mundo', assim como em Arendt, não tem conotação física (geológica ou geográfica), nem pode ser interpretada como uma realidade 'absoluta'. Sua concepção de 'mundo' como '*Lebenswelt*' (mundo da vida) parte da superação das concepções de inspiração husserliana[64] e schütziana/luckmaniano.

---

[63] Refere-se aqui às funções: proposicional, interpessoal e intencional, contidas na linguagem. Ou seja, ao falarmos: nos referimos a um dado conteúdo ou mundo (proposicional); estabelecemos relação com outros acerca desse conteúdo ou mundo (interpessoal); intentamos algo ao fazê-lo (intencional). Cada uma dessas funções, por sua vez, está relacionada aos três planos que constituem as chamadas sociedades pós-tradicionais, denominados por Habermas de: objetivo, social e subjetivo (HABERMAS, 2012a).

[64] No caso de Husserl, é bastante elucidativo o texto de Habermas sobre o conceito de *Lebenswelt* em Husserl,

Contra essas matrizes da ideia de 'mundo da vida' (*Lebenswelt*), Habermas introduz uma terceira concepção, dando destaque ao caráter 'intersubjetivo' desse conceito. Ou seja, critica tanto a perspectiva 'culturalista' de Adolf Schütz e Thomas Luckmann quanto a concepção 'subjetivista' presente em Edmund Husserl (HABERMAS, 2012a; 2012b), concentrando-se nas estruturas intersubjetivas e constitutivas desse 'mundo', mediado, sobretudo, pela linguagem.

A partir dessa mudança paradigmática,[65] Habermas reintroduz o conceito de *Lebenswelt* (mundo da vida) no debate filosófico e sociológico, atrelando-o ao modo do agir comunicativo, uma vez que esse tipo de 'agir' constitui-se, sobretudo, pelas partilhas e interação entre os indivíduos, guiados pela ideia de um 'mundo' em comum e voltado para o 'entendimento' (*Verständigung*). O 'mundo da vida', como 'pano de fundo do agir comunicativo' (HABERMAS, 2012a), assume, assim, o papel de 'horizonte' de significação que alimenta as ações e o entendimento mútuo e cooperativo entre os indivíduos.

É importante acrescentar, porém, que este conceito de 'mundo' deve ser compreendido como o pressuposto das denominações realizadas pelos atores em diferentes dimensões, designadas por Habermas de: 'objetiva', 'social' e 'subjetiva'. Essas dimensões representam os três tipos de relações que, no âmbito do agir comunicativo, os sujeitos estabelecem com o 'mundo da vida'.

A primeira (objetiva), refere-se ao conjunto das 'entidades' ou elementos a partir dos quais se pode fazer enunciados 'verdadeiros' acerca do 'mundo'; a segunda (social), refere-se ao campo das 'relações interpessoais' reguladas, as quais normatizam o agir (HABERMAS, 2012a); a terceira (subjetiva), corresponde ao conjunto das vivências subjetivas, acessíveis aos indivíduos, vinculadas, portanto, às pretensões e intenções dos mesmos no contexto da ação.

Essas três relações expressam, por outro lado, os campos (objetivo, social, subjetivo) a partir dos quais os indivíduos fazem referência a algo no mundo. Eles representam, no dizer de Habermas (2012a), os 'três mundos' que funcionam como "(...) uma moldura no interior da qual tecem e interpretam definições comuns relativas à situação de sua ação" (HABERMAS, 2012a, p. 221). Eles compõem, enfim, o conjunto dos elementos do 'mundo da vida', que possibilitam a produção de contextos que viabilizam 'processos de entendimento' entre participantes de uma dada situação, através do agir comunicativo.

---

contido em sua obra *Textos e contextos*. Ver: HABERMAS, J. **Textos e contexto**. São Paulo: Unesp, 2015a.

[65] Para Habermas (2012b), Schütz e Luckmann foram bastante influenciados pela fenomenologia de Husserl. Sendo assim, o apego à filosofia da consciência e à fenomenologia transcendental não lhes possibilitaram conceber o 'mundo da vida' a partir das 'estruturas da intersubjetividade', razão pela qual essa tradição reduziu o conceito de *Lebenswelt* ora à perspectiva culturalista (Schütz e Luckmann) ora à subjetivista (Husserl).

A consideração por esses 'três' mundos, segundo observa Freitag (2005), é o que leva Habermas a afirmar a complexidade e completude do agir comunicativo em relação aos outros modelos de ação já mencionados. Nas palavras de Bárbara Freitag, em *Diálogos com Jürgen Habermas*: "Enquanto os conceitos de ação teleológica, normativa e dramatúrgica caracterizam relações isoladas do ator com um, e, no máximo, dois dos mundos com os quais se confronta (mundo dos objetos, mundo social e mundo subjetivo), a ação comunicativa permite uma relação crítica com os três mundos simultaneamente" (FREITAG, 2005, p. 37).

Feitas essas considerações, resta indagar: quais as implicações que a perspectiva adotada por Habermas, acerca da ideia de *Lebenswelt* e de 'ação comunicativa', trazem para o campo educacional?

Pode-se dizer que essa tripla composição do 'mundo' na perspectiva habermasiana, que se manifesta apenas a partir do modelo de agir comunicativo, possui com a educação uma relação significativa, uma vez que a escola constitui-se como espaço pré-político no qual, através da linguagem, os sujeitos experimentam essas três formas de conceber o mundo, expressas na tríade: objetivo, social e subjetivo. Pois é através da educação que: em primeiro lugar, é na escola que os temas e assuntos referentes a uma dada realidade 'objetiva' se manifestam mais intencionalmente, através do ensino de conteúdos como, por exemplo, as ciências da natureza; em segundo lugar, os alunos são estimulados a perceberem e construírem suas percepções do mundo a partir da pluralidade de perspectivas e pontos de vista, atentando também para o caráter moral e normativo que assume a condução da própria ação e do convívio humano.

É nessa condição que reside a manifestação do caráter social da ideia de mundo, à qual se refere Habermas; em terceiro lugar e finalmente, a educação pode também desempenhar um papel de estimular a própria consciência e valorização dos alunos acerca de suas experiências subjetivas, seja através de conteúdos de aprendizagem, seja da consideração dessas experiências na própria convivência com os demais.

De outro modo, a ideia de um 'mundo' como fonte transcendental[66] que possibilita uma 'pré-concepção partilhada sobre a realidade' (HABERMAS, 2012b) e cuja estrutura e condições fazem-se presentes através da mediação da linguagem, já se afirma como conteúdo da própria ideia de formação, dado o seu caráter prévio de duas formas: no que concerne aos conteúdos normativos e objetivos que compõem a ideia de mundo; no que se refere ao caráter

[66] Deve-se entender essa expressão (transcendental) no sentido 'fraco' atribuído pelo próprio Habermas, em *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. Ou seja, no sentido transcendental fraco do mundo, "(…) que exige apenas que o mundo, na medida em que devemos ser capazes de obter conhecimento de seus objetos, se sujeite às estruturas do nosso espírito" (HABERMAS, 2004b, p. 26).

mediador da linguagem na própria significação e expressão sobre o mesmo. Segundo Alexandre Dupeyrix, o '*Lebenswelt*' habermasiano pode ser concebido como o mundo:

> (…) compartilhado prévio, pressuposto do ponto de vista dos próprios participantes, de uma precompreensão linguística ou de um horizonte do mundo vivido, no interior dos quais os melhores de uma comunidade de comunicação se encontram, antes mesmo de se entenderem, sobre alguma coisa neste mundo (DUPEYRIX, 2012, p. 115).

Uma vez que se constitui como fundamento da racionalidade comunicativa e como esfera que garante as condições de validade e normatividade do agir humano, o 'mundo da vida' manifesta-se também como esfera na qual se dão processos de aprendizagens. Entretanto, com o declínio do sentido político da ação, que em Habermas é consequência da tecnicização da política e da sobreposição do agir instrumental e estratégico em detrimento do agir comunicativo, a educação, como parte do 'mundo da vida', torna-se afetada por essas transformações.

Assim como em Arendt, para Habermas, as transformações tecnológicas que vêm ocorrendo desde o século XX alteraram radicalmente a nossa relação face ao mundo, afetando o sentido político da ação e, por conseguinte, da esfera pública. Entretanto, para este autor, essa condição tornou-se possível também pela cisão entre duas esferas indissociáveis, a partir da Modernidade: o 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) e o 'mundo sistêmico'.[67]

A superação dessa condição, segundo Habermas, só será possível quando a esfera pública assumir novamente o lugar apropriado de manifestação da razão comunicativa, com vistas ao entendimento e pela emancipação dos seus participantes. Segundo Freitag, para Habermas, só depois do fim da 'cisão' entre esses dois 'mundos' é que será possível recuperar o *status* político e o caráter comunicativo do 'mundo da vida', aproximando-o do 'mundo sistêmico', dada a separação que acometeu essas esferas na Modernidade:

> Esta reintegração pressupõe a descolonização do mundo vivido, ou seja, a expulsão da razão instrumental, atuando através dos mecanismos do dinheiro e do poder, e a consolidação da ação comunicativa que assegura – através do entendimento e do consenso – a integração social (FREITAG, 2005, p. 47).

Entretanto, apesar do otimismo habermasiano quanto ao caráter democrático e formativo de sua concepção de ação (comunicativa), tal como foi visto no início deste estudo,

---

[67] A famosa cisão entre 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) e 'mundo sistêmico' (economia e poder), em Habermas, situa-se no debate sobre uma das características da Modernidade como consequência do processo de racionalização que baniu, a partir do declínio da esfera pública, a via orientada pelo 'agir comunicativo' em prol da concepção instrumental e técnica do agir. Ver: HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. Sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. (v. 2).

as apostas feitas pelo autor em torno de uma reviravolta no destino da esfera pública no século XXI não são promissoras o bastante, uma vez que as consequências das mudanças tecnológicas na vida humana ultrapassaram o domínio estritamente comunicativo, atingindo campos mais delicados como a ética e a política, tal como o mesmo discute em seu *O futuro da natureza humana* (2006). O polêmico debate que o filósofo travou com o pensador Peter Slöterdijk,[68] seu conterrâneo, acerca da eugenia liberal, é um exemplo atual do grau de delicadeza dos dilemas que, a partir do estágio atual da técnica, vêm povoando o debate filosófico.

Para Habermas, as consequências desses eventos, como é o caso da biotecnologia, da engenharia genética, da eugenia liberal, a clonagem, entre outros, põem em alerta não só o meio restrito aos cientistas e especialistas, extrapolando o debate político e ético mais amplo, colocando em questão, inclusive, o lugar da esfera pública, em decorrência do caráter instrumental atribuído a esse tipo de discussão:

> Desde que a pesquisa biogenética se aliou aos interesses dos investidores e à pressão para o sucesso, fomentada pelos governos nacionais, o progresso biotecnológico desenvolve uma dinâmica que ameaça cilindrar os prolixos processos normativos de esclarecimento na esfera pública (HABERMAS, 2006, p. 59).

Vale salientar, novamente, que Habermas alcançou, diferente de Arendt, o desenvolvimento e o desfecho dos resultados dos avanços tecnológicos que ainda eram embrionários no período em que viveu a filósofa. Mas, tal como se vê na citação acima, as preocupações arendtianas com os efeitos da técnica na condição humana não foram em vão. Pelo contrário, como se pode ver com Habermas, se antes a técnica tornara-se uma questão de primeira grandeza no âmbito da política – a exemplo da guerra –, hoje, aprofunda sua influência no campo filosófico, pondo em questão os fundamentos da tradição do pensamento moral e ético.

> À medida que cresce e se banaliza a criação e utilização de embriões para fins de pesquisa científica, vai-se operando uma mudança na percepção cultural da vida humana pré-natal, que se traduz num progressivo embotamento da nossa sensibilidade moral em relação ao caráter redutor dos cálculos ‘custo-benefício’ (HABERMAS, 2006, p. 61-62).

É levando em consideração o aprofundamento e extensão dos efeitos do atual estágio

---

[68] Refere-se ao polêmico debate travado entre Habermas e Slörterdijk, após este último ter proferido palestra num congresso sobre Heidegger, em 1999, na Baviera. O conteúdo do seu discurso foi posteriormente publicado no Brasil no livro intitulado *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo* (2000).

da tecnologia (ciência e técnica) nos princípios e temas da ética, da moral e da política, expressos por Habermas na citação acima, que as questões norteadoras do presente estudo o conduziram para discussão sobre o valor e o papel da esfera pública no século XXI e sua relação e vínculo com a educação.

Ao tomar as ideias de Arendt e Habermas como fontes fundamentais para discussão sobre o desenvolvimento e declínio da esfera pública e as consequências e relação desse processo para educação, chegou-se ao entendimento de que os conceitos de ‘ação’ e ‘mundo’ embasam as concepções arendtiana e habermasiana acerca dessa esfera. Todavia, considerando que as transformações tecnológicas hodiernas vêm afetando profundamente as bases éticas, ontológicas e políticas desses dois conceitos (‘ação’ e ‘mundo’), propõe-se, a seguir, analisar e discutir a condição atual da relação entre esfera pública e a educação em face da nova condição tecnológica do século XXI.

Partindo dessa compreensão, a tese propriamente dita a ser discutida no próximo capítulo (Cap. 6), desenvolver-se-á a partir de dois principais momentos: o primeiro, concentrar-se-á numa revisão filosófica acerca de um dos principais elementos de análise desta pesquisa, a técnica, propondo um ‘redimensionamento’ no trato sobre este fenômeno (tópicos 6.1, 6.2 e 6.3); o segundo, tratará propriamente da atualização do tema da esfera pública a partir das novas configurações da técnica contemporânea e, em simultâneo, às considerações sobre as consequências e os efeitos dessas transformações nos pressupostos filosóficos da educação (6.4, 6.5 e 6.6).

Para tanto, como já foi mencionado, serão introduzidas além das reflexões de Habermas e Arendt, as contribuições de pensadores como Hans Jonas e Andrew Feenberg, na tentativa de atualizar o debate em torno da relação entre técnica, política e educação. Buscar-se-á ainda, no desenrolar dessa discussão, apresentar os argumentos centrais que compõem a presente tese.

6 REDIMENSIONAMENTO ÉTICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO

> "Efetivamente, é fatigante querer sempre dizer a verdade sobre uma época. Por que não enumerar, de preferência, os enigmas postos e assim fazer um livro em congruência com ela?"
> (Michel Maffesoli)

Pode-se tomar a epígrafe deste capítulo como um modo de iniciá-lo ou de estabelecer seu ponto de partida. Pois, a condição na qual hoje se encontra a esfera pública, como um dos principais temas desse estudo, coloca em questão qualquer pretensão de se proferir uma 'verdade' absoluta ao seu respeito. Sendo assim, procurou-se aqui evitar conclusões utópicas ou pessimistas *a priori*, atendo-se muito mais às capacidades e potencialidades elucidativas dos seus 'enigmas' para reflexão sobre a relação entre educação e política na contemporaneidade.

Ao partir desse entendimento, o presente capítulo propõe dar continuidade à discussão sobre a influência da tecnologia no âmbito da esfera pública e da educação. Para tanto, o tópico denominado '*A Emergência da Técnica e a Reflexão Filosófico-educacional*' (6.1), intenta fazer breves observações em torno da questão da técnica do ponto de vista filosófico, visando subsidiar o debate posterior em torno do vínculo entre técnica, educação e política. Já o tópico '*Dos Fundamentos à Dimensão: acerca dos pressupostos filosóficos da educação*' (6.2), possui uma dupla finalidade: num primeiro momento, tratará da emergência da técnica como 'dimensão' incontornável no debate político filosófico da educação; num segundo momento, buscar-se-á, a partir dessa 'atualização' temática, ampliar e afirmar os argumentos centrais da tese contida nesse estudo. No intuito de recuperar e debater as duas questões que norteiam esta pesquisa, serão dedicados os dois tópicos seguintes (6.3 e 6.4).

Como referencial teórico, foram exploradas as obras de Hannah Arendt e Jürgen Habermas acerca da ideia de esfera pública, a partir dos quais se discutiu: a origem, desenvolvimento e crise dessa esfera, sobretudo no século XX.

No transcorrer dos capítulos, enfatizou-se a relação entre o declínio da esfera pública e a educação, tomando a crise do sentido político da ação como um dos principais fatores desse declínio (em Arendt e Habermas), proporcionado, sobretudo, pela influência das transformações tecnológicas hodiernas. Viu-se, finalmente, como esses autores conceberam tais influências, a partir das quais procurou-se fazer algumas incursões filosóficas sobre os desdobramentos dessas mudanças para o âmbito educacional.

Em outras palavras, ao abordar o conceito de esfera pública em Arendt e Habermas, mostrou-se que, para análise de sua condição, faz-se necessária a consideração de dois importantes elementos de interesse dessa pesquisa: o primeiro, é o conceito de 'ação', sobre o qual tecemos considerações na seção anterior; o segundo, é o de 'tecnologia', acerca do qual procurar-se-á discorrer mais adiante.

Ainda que esses pensadores não tenham elaborado uma Filosofia da Tecnologia (ou da Técnica), buscar-se-á no tópico intitulado '*A Tecnicização da Política: novas questões para educação e a esfera pública'* (6.3), discorrer sobre o entrelaçamento da política e da técnica, no rastro do pensamento arendtiano e habermasiano. Já no segundo momento do referido tópico, propõe-se identificar as consequências desse 'entrelaçamento' no âmbito da esfera pública e da educação. Além do esforço interpretativo dos escritos de Arendt e Habermas, buscar-se-á, também, lançar alguma luz sobre a condição atual da esfera pública e sua relação com a educação, através das contribuições de outros autores, a exemplo de Hans Jonas.

O tópico '*A Redenção de Hermes: metamorfoses da esfera pública e a educação*' (6.4), tratará mais especificamente da primeira questão posta na referida pesquisa, concernente aos efeitos da tecnologia contemporânea na reconfiguração da esfera pública. Já no tópico seguinte, '*A técnica como dimensão: atualidade da relação entre esfera pública e educação*' (6.5), trata-se de discutir o primeiro momento dos argumentos da tese em questão, a partir de diferentes concepções da esfera pública, com ênfase na chamada 'esfera pública digital'. O objetivo neste tópico é de apontar as 'metamorfoses' de diferentes noções e conceitos de enorme valor para ética e a política em decorrência das influências das tecnologias contemporâneas.

Finalmente, no tópico '*Redimensinomento' Ético-Político da Educação*' (6.6), intentar-se-á discutir as questões decisivas da presente tese, enfatizando as observações de um dos autores que embasa este estudo, Hans Jonas, finalizando o referido capítulo.

6.1 A Emergência da Técnica e a Reflexão Filosófico-educacional

Embora a presença da técnica no campo educacional possua longa data, a reflexão filosófica acerca desta presença nem sempre ocupou lugar privilegiado na história do pensamento pedagógico. Partindo desta observação, o que se buscará neste tópico é mostrar como, num breve percurso, a tecnologia ascendeu ao *status* de importante dimensão considerada por este estudo acerca da relação entre esfera pública e educação.

No entanto, é preciso considerar o referido tópico como momento introdutório da

problemática filosófica em torno da técnica. Esta etapa é necessária para ilustrar como o debate em torno desse fenômeno vem, progressivamente, compreendendo a complexidade e novidade do estágio atual da técnica, até alcançar aquele que seria uma das mais importantes concepções em torno de sua especificidade e natureza, em especial, a partir do século XX, tendo no pensamento de Hans Jonas uma das principais contribuições.

Dito isto, pode-se aqui iniciar apontando a relevância da síntese a seguir para o debate educacional, tomando como argumento o fato de que os dilemas e temas sobre os quais se debruçaram diversos pensadores acerca a técnica, assumiram relevância filosófico-educacional por repercutirem ou influenciarem nas concepções: de ser humano, de conhecimento, de aprendizagem, de formação. Por esta razão, mesmo que os autores a serem apresentados não tenham produzido uma filosofia da educação, a originalidade e profundidade de suas ideias em torno da questão da técnica mostraram-se repletas de temas de enorme interesse educacional.

É com Galimberti (2006) que se pode observar, a partir do nascimento do homem moderno, um outro significado da técnica, forjadora de novos valores e princípios, os quais comporão o ideal de ser humano e de sua formação: "A emancipação da técnica em relação à ordem teológica está inscrita já no tipo de verdade inaugurado pela técnica: uma verdade a ser feita, a ser construída" (GALIMBERTI, 2006, p. 332). A técnica seria a via, segundo Galimberti, através da qual o ser humano construiria esta nova 'verdade' (*alétheia*) 'reveladora' dele mesmo e do mundo no qual está inserido.

Destarte, apesar da forte influência baconiana no desenvolvimento da técnica moderna, pensadores de finais do século XIX já anunciavam a derrocada das civilizações diante da intensificação da técnica nos diferentes campos: a exemplo da política, da cultura e da educação. Embora seja impossível precisar a sua origem, podemos dizer que, após as reflexões de Edmund Husserl (1859-1938) e Oswald Spengler (1880-1936), é com Ortega y Gasset e Heidegger que a questão da técnica torna-se uma das principais problemáticas sociais e políticas, assumindo relevância filosófica, também, diante da crise da metafísica no Ocidente (HEIDEGGER, 2006).

No que concerne a Ortega y Gasset, seu escrito *Meditação da técnica*, publicado em 1939, afirma-se como uma das primeiras obras sobre o tema em questão (CUPANI, 2013). Ortega y Gasset, tal como veremos o criticar posteriormente Heidegger, atribui à técnica um caráter antropológico, visto que a mesma está relacionada à necessidade e condição biológica do ser humano.

Devido ao fato dos humanos terem que lidar ou suprir as necessidades de sua

sobrevivência, estas imprimiram neles, diferentes dos demais animais, a possibilidade de criar uma ‘segunda natureza’, por assim dizer, através da produção de um “repertório” e estratégias que garantam sua preservação. A técnica surge, segundo Ortega y Gasset, da relação entre homem e a natureza, a partir das limitações que esta lhes impõe. Ela (a técnica) resulta, portanto, da produção e elaboração de um modo de vida ou *habitat* ausentes no mundo natural no qual o ser humano está inserido (ORTEGA Y GASSET, 1963).

Por outro lado, a técnica possibilita ao homem a capacidade de distanciar-se das dependências naturais e superar as limitações biológicas que o impelem a produzir meios ‘artificiais’ de sobrevivência, capacitando-os a suspenderem os efeitos das urgências vitais, as quais os animais estão, por sua natureza, presos instintivamente. É como um “mundo” resultante dessa condição que a técnica permite ao homem que este desenvolva a sua própria humanidade. Para Ortega y Gasset:

> (...) a técnica não é o que o homem faz para satisfazer suas necessidades. Esta expressão é equívoca e valeria também para o repertório biológico dos atos animais. A técnica é a reforma da natureza, dessa natureza que nos faz necessitados e indigentes, reforma em sentido tal que as necessidades ficam, a ser possível, anuladas por deixar de ser problema sua satisfação (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 14).

Entretanto, segundo o autor em questão, a técnica acompanhou as mudanças e desenvolvimentos ocorridos na existência humana até a sua definitiva autonomização, a partir do século XX, com a junção entre técnica e ciência. Este estágio representou o surgimento daquilo que Ortega y Gasset (1963) denominou de: ‘técnica do técnico’. Esta representa o momento mais atual de sua ‘especialização’, exemplificada pelo mesmo através do aparecimento das engenharias. O ‘acompanhamento’ sobre o qual nos referimos inicialmente é dependente, por sua vez, do próprio modo do ‘Ser’ humano: inacabado e em constante busca de sua satisfação.

Partindo da concepção do autor, do ponto de vista da formação humana e da educação, a técnica passa a coincidir com o próprio processo de constituição do ser humano, distinguindo-o, assim, dos demais animais. Desta forma, como elemento que atribui à humanidade, identidade e seu estatuto antropológico, a técnica não pode ser desprendida ou ocultada nesta discussão, marcando um momento importante de sua relação com a ideia de formação humana, assumindo enorme valor filosófico e antropológico para o pensamento educacional.

Afirmando-se como expressão materializada da natureza humana, na perspectiva de Ortega y Gasset, a técnica manifesta-se também como conteúdo e meio das relações sociais.

Tal manifestação aparece, igualmente, enquanto valor que exprime as necessidades individuais e coletivas, possibilitando, assim, a existência humana: como 'autoprodução' (*poiesis*), no que concerne aos indivíduos, e como reprodução, no que diz respeito à sociedade.

Embora concebendo a atitude técnica como uma condição para que o homem possa 'ser ele mesmo' (CUPANI, 2013), Ortega y Gasset chama atenção também para o fato de que esse processo pode resultar na sua própria negação. Ou seja, em vez de propiciar a afirmação da identidade antropológica do homem, a técnica teve igualmente consequências políticas, transformando-se em instrumento de poder e, por conseguinte, de destruição e dominação. Essa mudança se deu após o estágio mais atual, representado por sua apropriação e especialização, restrita ao campo da produção, sobretudo, a partir da criação das máquinas.

Para Ortega y Gasset (1963), esse desenvolvimento só foi possível após os seguintes estágios: 1. O primeiro momento correspondeu ao período do paleolítico, no qual o homem ainda não tinha consciência de sua própria capacidade técnica. Ou seja, por imaginar que a técnica era própria da natureza, com ela se confundindo, não a enxergava como uma atividade de sua própria criação e condição; 2. A técnica, no período da Grécia Antiga, assume outro patamar, manifestando-se como uma 'forma de saber' ou arte (*téchne*). Como uma 'especialidade', adquirida num processo de formação, porém, não acessível e realizável por todo e qualquer indivíduo: "Uma técnica (ou 'arte') é adquirida mediante aprendizagem dentro de uma tradição que evolui muito lentamente, sem consciência da invenção" (CUPANI, 2013, p. 36).

A última fase corresponde a da "técnica do técnico", tal como mencionado anteriormente. Em primeiro lugar, nesta fase o homem torna-se sabedor de sua capacidade tecnológica, ao mesmo tempo independente e intervindo na Natureza. A técnica torna-se um saber de valor social sem precedente e uma qualidade que, até então, o homem não reconhecia como advinda de si mesmo, diferente da acepção grega antiga de *téchne*. Enfim, esta etapa corresponde ao estágio da técnica que deu origem às engenharias, resultante da junção entre técnica e ciência, a partir do século XX.

Não é preciso dizer que, já em Ortega y Gasset, a relação entre técnica e educação manifestas-se por diferentes vias. Pois, seja expressa: na forma pela qual o ser humano constitui-se a si mesmo (antropológico), seja enquanto campo de conhecimento especializado (epistemológico), seja como 'finalidade' e horizonte de significação do mundo (teleológico), a técnica apresenta-se como dimensão e prática indissociável à condição humana, em geral, e de sua educação, em particular.

No entanto, enquanto se amplia a presença tecnológica sobre esta ‘condição’, racionalizando-se e planificando-se a sua realização nas diferentes esferas da vida (política, economia, educação), amplia-se também a especialização dessas esferas, atribuindo aos indivíduos, cada vez mais, um papel secundário no âmbito das decisões e escolhas no universo de suas atividades e questões. Pode-se dizer que, a partir de Heidegger (2006), o processo de ‘especialização’ e tecnicização já observado por Ortega y Gasset, assume uma outra direção, deixando de ser algo inscrito no próprio ser humano e na Natureza, atingindo autonomia ontológica, a partir de sua própria *Ge-stell*, ou seja, de sua própria forma de ser, como ‘armação’ ou manifestação, finalmente, como modo próprio de ‘des-encobrimento’.

Para pensadores como Husserl (2012), a ‘cientificização’ da vida que resulta desse processo, de inspiração positivista, terminou por provocar o esquecimento do ‘*Lebenswelt*’ (mundo da vida). Ideia que foi recuperada por Habermas em *Textos e contextos* (2015a) e cujos argumentos salientam que o processo de ‘cientifização’ criticado por Husserl, produziu nas esferas e atividades humanas, valores éticos e políticos reduzidos: à ‘funcionalidade’, à ‘eficiência’ e à ‘instrumentalização’ cada vez mais ampliada da existência humana. As consequências da ‘transvalorização’ daí resultante, no sentido nietzschiano do termo, abalaram os fundamentos metafísicos e antropológicos que legitimavam os ideais de ‘emancipação’ e ‘liberdade’ dos indivíduos, entre outros.

Ainda segundo Ortega y Gasset (1963), desse cenário resultou uma crise dos princípios e valores humanísticos que, com a progressiva tecnicização da vida, pôs em questão o horizonte moral e ético dantes estabelecido (humanismo), substituído, a partir de então, pelo mais novo sentimento de niilismo:

> Porque ser técnico e apenas técnico é poder ser tudo e, por conseguinte, não ser nada determinado. Por estar cheia de possibilidades, a técnica é mera forma oca – como a lógica mais formalista –; é incapaz de determinar o conteúdo da vida. Por isso, estes anos em que vivemos, os mais intensamente técnicos que já houve na história humana, são os mais vazios (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 85).

Acerca do histórico dilema que envolve o desenvolvimento tecnológico e a formação humana, vale aqui mencionar um dos argumentos de Gilbert Simondon (1924-1989). Segundo filósofo francês, o século XVIII representou um momento de afirmação humana, inspirada pela ideia de progresso, gerando um certo otimismo frente ao avanço da técnica, influenciando o surgimento de formas sociais que tinham nesta última (técnica) sua principal matriz antropológica e cultural (SIMONDON, 2020). Por sua vez, o papel antropológico da

técnica [69]propiciou um ideal de formação preocupado em favorecer ao desenvolvimento e ao progresso tecnológicos.

> Quando o homem, conservando os frutos de sua aprendizagem, troca sua ferramenta antiga por uma nova, porém de igual manuseio, fica com a impressão de ter gestos mais precisos, mais habilidosos, mais rápidos. O esquema corporal inteiro alarga seus limites, dilata-se, liberta-se. A impressão de inabilidade diminui: o homem tarimbado sente-se mais hábil com uma ferramenta melhor; confia mais em si, pois a ferramenta prolonga o órgão e é conduzida pelo gesto (SIMONDON, 2020, p. 180).

Porém, é a partir do século XIX que o filósofo observa, a exemplo de Husserl e Spengler, o desaparecimento da influência humana nos objetivos e consequências advindas da tecnologia, através da progressiva substituição do trabalho humano pela atividade maquinal. Para Simondon (2020), a perda individual da experiência técnica, transferida neste momento para as máquinas, representou o início da crise da identidade antropológica do ser humano em decorrência da autonomização dos 'indivíduos técnicos' (máquinas), no dizer do autor, e da paulatina e progressiva expansão tecnológica nas diversas esferas da vida humana e não humana.

> O progresso do século XVIII fora sentido pelo indivíduo na força, na rapidez e na precisão de seus gestos. O do século XIX já não pôde ser experimentado pelo indivíduo, pois ele não era mais o centro de comando e de percepção, pois ele não era mais o centro de comando e de percepção na ação adaptada. O indivíduo tornou-se mero espectador dos resultados do funcionamento das máquinas, ou responsável pela organização dos conjuntos técnicos que se serviam de máquinas (SIMONDON, 2020, p 183).

Para Galimberti (2006), é a partir desse momento de erosão da capacidade humana em conduzir os fins e os resultados da atividade técnica, que são postos em questão os fundamentos antropológicos, ontológicos, éticos e políticos do pensamento ocidental. Uma das principais consequências dessa mudança corresponde a cisão e discrepância entre o ideal de homem apregoado pelo humanismo, denominado pelo autor de 'pré-tecnológico', e o desenvolvimento da crise no campo da moral e da ética, propiciadas pela atual 'idade da técnica'. É sobre esta condição que discorre o autor, no seu livro '*Psiche e techne: o homem na idade da técnica*'.

Segundo o filósofo italiano, a abolição dos ideais nascentes com o humanismo – a exemplo da teleologia enraizada no próprio homem, doadora, por sua vez, do sentido da ação e do mundo –, dá-se na idade da técnica como o estágio mais acabado da crise da metafísica

[69] Caráter este presente nas reflexões de pensadores como Karl Marx (1818-1883), Arnold Gehlen (1904-1976), entre outros.

ocidental, tal como já havia sinalizado Heidegger em '*A questão da técnica'* (2006). É com Heidegger que, após o debate iniciado por Ortega y Gasset (1963), será atribuído um novo sentido à técnica, ainda hoje caro ao pensamento filosófico, político e social, sobre o qual far-se-á a seguir algumas considerações.

Antes é preciso dizer que, como foi visto de Ortega y Gasset a Galimberti, as bases antropológicas e filosóficas que alimentaram a concepção de ser humano desde então, perdem sua consistência com o avançar da 'técnica moderna' (HEIDEGGER, 2006), provocando uma crise sem precedentes nos diferentes campos da vida social, em especial, na própria educação.

Se com Ortega y Gasset a filosofia apresenta uma definição da técnica como um elemento essencial aos fundamentos antropológicos, concebendo-a como dimensão e característica da atividade humana, com Heidegger a técnica se desloca do plano antropológico e instrumental para o ontológico. Esse entendimento reside no fato de que enquanto a Natureza se realiza como uma forma de *poiesis*, de 'auto-produção', do 'produzir de si mesmo' (HEIDEGGER, 2006) e, portanto, de 'encobrimento', a técnica se realiza enquanto uma forma de 'des-velamento' e 'des-encobrimento' que se manifestam através do ser humano diante do mundo.

Ao situar a questão da técnica fora de uma concepção instrumental e antropológica, tal como vimos em Ortega y Gasset, Heidegger a compreende como um 'des-encobrimento', no sentido grego de '*aletheia'*. Não sendo um simples 'meio' ou 'saber', a essência da técnica reside no 'conhecer-se em alguma coisa' (HEIDEGGER, 1995). Mais precisamente, a *techné* da qual nos fala Heidegger, corresponde a: "(...) conhecer-se no acto de produzir. Conhecer-se é um género de conhecimento, de reconhecimento e de saber" (HEIDEGGER, 1995, p. 21).

Esse modo antigo de conceber a *techné* corresponde, portanto, a uma primeira forma de manifestação da mesma enquanto objeto de reflexão do autor. Concepção esta que se perdeu no decorrer da história, sobretudo, a partir do momento em que esse 'des-velamento', que orienta a essência da técnica, passou a assumir um valor científico e utilitário.

Para Heidegger (2006), isto se deu pelo fato de que a própria ciência moderna, através da ênfase na 'experimentação' e cálculo como atividades fundamentais, imprimiu na técnica moderna, enquanto 'des-velamento', uma atitude de "(...) 'desafiar' (*herausfordern*) a Natureza para que ela se mostre ou apresente de um determinado modo: como algo disponível para o ser humano, e nada mais" (HEIDEGGER, 2006, p. 42).

Dessa junção com a ciência moderna, a técnica passa a ser concebida como uma constante exigência sobre a Natureza com vistas a realizar a sua transformação, exploração,

extração, armazenamento, estocagem e distribuição. Essa visão sobre a Natureza enquanto algo sempre 'disponível', não prescinde do homem, obviamente. Entretanto, nesse estágio da técnica, em vez de ser o centro 'teleológico' de sua própria ação (tecnológica), o homem, assim como a Natureza, é instado e convocado a agir em favor e em prol do sentido já contido no modo, ou 'com-posição' (*Ge-stell*), de "des-encobrimento" presente na *techné* moderna: "Com-posição (*Gestell*) denomina, portanto, o tipo de desenconbrimento que rege a técnica moderna mas que, em si mesmo, não é nada técnico" (HEIDEGGER, 2006, p. 24). Nas palavras de Cupani, no que concerne a técnica moderna:

> (…) o ser humano, que pensa ser o agente principal, está na verdade respondendo a um desafio que lhe é endereçado, um desafio ainda mais originário que aquele que ele endereça a natureza. Ocorre que na técnica moderna, o próprio homem se reduz a 'subsistência', a algo disponível (CUPANI, 2013, p. 43).

As críticas de Heidegger, portanto, recaem nesse segundo estágio, por assim dizer, da técnica enquanto um modo de 'des-encobrimento', enquanto acontecimento que representa o apagamento de um modo ser do humano para com a sua espécie e com o mundo: a *techné* Antiga. Mas, quais as consequências dessa transição (Antiga/Moderna) para o âmbito da política e da educação?

Embora não explicitadas no texto, as implicações educacionais e políticas dessa condição são passíveis de discernimento, vejamos: no que concerne à educação é possível identificá-las a partir da conferência dada por Heidegger, em 1962, publicada em forma de livro com o título: *Língua de tradição e língua técnica* (1995). Nela o filósofo alemão explora três temas centrais: a ideia de técnica, de língua e de tradição. Mas, é no concernente as duas primeiras (técnica e língua) que Heidegger situará a questão da educação.

Em primeiro lugar, na compreensão de Heidegger, o caráter utilitário que assumiu a ciência Moderna, terminou por comprometer a educação, especialmente, enquanto conteúdo de ensino. O próprio tipo de "des-encobrimento" (ao modo de *Ge-stell*) contido na tecnologia (técnica Moderna), tal como já mencionado, concorre para uma ideia de formação humana concebida através de uma visão de 'disposição' do sujeito, a partir de um tipo de atitude para com a técnica: de alienação sobre a real essência da mesma ou, o que é pior, conduzido pela convicção e pretensão acerca do seu domínio.

No que concerne à língua, as implicações educacionais residem no fato de que a proeminência da linguagem técnico-científica impossibilita outra forma de "des-velamento" ("*aletheia*") que não seja o da "disposição" e desafio do homem perante a Natureza, através

da: exploração, extração, acumulação e distribuição das potências e recursos dessa última. Tal maneira de conceber as implicações educacionais dessa nova condição da técnica fez Heidegger levantar a seguinte questão:

> É aqui que se situa a muito debatida questão: será que a cultura técnica – e por conseguinte a própria técnica – contribui em geral, e se sim em que sentido, para a cultura humana (*Menschheitsbildung*), ou arruína-a e ameaça-a? (HEIDEGGER, 1995, p. 17).

Como resposta a este modelo de 'des-encombrimento' da técnica inaugurado pela ciência moderna, Heidegger defende a seguinte proposição: o habitar o mundo poeticamente, por outra via de 'des-velamento' e *poiesis*, restituindo ao sujeito a possibilidade de, apesar da presença da técnica moderna como forma predominante de 'des-encobrimento', realizar e atribuir, através da linguagem, outros sentidos ao Ser.

Atualizando as críticas heideggerianas acerca das limitações da linguagem científica e da técnica, Dreyfus (2012) nos mostra que a tendência de unificação da linguagem e do conhecimento no âmbito das tecnologias digitais faz solapar, por sua vez, o saber cotidiano, o senso comum e a opinião, esvaziando do campo da comunicação as experiências dos indivíduos e, no dizer de Husserl (2012), do "mundo da vida" (*Lebenswelt*). Por outro lado, essas tecnologias esbarram numa incapacidade heurística de dar conta das implicações existenciais no processo de compreensão e conhecimento, tal como ocorre com os humanos. Não é outra a crítica do autor:

> Se nós deixarmos de lado a nossa compreensão de senso comum incorporado do mundo, como o uso computadores parece nos forçar a fazer, temos que fazer as coisas do jeito dos computadores e tentar localizar informações relevantes substituindo a semântica por correlações entre rabiscos formais (DREYFUS, 2012, p. 19).

Isentas de corpos e apartadas do nosso contexto, essas tecnologias, segundo Dreyfus (2012), tendem ao fracasso na sua tentativa de compreensão e interpretação do fenômeno humano. Mais ainda, elas não alcançam, nas suas tentativas de equiparação a complexidade da vida humana, com perfeição, os planos: biológico, psicológico, epistemológico e ontológico que envolvem os processos do conhecimento (CUPANI, 2013), uma vez que as mesmas "(...) não compartilham nosso mundo e, por isso, não entendem o significado dos nossos documentos e *websites*" (DREYFUS, 2012, p. 19).

Entretanto, até que ponto a 'diferença antropológica' presente nos argumentos de Dreyfus garante ao ser humano, autonomia e determinação de sua espécie frente ao avanço de

um mundo cada vez mais conduzido pelas transformações tecnológicas? Como pensar a condição da espécie humana, no momento em que esta vem se transformando, segundo Jonas (2006), em objeto da técnica? Finalmente, o que esperar da educação contemporânea, uma vez que o estágio da técnica atual põe em questão as bases antropológicas e filosóficas que alimentaram seus princípios e noções?

Diante dessa breve introdução sobre a problemática relação entre técnica e educação, será objetivo do próximo tópico (6.2) apresentar uma nova perspectiva e abordagem acerca desse vínculo, a partir da contribuição do pensamento de Hans Jonas. A razão que aproxima as intenções desse estudo às ideias jonasianas, reside na concordância: em primeiro lugar, sobre a necessidade de consideração da especificidade e natureza da condição tecnológica atual e, por conseguinte, dos seus efeitos no elo entre política e educação. De outra forma, trata-se de atentar às novas 'dimensões' que vem assumindo a ação humana diante das transformações tecnológicas, a partir do século XX; em segundo lugar, no concernente a crítica desenvolvida pelo filósofo alemão em torno dos limites interpretativos das teorias tradicionais, diante da peculiaridade e ineditismo das consequências éticas e políticas da 'civilização tecnológica' (JONAS, 2006), nas diferentes esferas da vida.

6.2 Dos Fundamentos à Dimensão: acerca dos pressupostos filosóficos da educação

Partindo do exposto até o momento, faz-se necessário sinalizar uma outra direção através da qual se guia o presente trabalho. Ela tem como inspiração as críticas desenvolvidas por Hans Jonas (1903-1993) acerca das limitações da tradição do pensamento filosófico sobre a técnica e seus efeitos ético-políticos. Ela parte, sobretudo, das análises do referido filósofo no que concerne à alteração da natureza do agir humano, afeada pelo estágio atual da técnica. Pois, para Jonas (2006), a ideia comumente aceita sobre a mesma exclui as novas características que esta vem assumindo a partir do século XX. Sua análise recai, sobretudo, em dois momentos distintos desse fenômeno: a técnica antiga e a moderna.

Segundo Jonas (2006), em *O Princípio Responsabilidade*, uma primeira diferença entre a concepção antiga de técnica e sua moderna configuração reside no fato de que: "(…) a atuação sobre objetos não humanos não formava um domínio eticamente significativo" (2006, p. 35). Ou seja, para concepção antiga da técnica de que fala o filósofo judeu, os objetos tanto não possuem nenhum vínculo com a constituição ontológica do mundo, no qual estamos inseridos, como também são vistos unicamente como entes reduzidos ao mero uso pelos seres humanos.

Uma segunda característica da antiga concepção da técnica, relaciona-se com a primeira pelo fato de conceber a 'vocação do homem' (JONAS, 2006) fora e para além da dimensão técnica de suas atividades. Daí que, segundo Jonas, a noção antiga de técnica até então parte de uma visão antropocêntrica do artefato tecnológico, cuja determinação e significado encontram-se restritos ao que se estabelece entre seres humanos. Por outro lado, a visão neutra sobre os objetos técnicos garantiam uma não interferência da técnica na perene e contínua concepção da 'essência' humana, não alterada pela tecnologia, constituindo-se assim como sua terceira característica. Como consequência desse antropocentrismo, a espacialidade na qual ocorria a ação humana estava restrita a sua imediaticidade, ao 'aqui e agora' da mesma:

> O alcance efetivo da ação era pequeno, o intervalo de tempo para previsão, definição de objetivo e imputabilidade era curto, e limitado o controle sobre as circunstâncias. O comportamento correto possuía seus critérios imediatos e sua consecução quase imediata. O longo trajeto das consequências ficava ao critério do acaso, do destino ou da providência (JONAS, 2006, p. 35).

Esta é o que Jonas denomina de quarta característica da noção antiga da técnica. No entanto, a imediaticidade que definia o lugar também definia o tempo no qual se radica o julgamento sobre o alcance da ação e de suas consequências. Ele é sempre, no dizer do autor, um tempo 'contemporâneo'. Se do ponto de vista espacial, do lugar da ação, a tradicional concepção da técnica pensava a partir de uma ética e política da 'vizinhança' (JONAS, 2006), a quinta e última característica definida por Jonas, corresponde a uma outra forma de imediaticidade que conduz a ação mediada pela tecnologia: o tempo presente:

> Os que vivem agora e os que de alguma forma têm trânsito comigo são os que têm alguma reivindicação sobre minha conduta, na medida em que esta os afeta pelo fazer e pelo omitir. O universo moral consiste nos contemporâneos, e o seu horizonte futuro limita-se à extensão previsível do tempo de duas vidas (JONAS, 2006, p. 36).

Estas cinco características (a neutralidade da técnica, o antropocentrismo, a imutabilidade da essência humana – essencialismo –, o imediatismo espacial e temporal) formam o que Jonas denominou de conceito antigo da técnica. Porém, as mesmas estão sendo postas em questão pelas transformações tecnológicas oriundas, sobretudo, do século XX, as quais atingem hoje o seu estágio mais avançado. Por superar estas características, a técnica denominada 'moderna' pelo autor, vem provocando dúvidas sobre os pressupostos ontológicos, antropológicos, ético e políticos que se encontram alicerçados numa concepção da técnica não mais condizente com sua atual manifestação.

Uma primeira ruptura que se afirma entre a concepção antiga da técnica e os avanços tecnológicos dos séculos XX e XXI, diz respeito à desvinculação entre as finalidades atribuídas pelos humanos à tecnologia e a efetiva realização e consequências da mesma. Esta cisão da correspondência teleológica entre ação humana e o modo de ser dos objetos e processos técnicos, por sua vez, fragiliza a concepção antropocêntrica sobre a própria técnica e, acima de tudo, sobre a ação política. Ou, no dizer de Umberto Galimberti em *Psiche e tecnhe: o homem na idade da técnica*:

> A técnica, de fato, não atende a um objetivo, não promove um sentido, não abre cenários de salvação, não redime, não desvenda a verdade: a técnica funciona, e como o seu funcionamento se torna planetário, este livro propõe rever os conceitos de indivíduo, identidade, liberdade, salvação, verdade, sentido, objetivo e também os de natureza, ética, política, religião, história, dos quais se nutria a idade pré-tecnológica e que hoje, na era da técnica, precisam ser reconsiderados, deixados de lado ou resconstituídos a partir de suas raízes (GALIMBERTI, 2006, p. 8).

Tal como se vê, a 'técnica antiga' (JONAS, 2006) e o 'homem pré-tecnológico' (GALIMBERTI, 2006) partilham de uma mesma noção de mundo, de homem e Natureza, as quais não encontram mais referência na concepção antropocêntrica, essencialista e neutra da técnica denunciada por Jonas. Pelo contrário, segundo Galimberti (2006), cada vez mais o nosso 'mundo' encontra-se mediado, em vários aspectos, pela intensa presença da tecnologia. Se considerarmos essas observações a partir do contexto em que vivemos, constar-se-á o quanto, por exemplo, o processo de digitalização da informação faz-se presente em muitas das atividades que desenvolvemos.

No campo da formação, não faltam exemplos para atestar o quanto as mudanças ocorridas no âmbito da técnica vêm afetando os pressupostos da educação do século XXI, provocando debates e questionamentos sobre: as concepções de ensino, de conhecimento, os objetivos e finalidades da educação, assim como as possibilidades e consequências pedagógicas das tecnologias digitais da comunicação e informação, hoje, provocadas pela pandemia da Covid-19.

Para autores como Gómez (2015) e Castells (1999), esse cenário de mudanças já se apresentava nas últimas décadas do século XX, quando a tecnologia vai se firmando como o *modus operandi* da política e da sociedade contemporânea. Entretanto, é preciso ir além de uma análise descritiva que apenas ateste as mudanças e suas implicações em diferentes esferas. É esse tipo de reflexão que Jonas procura ultrapassar a partir da indagação sobre o significado dessas transformações do ponto de vista filosófico, nas diferentes dimensões: antropológica, ética e política.

Em primeiro lugar *antropológica*, porque o estágio atual da técnica tem não só posto em questão a concepção essencialista e imutável do ser humano, como também tem alterado a sua identidade biológica e o seu lugar no mundo, contrapondo-se, assim, à visão antropocêntrica; em segundo lugar *ético*, porque, diferente da concepção tradicional inicialmente exposta neste tópico, a ética atual está sendo obrigada a inserir como objeto de sua reflexão, a Natureza, as gerações futuras e a questão da continuidade ou não da existência humana e do mundo, a identidade biológica e antropológica do ser humano; *política*, porque a alteração da natureza da ação humana pela técnica atual ultrapassa os limites temporais e espaciais até então concebidos.

Estas mudanças levaram Jonas a propor novos princípios éticos e políticos por ele denominado de 'princípio responsabilidade', dadas as novas dimensões que assume o agir humano em decorrência das transformações tecnológicas, sobretudo, se concebermos mais recentemente os avanços no âmbito da biotecnologia, das tecnologias digitais e da engenharia genética, entre outras. Partindo desse entendimento, a tese aqui proposta pautou-se nas reflexões jonasianas acerca do tratamento da questão da técnica, enfatizando sua atual condição e seus efeitos no âmbito da política, da ética e da educação, tomando a esfera pública como categoria que hoje melhor expressa essa tríade.

Em definitivo, a inserção das ideias desse filósofo nascido na cidade de Mönchengladbach, na Alemanha, aos 10 de maio de 1903 e falecido em New York, nos Estados Unidos, aos 5 de fevereiro de 1993, deu-se por duas principais razões: em primeiro lugar, contemporâneo e grande amigo de Arendt, Jonas desenvolveu uma Filosofia da Técnica condizente com as características e natureza das revoluções tecnológicas dos séculos XX e XXI, para além da antiga dicotomia entres as concepções 'fáusticas' e 'prometeicas' da técnica, tal como as definiu Martins (2012), relativas às visões 'pessimistas' e 'otimistas' da mesma, respectivamente; em segundo lugar, a ausência de uma teoria mais substantiva da técnica em Arendt e Habermas motivou a inserção das contribuições de Jonas sobre esse tema, no referido estudo.

Diante desses esclarecimentos de natureza teórico-metodológica, é importante salientar que a inserção das ideias de Hans Jonas no presente estudo não resultou da intenção de estabelecer aqui uma disputa de posições entre esses autores quanto à questão da técnica, na intenção de referendar 'esta' ou 'aquela' concepção. Para que se seja fiel ao objetivo principal desta pesquisa, o diálogo proposto a seguir entre esses autores, no que concerne ao tema da técnica e seus efeitos ético-políticas, deve ser concebido como uma tentativa de lançar alguma luz sobre a reintrodução da ideia de esfera pública no debate acerca da relação

entre educação e política na contemporaneidade.

Assim exposto, considerar-se-á do pensamento de Arendt e Habermas elementos para uma discussão sobre a tríade: educação, esfera pública e técnica, mesmo atentando para o fato de que os referidos autores não tenham produzido, de modo exclusivo em suas obras, nem uma filosofia da técnica nem da educação. Diferente de ambos, com Jonas o tratamento expresso sobre a técnica e seus efeitos ético-políticos servirão tanto para ampliar e aprofundar o debate em torno da tecnologia como para, principalmente, alicerçar o argumento principal da presente tese, qual seja: considerando as mudanças ocorridas no âmbito da técnica contemporânea, faz-se necessário '*redimensionar*' os pressupostos éticos e políticos da educação, partindo do debate em torno da esfera pública como campo possível para esta discussão. Em outros termos, trata-se de, no dizer de Jonas (2006), propor uma análise e discussão sobre a relação entre esfera pública e educação a partir da consideração das 'novas dimensões' atribuídas pelo filósofo ao estágio da técnica, a partir do século XX.

6.2.1 Redimensionamento ético-político da educação: considerações filosófico educacionais

Ao considerar a ênfase jonasiana acerca da necessidade de um redimensionamento dos pressupostos filosóficos da ação mediada pela técnica, como via para pensar a relação entre esfera pública e educação na contemporaneidade, faz-se necessário levar em conta também outros elementos salientados por diferentes autores, a exemplo de Andrew Feenberg, Dominique Lecourt, Michel Serres, entre outros, os quais serão inseridos nos tópicos seguintes, referentes as análises posteriores.

De acordo com Jonas (2006), ao se levar em conta as novas dimensões do agir mediado pela técnica, põe-se em questão os fundamentos ético-políticos tradicionais da ação humana, mencionados no tópico anterior. Esta mudança, segundo o mesmo, é decorrente da radical transformação do sentido da própria técnica, a qual deixe de ser um elemento relacionado unicamente à necessidade para assumir a forma mesma de desenvolvimento e constituição da própria humanidade (JONAS, 2006).

Por outro lado, o valor 'cumulativo' da técnica, tal como destaca o autor, antecipa os futuros fins e meios da ação humana, ao 'retroagir' aos valores e funções historicamente estabelecidas num universo tecnológico preexistente. Nesta perspectiva, a técnica, ao fornecer o substrato teleológico e ontológico do agir humano, põe em questão a possibilidade de pensar esse agir a partir da ideia de 'fundamento' antropológico, ético e político dissociado da

condição tecnológica.[70] Foi partindo desta compreensão que Jonas enfatizou a necessidade de abordar a relação entre a técnica e os pressupostos filosóficos do agir humano na 'civilização tecnológica' a partir da consideração das novas 'dimensões' que definem este agir, anteriormente mencionadas.

Para educação, cuja ideia de 'fundamento' nos remete a uma espécie de 'plano de imanência' deleuziano/guattariniano,[71] a proposição jonasiana de partir da ideia de 'dimensão' soa como inversão da ordem do pensamento sobre o fenômeno educativo. Sobre esta questão, Brayner (2015) nos dá belos exemplos de como a ideia de 'fundamento' tornou-se um dilema tanto para teoria como para prática educacional.

Em *Fundamentos da Educação: crise e reconstrução*, Brayner (2015) nos alerta sobre a especificidade da questão do fundamento, através da distinção entre seu significado antigo e moderno. O primeiro, encontra sua legitimidade numa fonte transcendente (mito, deus) ou originária (autoridade, tradição); o segundo, de caráter imanente ou mundano, é analisado mais detidamente pelo autor, através dos temas que alicerçaram o pensamento e o projeto moderno de educação, tais como: democracia, liberdade, sujeito, ciência, progresso. Após analisar a crise de cada um desses temas fundamentais, o autor nos lança para atualidade dessa questão, ou seja, a de saber se "É possível, finalmente, viver – pensar e agir – sem a

---

[70] A ideia de um entrelaçamento entre técnica e condição humana é possível de ser encontrada já no início da tradição da Filosofia da Técnica a partir dos estudos de Arnold Ghelen (1904-1976), segundo o qual a técnica poderia ser concebida como a própria síntese da constituição antropológica do ser humano. Ver: CUPANI, Alberto. *Filosofia da Tecnologia: um convite*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

[71] De acordo com Gilles Deleuze e Felix Guattari em *O que é filosofia?*, 'plano de imanência' corresponde ao nível 'pré-filosófico' de um conceito. Diz respeito a uma 'compreensão' não-conceitual a qual os conceitos fazem referência ou se reportam para adquirirem inteligibilidade e coerência (autoreveladora), presente em boa parte da história do pensamento filosófico: "Em Descartes, tratar-se-ia de uma compreensão subjetiva e implícita suposta pelo Eu penso como primeiro conceito; em Platão, era a imagem virtual de um já pensado que redobraria todo conceito atual. Heidegger invoca uma 'compreensão 'pré-ontológica do Ser', uma compreensão pre-conceitual que parece bem implicar a captação de uma matéria do ser em relação com uma disposição do pensamento" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 57). O 'plano de imanência' de um conceito, portanto, corresponde aos pressupostos ou às 'condições internas' do próprio modo do pensamento. Trata-se das condições preliminares e subjacentes do pensar filosófico ('imagens de pensamento') em distintas épocas, não manifestas num dos seus principais produtos: os conceitos. Sobre essa distinção, vale mencionar as palavras de Silvio Gallo: "Enquanto solo da produção filosófica, o plano de imanência deve ser considerado pré-filosófico. Aqui poderia ser traçado um paralelo – desde que guardadas as devidas proporções, já que não estão tratando da mesma questão – com a noção de episteme que Foucault desenvolve em *Les Mots et les Choses*, como solo sobre o qual brotam os saberes produzidos em cada época histórica; entretanto, na concepção foucaultiana há apenas uma episteme em cada época histórica, enquanto que para Deleuze, como veremos em seguida, podem coexistir múltiplos planos de imanência" (GALLO, 2002, p. 174-175). De outro modo, segundo Severino (2015): "Plano de imanência diz respeito à própria malha dos problemas educacionais em sua total abrangência com todos os problemas das demais dimensões do existir humano, a infinitude do caos em que se tece essa existência. Platô educação que habitamos" (SEVERINO, 2015, p. 24). Finalmente, é importante atentar para o fato de que, para Deleuze e Guattari (1992): enquanto os conceitos (cogito, Ideia, logos, sistema etc) correspondem ou se referem ao plano fenomênico – sendo, portanto, papel da filosofia criá-los –, o nível 'pré-filosófico' ou 'pré-conceitual' em que se situam os conceitos, diz respeito ao 'plano de imanência' dos mesmos, através das 'imagens de pensamento', como substrato ou pressupostos que os situam.

existência de um fundamento qualquer?" (BRAYNER, 2015, p. 17).

As valiosas considerações feitas por Brayner sobre os fundamentos da educação, nos capítulos precedentes do seu instigante livro, complementam o belo exercício de reflexão que o mesmo representa. Porém, ao que se propõe a presente tese, tem-se que retornar à questão lançada por Brayner, pois é a partir dela que nos desviamos do caminho trilhado pelo ilustre professor, adequando-a ao intento desse estudo, ou seja: é possível ainda pensar a educação, no contexto da 'civilização tecnológica' mencionada por Jonas, a partir da ideia de fundamento?

Antes de se fazer qualquer consideração sobre a questão mencionada, é preciso dizer algo mais a respeito dessa 'crise', pois, um melhor esclarecimento acerca desse assunto, propiciará um melhor entendimento sobre o propósito do presente tópico, qual seja: tratar conceitual e teoricamente a abordagem e enfoques de análise subjacentes à referida tese. Sendo assim, compreende-se aqui também como 'crise dos fundamentos', a crise no sentido disciplinar desta ideia, tal como exposta por Silvio Gallo no artigo intitulado *Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito*.

Para Gallo (2007), no Brasil, a referência à ideia de 'fundamentos' da educação constitui-se como um *a priori* ou 'pré-conceito' a partir dos quais são erigidas: teorias, disciplinas e currículos dos cursos de formação.[72] Desse modo, a ideia de 'fundamentos' expressa o caráter inaugural e preliminar dos pressupostos psicológicos, filosóficos, históricos, antropológicos e sociológicos que possibilitam o conhecimento do fenômeno educativo.

Por outro lado, segundo Oliveira (1997)[73], o desenvolvimento da ideia de 'fundamento' coincide ainda com a própria história da Filosofia, uma vez que, de acordo com Abbagnano (2007), essa ideia atravessou boa parte do pensamento ocidental, manifestando-se, implícita ou explicitamente, nas teorias de diversos pensadores, de diferentes épocas: passando por Platão, Aristóteles, Leibniz, Kant, Hegel, até atingir a sua crítica contemporânea em Heidegger.

De acordo com Heidegger (1979), de Platão a Kant, a ideia de fundamento esteve

---

[72] Dessa compreensão, pode-se observar que o desenvolvimento e formação de um estatuto epistemológico da educação reclama um 'plano pré-conceitual' necessário para o entendimento e explicação acerca do fenômeno educativo, através da ideia de 'fundamento': a consideração pela 'historicidade' da prática educativa, enfatizada por Severino (1993); a referência ao caráter 'teleológico' e antecipador dessa prática, presentes nos argumentos de Plaisange e Vergnaud (2003); o seu vínculo e indissociabilidade com a necessidade de 'validade' e 'normatividade' da ação pedagógica, tal como salientou Berticelli (2004), ao destacar o papel da linguagem nas bases epistêmicas da prática educacional.

[73] OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Sobre a fundamentação*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

relacionada ao 'princípio da razão', como o mesmo observou, particularmente em Leibniz. Esse princípio parte do argumento de que 'todo ente tem uma razão' (HEIDEGGER, 1979), donde toda ideia de fundamentação de algo encontraria, a partir da razão, seu princípio suficiente. Contrapondo-se a estas concepções, é com Heidegger que ocorrerá a corrosão do duplo sentido historicamente atribuído à ideia de fundamento, ou seja: o da concepção metafísica (de inspiração aristotélica) e o que concebe o pensamento como via onde se desenvolve a própria fundamentação (na perspectiva dos modernos).

A constante indagação heideggeriana sobre o '*Ser*' lançou, do plano lógico para o ontológico, o debate acerca do problema do 'fundamento', a partir de uma primeira ruptura e crítica contra a tradição do pensamento filosófico e científico por ele questionado em *Sobre a essência do fundamento* (1979).

Embora essa pareça uma questão restrita ao campo da Filosofia, a mesma assumirá relevância temática no debate educacional a partir da década de 1990. Pois, foi através das críticas heideggerianas sobre a ideia de fundamento – presentes no pensamento do 'segundo Heidegger', assim caracterizado pelas proposições contidas em suas obras a partir da década de 1930 –[74] propiciou o suporte teórico para o desenvolvimento de um dos principais temas que alimentou o debate educacional da década de 1990, sob o nome de 'crise das metanarrativas', propalado pelo pensamento 'pós-moderno' da época.[75]

Foi na esteira desse pensamento que os teóricos do pós-modernismo (LYOTARD, 2009; SANTOS, 1997; SILVA, 2002) reatualizaram as críticas heideggerianas que se tornaram caras ao pensamento educacional: o valor ontológico da 'diferença', o pensamento pós-metafísico, o pluralismo epistemológico, a crítica dos discursos totalizantes e cientificistas, a relação entre subjetividade e linguagem, são alguns dos exemplos dos temas que compuseram o debate pedagógico desde então.[76]

---

[74] Segundo Fonte (2009), é com o texto *Sobre a essência da verdade* (1930) que Heidegger dá início ao que os especialistas em sua obra denominam de 'segunda' fase do seu pensamento, representada pela mudança do sentido atribuído ao 'Ser', agora concebido como 'estrutura epocal' que engloba o homem, coincidindo com a própria história. Ver: FONTE, Sandra Soares Della. Heidegger, o Pós-Moderno e a Educação. In: *Revista Educação x Realidade*, 34(1):191-209, jan/abr 2009, p. 191-210.

[75] Segundo Weinberg, as mudanças ocorridas no âmbito do conhecimento, com a pós-modernidade, colocou em evidência o debate em torno da ideia de 'virtualidade' – e mais recentemente, pela noção de 'ontologias planas', com Bruno Latour –, as quais asseveraram, depois de Heidegger, a crise da concepção metafísica de fundamento. Sobe a ideia de 'virtualidade', afirma Weinberg: "A busca pela legitimidade do discurso pós-moderno no próprio campo de conhecimento surgiu da perda do caráter narrativo do conhecimento legitimado por sua universalidade. Isso se deveu ao alargamento do horizonte do conhecimento e de sua fragmentação setorial, que fez o saber especulativo universal perder seu poder de validação do conhecimento" (WEINBERG, 2009, p. 61). Ver: Alexander Winberg em *O que é o virtual?*

[76] Tais exemplos não esgotam o elenco dos problemas, teses e temas abordados pelos autores denominados 'pós-modernos' que, apesar da diversidade de perspectivas e abordagens, comungam uma certa crítica à tradição

Se, em linhas gerais, essas seriam as influências das críticas herdadas do pensamento heideggeriano nos chamados 'fundamentos filosóficos' da educação, por outro lado, no âmbito da dimensão antropológica, a principal influência heideggeriana, seguindo Fonte (2009), incidiu na ideia mesma de sujeito da educação. Pois, a partir da crítica sobre a ideia metafísica de sujeito, pondo em questão as noções de 'natureza' ou 'essência' humanas, a influência heideggeriana possibilitou ao pensamento pós-moderno desabilitar as bases antropológicas das teorias tradicionais da educação.

Para Fonte (2009), entre os argumentos a partir dos quais a pós-modernidade colocou em questão essa noção de 'sujeito', estão: a rejeição a toda objetividade; a liquidação do horizonte histórico; o questionamento da ideia de sujeito enquanto 'agente' e 'ator' dessa história; a suspeita acerca das ideias de emancipação e autonomia humana.

Se, com Heidegger e os pós-modernos, o questionamento acerca da ideia de 'fundamento' afetou, respectivamente: a pretensão metafísica de antecipação e fundação do '*Ser*' do ente e alimentou a descrença ou 'incredulidade' (BURBULES, 2002)[77] perante as 'metanarrativas' que davam sentido e direção aos ideais da educação, com Jonas (2006), as transformações operadas pela técnica desatualizaram todo debate até então travado em torno da ideia de 'fundamento', a partir da defesa de uma reverência às 'novas dimensões' que a ação humana alcançou através da mediação tecnológica, tal como já foi posto no presente tópico.[78]

---

filosófica, descrita de modo satisfatório por Burbeles: "(...) pós-moderno é mostrado como a rejeição do Iluminismo; ele diz respeito à intromissão do poder em nossas teorias do conhecimento, linguagem e ética; é anti-racionalista; oferece um construtivismo social radical; privilegia a diferença acima da igualdade niveladora; diz respeito à constituição discursiva da realidade social (e natural; acentua uma perspectiva descentrada do sujeito e a dissolubilidade da identidade; e assim por diante" (2002, p. 122). Ver: BURBELES, Nicholas C. As dúvidas pós-modernas e a Filosofia da Educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. et al (orgs.).*O que é filosofia da educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

[77] Para Burbules, uma das principais características da chamada pós-modernidade não reside, de imediato, na oposição à Modernidade, como se convencionou a entender. Seguindo a definição de Jean-François Lyotard em *A condição pós-moderna*, Burbules chama de pós-modernos o conjunto de autores cujo traço comum está em partir ou alimentar a 'incredulidade' diante das metanarrativas. Trata-se de um modo de pensamento que se guia pela 'dúvida', mas não nos moldes cartesiano. Finalmente, trata-se de uma posição filosófica guiada pela 'incapacidade de acreditar' nos relatos ou teorias totalizantes e fundantes: "Agora, somos movidos para um terreno estranho: onde se substitui noções como 'negação' e 'refutação' por noções tais como 'dúvida', 'deslocamento', 'instabilidade' e 'incerteza" (BURBELES, 2002, p. 124). Por outro lado, com Vattimo (2007), a referência ao pensamento 'pós-moderno' corresponde à rejeição da tradição moderna, presente na maioria dos seus comentadores e estudiosos. Assim, define o referido autor: "O pós de pós-moderno indica, com efeito, uma despedida da modernidade, que, na medida em que quer fugir das suas lógicas de desenvolvimento, ou seja, sobretudo da ideia da 'superação' crítica em direção a uma nova direção a uma nova fundação, busca precisamente o que Nietzsche e Heidegger procuraram em sua peculiar relação 'crítica' com o pensamento ocidental" (VATTIMO, 2007, p. vii). Ver: VATTIMO, Gianni. *O fim da Modernidade*. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução de Roberto Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[78] As transformações tecnológicas mais recentes colocam em questão até mesmo o último refúgio da ideia de 'fundamentos' no interior do próprio pensamento heideggeriano, ou seja, a questão posta à 'ontologia

Considerando o já exposto acerca de Jonas (2006), tanto a ética como a política tradicionais foram 'fundadas' em princípios e argumentos que não mais se sustentam diante das transformações provocadas pelo avanço tecnológico, a partir do século XX. Assim, a crise que hoje se instala nas concepções de ser humano, de Natureza e de mundo, refletem a fragilidade dos fundamentos que sustentavam essas noções.

Por outro lado, segundo o filósofo, ao se tornar ele mesmo 'objeto da técnica', o ser humano alterou a natureza do seu agir e dos princípios e limites que o conduziam, necessitando, portanto, de uma nova ética e política, tendo em vista que: "(…) os novos tipos e limites do agir exigem uma ética de previsão e responsabilidade compatível com esses limites, que seja tão nova quanto as situações com as quais ela tem de lidar" (JONAS, 2006, p. 57). Sendo assim, a desatualização dos fundamentos ético-políticos da educação, em particular, e da Filosofia, em geral, diante das transformações no âmbito da técnica contemporânea reclamam, no dizer do autor, a consideração pelas 'novas dimensões' desse agir.

É partindo dessa consideração que o presente estudo propõe como principal intento da referida tese discutir o 'redimensionamento' dos pressupostos éticos e políticos da educação em decorrência das mudanças no âmbito da técnica contemporânea, tomando como foco de análise a reconfiguração da esfera pública 'tensionada' pelas novas tecnologias (SOUSA, 2017)[79]

Apesar de propor repensar os fundamentos da ética na civilização tecnológica, Jonas, no primeiro capítulo do seu *O princípio responsabilidade*, procurou mostrar como a tecnologia tornou-se elemento decisivo e propulsor da exigência de uma nova ética e política, no século XXI. O movimento que faz, da técnica para esses dois campos da investigação filosófica (ética e política), subverte a ordem do pensamento tradicional: primeiro, por questionar a hierarquia ontológica, antropológica e epistêmica existente em torno da relação

---

fundamental' acerca do sentido do *Ser*, uma vez que, segundo Oliveira, para Heidegger "(...) a pergunta pelo sentido do ser é a mais fundamental e a mais concreta de todas as perguntas e possui, por consequência, uma primazia sobre todas as outras perguntas" (OLIVEIRA, 1990, p. 121). Porém, sendo o homem a 'morada' dessa inquirição, ou seja, a 'morada' da pergunta sobre o sentido do *Ser*, no modo heideggeriano, Jonas põe em questão a atual capacidade do ser humano continuar sendo esta 'morada', diante das mudanças ocorridas na própria natureza do seu agir e da enorme incapacidade deste responder e conhecer a extensão e consequências dessas transformações.

[79] A termo 'tensionamento' foi extraído das aulas durante a disciplina que cursamos no primeiro semestre de 2017, denominada "*Mídias Sociais Audiovisuais: Práticas Sociais e Políticas e seu Conexionismo no Espaço Público Tensionado*", ministrada pelo Prof. Dr. Mauro Wilton Sousa, no Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Em linhas gerais, seguindo as considerações feitas por Sousa (2017), o 'tensionamento' da técnica na esfera pública pode ser concebido a partir da hegemonia e intervenção crescente de dispositivos, plataformas, algoritmos e arquiteturas digitais nas diferentes esferas (política, educação, economia, cultura) da vida humana, alterando seus valores e significados diversos.

entre o ser humano e a tecnologia, alimentada pela ciência e filosofia; segundo, desconstrói os pressupostos ético-políticos dessa tradição que, antes mesmo de indagar acerca da natureza e do contexto do agir humano, já preconizava seus 'fundamentos', antecipando, assim, os fins e princípios da ação.

Ao partir da nova 'dimensão' técnica desse agir, considerando sua natureza, extensão e consequência, Jonas (2006) introduz uma mudança qualitativa na reflexão ético-política contemporânea, desativando o sentido de transcendência e pre-determinação de algumas categorias filosóficas, a exemplo da ideia de 'fundamentos'. Para esta pesquisa, esse deslocamento realizado pelo filósofo possui enorme relevância propositiva para o campo educacional, na medida mesma em que tais mudanças afetam os pressupostos antropológicos, epistemológicos, ético-políticos que alicerçaram, desde então, os ideais de formação humana.

Por se tornar um elemento constituinte e 'impulso' definidor do ser humano, a técnica contemporânea, no entender de Jonas, propiciou um novo elenco de problemas cujos impacto e natureza reclamam novos princípios para a ação ética e política não mais 'pressupostos' nos moldes da filosofia tradicional. Essa condição, por conseguinte, alterou o próprio modo de se conceber a relação entre o homem e a técnica, a qual não deve ser negligenciada, hoje, em qualquer reflexão pedagógica.

Se a relação entre o humano e a tecnologia sempre foi concebida como algo neutro, a partir da hierarquia metafísica desse para com aquela, hoje, segundo Jonas (2006), o homem vem se tornando objeto da técnica, nela imerso cada vez mais. Assim, o tradicional esquecimento da técnica no julgamento sobre os pressupostos e fundamentos do agir ético e político depara-se com seu esgotamento teórico e propositivo diante de questões como: 'prolongamento da vida', 'controle do comportamento', 'manipulação genética', 'inteligência artificial', temas esses explorados no livro *Técnica, Medicina e Ética: sobre a prática do princípio responsabilidade* (JONAS, 2013).

Tais questões têm mobilizado um grande debate em diferentes campos do conhecimento. Mas, é na filosofia que o aprofundamento dessa discussão vem desvelando as consequências decisivas para as bases das certezas acerca: do futuro da condição humana, da natureza e do alcance e influência da tecnologia sobre nossas ações.[80] Segundo Jonas, essa

[80] Uma rápida consulta nas obras de pensadores como E. Husserl, M. Heidegger, H. Arendt, H. Marcuse, T. Adorno, M. Horkheimer, J. Habermas, só para citar duas grandes vertentes da filosofia (fenomenologia e frankfurtianos), verificar-se-á que é impossível pensar a sociedade, a cultura, a educação, a ética e a política, após os séculos XIX, XX e XXI, sem fazer referência ou mesmo destacar a influência da tecnologia na vida humana. A ênfase que esta vem assumindo só acentua a necessidade de nossa consideração a respeito da afirmação heideggeriana de que a técnica é a essência do ser humano. Tal é o poder do caráter provocador dessa afirmação que tanto pessimistas como otimistas ao seu respeito deparam-se, hoje, com a visível e expressiva

condição: (...) levanta questões que nunca foram postas antes no âmbito da escolha prática, e de que nenhum princípio ético passado, que tomava as constantes humanas como dadas, está à altura de respondê-las (JONAS, 2006, p. 59).

Esta mudança decisiva em torno da relação entre a técnica e o ser humano na contemporaneidade, na perspectiva do autor em questão, desautoriza toda pretensão de se estabelecer qualquer 'fundamento' no campo da ética e política atuais, 'pressupondo' princípios ou fins sem passar pela consideração de tais mudanças e 'dimensões'. Coloca, portanto, para o pensamento ético e político de hoje a questão inusitada, agora incontendível, do homem que vem se tornando, cada vez mais, objeto da técnica (MARTINS, 1996; JONAS, 2006).

Esta questão é por demais crítica e decisiva para se pensar novos pressupostos filosóficos para educação, visto que a mesma incide: do ponto de vista antropológico, sobre a concepção ou imagem de ser humano com a qual confrontar-se-á a ideia de formação; do ponto de vista epistemológico, sobre o sentido e significado do conhecimento num mundo de progressiva intensificação de sua dimensão técnica; finalmente, do ponto de vista ético e político, referente à contribuição da educação no âmbito da existência coletiva (coexistência), da interação entre humanos e 'não-humanos' (JONAS, 2006) e o enfrentamento dos dilemas éticos, morais e políticos oriundos das descobertas científicas e técnicas dos séculos XX e XXI, as quais animam hoje o debate público.

Assim expostas, as questões até aqui abordadas serviram para salientar a defesa do presente trabalho sobre a urgência de se discutir as 'novas dimensões' do agir humano tensionado pela técnica atual, seguindo assim a sugestão proposta por Jonas no seu ensaio sobre a ética e a política na chamada 'civilização tecnológica'. Partindo desse entendimento, os tópicos seguintes considerarão a importância analítica das 'novas dimensões' da ação humana, decorrentes da técnica contemporânea, procurando contribuir para o debate atual acerca dos pressupostos filosóficos da educação, através da consideração do seu 'redimensionamento' ético-político.

6.3 A Tecnicização da política e seus efeitos na esfera pública e na educação

No presente tópico, buscar-se-á discutir como o entrelaçamento da técnica com a política contribuiu para redefinição da ideia de esfera pública. Para tanto, procurar-se-á,

---

efetivação das palavras proferidas pelo filósofo alemão.

inicialmente, discorrer sobre o desenvolvimento do que foi anteriormente chamado de ‘tensionamento’ da técnica (SOUSA, 2017) no âmbito da política, através das contribuições teóricas de importantes autores. Em seguida, intentar-se-á discutir as implicações educacionais dessas mudanças.

Tal como foi visto no tópico precedente, a progressiva intensificação da técnica no âmbito da ação humana, segundo Jonas (2006), transformou a mesma numa dimensão incontornável para o entendimento sobre ‘civilização tecnológica’ na qual estamos inseridos. Dentre as esferas afetadas por estas transformações, a política é uma das que mais vem recebendo atenção dadas as tentativas contemporâneas de atribuir papel e importância a uma de suas categorias principais: a esfera pública. Sendo assim, partindo dessa compreensão, será necessário dizer algo sobre o ‘entrelaçamento da política e da técnica’, para usar a expressão de Sfez (2002), no intuito de poder melhor definir a atual reconfiguração da esfera pública e suas implicações educacionais. Trata-se, inicialmente, de discutir sobre o processo de ‘politização da técnica’, ou seja, da elevação da mesma a um *status* político inquestionável (SFEZ, 2002).

Pode-se dizer que o vínculo entre técnica e política tem uma longa história, a qual poderia ser contada a partir do nascimento da democracia na Antiguidade Clássica com a inserção da escrita e do discurso – como formas de *techne* – na esfera política, tal como apontam Jaeger (2001) e Vernant (2004). Embora este vínculo já se mostre na mitologia grega, através da tragédia prometeica de Sófocles, é a partir do discurso e da escrita que se efetiva o recorrente elo entre ambas atividades, seja como forma de saber seja como *media* (meio, suporte) de comunicação e registro das informações que favoreciam a atividade política.

Até então, a relação entre técnica e política ainda estava subordinada ao sentido antigo da *techne*, tal como definem Heidegger (2006) e Jonas (2006) a técnica antiga. Pois, segundo o primeiro, para os antigos a *techne* era concebida como uma forma de ‘desvelamento’ (*aletheia*) de algo através da fabricação humana, ou seja, *techne* tinha a ver com a verdade. Essa concepção alimentou duas tradicionais definições da técnica: a instrumental e a antropológica. Neste sentido, para o filósofo alemão: “A concepção corrente da técnica de ser ela um meio e uma atividade humana pode se chamar, portanto, a determinação instrumental e antropológica da técnica” (HEIDEGGER, 2006, p. 12).

Já na Idade Moderna, com a junção da técnica e da ciência (tecnologia), de acordo com Heidegger (2006), emerge um novo significado para a *techne* que, atrelada ao mundo da produção, passa a ser concebida como uma espécie de poder: inicialmente, sobre a Natureza,

posteriormente, sobre o próprio ser humano:

> O desencobrimento, que rege a técnica moderna, é uma exploração que impõe à natureza a pretensão de fornecer energia, capaz de, como tal, ser beneficiada e armazenada. Isto também não vale relativamente ao antigo moinho de vento? Não! Suas alas giram, sem dúvida, ao vento e são diretamente confiadas a seu sopro. Mas o moinho de vento não extrai energia das correntes de ar para armazená-la (HEIDEGGER, 2006, p. 19)

Depois de Heidegger, foi o seu aluno Herbert Marcuse quem, dentre outros pensadores, debruçou-se sobre a expansão tecnológica e seus efeitos políticos. Ao refazer os caminhos trilhados pelo seu professor filósofo, Marcuse identificou no processo de racionalização propiciado pela técnica moderna um caráter eminentemente político, visto que a mesma, segundo Marcuse, não pode ser concebida pela neutralidade e a-historicidade, sendo, portanto, resultado das forças políticas do seu contexto:

> A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p. 73).

Partindo desse entendimento marcuseano em *Tecnologia, guerra e fascismo* (1999), a relação entre técnica e política passa a assumir *status* importante no debate contemporâneo, influenciando autores do século atual, como é o caso de Andrew Feenberg, entre outros. A seguir, discutir-se-á a atualização do debate sobre a relação entre técnica e política. Sendo assim, propõe-se aqui inicialmente mapear o sentido político que se vem atribuído à técnica para, em seguida, introduzir a concepção que melhor caracteriza o argumento do presente estudo. Dito isto, faz-se necessário iniciar por uma das principais concepções em torno da relação entre técnica e política, referente ao seu caráter ideológico e racional. Dentre esses autores, estão Lucien Sfez, Jürgen Habermas, Hans Jonas e Andrew Feenberg.

Segundo Lucien Sfez, em *Técnica e ideologia: uma questão de poder*, é sobretudo na esfera política que a influência da técnica vem provocando profundas consequências, uma vez que a mesma, como ‘serva-dominadora’, deixou de ser apenas um ‘instrumento’ ou ‘meio’ a partir dos quais o homem projetaria seus ideais, para se tornar, como já denunciara Habermas (2011a), a própria ‘racionalidade’ que orienta e conduz a sua ação.

O traço mais característico, segundo Sfez, que afirma o vínculo entre uma e outra (técnica e política) na contemporaneidade, reside na intensificação e ampla difusão da técnica enquanto uma ‘ficção’ (utopia), constituindo novas narrativas e discursos pautados nas ideias

de ‘progresso’ e ‘objetivismo’ tecnológico. Esse último, em particular, representado pela glorificação das ‘coisas próprias’ em detrimento da análise sobre a origem e relação dos objetos técnicos do seu contexto de produção. Enfim, a efervescência dos discursos sobre os objetos suplantando o plano (econômico, político, epistemológico etc) originário de sua significação. Nas palavras do autor: “Reclamando-se da história, da epistemologia, da sociantropologia, da ética ou da filosofia, o que é produzido é um discurso directo, das coisas elas próprias, como se não se tratasse de intermediários, de distância” (SFEZ, 2002, p. 17).

A centralidade que a técnica vem assumindo no conjunto dos temas mais importantes das sociedades contemporâneas, decorre, segundo Sfez (2002), tanto da complexidade que atingiu seu estágio mais atual (século XXI), como dos efeitos de suas metamorfoses, através da mediação da ação e pensamento humanos que a mesma vem emplacando. Conforme o autor citado, assim como para Habermas (2011a), o caráter ideológico do discurso sobre a técnica, além da própria manifestação de sua materialidade, é o que hoje subjaz a qualquer indagação acerca de sua condição e natureza. Devendo, portanto, toda análise sobre os campos que a mesma contribui para fundamentar e legitimar (política, economia, educação), superar a concepção puramente material ou neutra comumente aceita sobre a técnica, para perscrutá-la enquanto modelo de ‘racionalidade’ dominante nas sociedades hodiernas.

Essa metamorfose da técnica, de um mero meio e instrumento para uma forma de racionalidade e, hoje, mais acentuadamente como ‘ideologia’, já estaria anunciada, no âmbito da política, nas teorias de pensadores modernos, como Hobbes. É importante dizer que esse argumento foi largamente explorado por Habermas em *Teoria e práxis* (2013), tal como será visto em outro momento desse estudo. Por ora, julga-se aqui oportuno melhor evidenciar, em linhas gerais, o caráter político atribuído à técnica, tal como fez-se a partir de Sfez (2002), através das ideias centrais de outro grande pensador sobre o tema da relação entre técnica e política: Habermas.

Em *Técnica e ciência como ‘ideologia’*, Habermas (2011a), retomando os principais argumentos de autores como Max Weber e Herbert Marcuse, parte inicialmente do conceito weberiano de racionalidade. Racionalidade que, para o autor, indica a ampliação das esferas de decisão social, pondo em questão as antigas instituições e espaços legitimados para estes fins (Igreja, família etc.).

Sua crítica endereçada a este conceito de racionalidade fundamenta-se, sobretudo, nos argumentos de Marcuse. Segundo o mesmo, Weber não teria dado conta de explicar, no interior do conceito, o que possibilita a própria dominação. Assim, Habermas aproxima-se de Marcuse, tanto na crítica a Weber como na sua explicação, ao defender que a dominação

corresponde à ampliação da presença tecnológica nas diversas esferas da vida humana, assim como a sua onipresença como lógica e dinâmica da própria sociedade.

As consequências políticas dessa expansão e onipresença da técnica, segundo Habermas, são: a) a transformação da natureza, provocada tanto pela técnica como pela ciência, tem efeitos no âmbito humano e, por conseguinte, no social; b) a onipresença e expansão tecnológica produz, material e simbolicamente, uma totalidade histórica e uma concepção de mundo; c) a técnica e as ciências produzem sistemas de ação racional e teleológica, servindo de modelo de ação para o campo da política.

Sobre a última consequência, é importante observar que o caráter teleológico de uma ação transferida do homem para máquina é dissolvido e substituído pela pretensa neutralidade da técnica. A consequência política dessa permuta, embora discutida por Marcuse, é recuperada com mais ênfase por Habermas, no livro mencionado. O resultado mais incisivo do movimento de tecnicização da política decorrente da substituição do caráter teleológico, ético e moral pela atividade supostamente 'neutra' da máquina, corresponde ao fato da mesma – a ação – deixar de ser objeto da reflexão e da esfera pública: "(...) na medida em que há exclusão das questões práticas, fica também sem funções a opinião política" (2011a, p. 71).

No plano da subjetividade, Habermas alerta para um duplo impacto da dissolução da dimensão teleológica da ação: o primeiro diz respeito ao esvaziamento do sentido da ação racional dirigida aos fins no campo das ciências humanas, portanto, do esbatimento da dimensão política da atividade científica ou, no dizer de Marcuse, na sua neutralização teleológica; o segundo, esse vazio residirá também na consciência dos próprios homens (coisificados), do qual decorre o *déficit* moral e ético (HABERMAS, 2011a).

Do ponto de vista tanto da política como da educação, a condição acima mencionada produz como umas das implicações: o abandono da ênfase tanto no conteúdo político como ético, enquanto horizonte da formação. Em detrimento desses temas de relevância curricular e pedagógica, passa-se a evidenciar um mundo codificado técnica e cientificamente. Mais ainda, trata-se, no âmbito da formação, de assegurar como conteúdo e habilidade da aprendizagem o próprio domínio do destino social e individual, através do vasto conjunto de informações de natureza técnica (HABERMAS, 2011a).

Para Arendt (2018), o vínculo histórico que une a técnica e a política tem como principal característica a distinção ontológica entre ambas as formas de atividades, constituintes da *vita activa*: a obra e a ação. À técnica, vinculada originalmente ao âmbito da obra e da fabricação, cabe a atribuição de dar 'durabilidade ao mundo', nas palavras da autora. A ação, pela imprevisibilidade e irreversibilidade de suas consequências, necessita de

acertos e consensos permanentes entre muitos. Por essa razão, seu campo de manifestação e exercício é a política, cuja expressão mais efetiva corresponde à esfera pública.

Entretanto, observa Arendt (2018) na sua obra seminal *A condição humana*, na medida em que as questões do âmbito da política vão se restringindo ao domínio de especialistas (cientistas, políticos profissionais, técnicos), a técnica vai propiciando uma dupla alienação: o esvaziamento do sentido e natureza política das questões que aborda; a busca pela superação da condição humana, da progressiva supressão das limitações que torna os humanos seres mundanos – 'condicionados' ao mundo. Superação que, segundo Arendt, a ciência e a filosofia modernas propiciaram, respectivamente: a "(...) dupla fuga da Terra para o universo e do mundo para dentro de si-mesmo [*self*]" (ARENDT, 2018, p. 7).

A peculiaridade da análise arendtiana acerca da relação entre técnica e política introduz novos elementos no debate sobre o assunto, uma vez que o centro dos seus argumentos está situado sobre o caráter ontológico das influências tecnológicas na condição humana. Entretanto, o que a aproxima dos dois autores já citados (Sfez e Habermas) é o reconhecimento de que, com as transformações ocorridas na técnica, a partir do século XX, perderam-se os parâmetros e pressupostos éticos-políticos que conduziam o agir humano

Desta forma, a expansão da dimensão técnica na política não só ampliou o campo e os elementos do pensamento filosófico e tecnológico, como também ressignificou antigas categorias, antes restritas aos campos da Teoria e Filosofia Política: ideologia, poder, racionalidade, alienação, dominação. Por outro lado, a crise dos pressupostos ético-políticos, anteriormente mencionada, e que faz eco no pensamento de Sfez, Habermas e Arendt, foi tomada de modo decisivo e enfático no pensamento de autores como Jonas.

A pergunta sobre a 'especificidade da nova tecnologia', expressa pelo autor (2013), parte de sua observação acerca da nova condição e transformação da técnica na contemporaneidade. A sua singularidade, segundo o mesmo, reside: na não pré-fixação ou domínio dos resultados da relação meios e fins, e a consequente 'diluição dos objetivos' pré-determinados; na multiplicidade e rapidez no modo de divulgação e acesso das novidades tecnológicas; na não linearidade da relação entre meios e fins, visto que a tecnologia refaz o próprio itinerário da ação, produzindo outros objetivos e, consequentemente, outros meios para alcançá-los; finalmente, no progresso que é concebido como um 'impulso' contido na própria racionalidade tecnológica. Nas palavras do próprio autor, essa característica é definida da seguinte forma:

> (...) o 'progresso' não é um adorno ideológico da moderna tecnologia nem

> tampouco uma mera opção oferecida por ela, como algo que podemos exercer se queremos, mas um impulso incerto nela mesma, muito além de nossa vontade (ainda que a maioria das vezes em aliança com ela), repercute no automatismo formal de seu *modus operandi* e em sua oposição com a sociedade que o desfruta (JONAS, 2013, p.31).

O caráter extra-humano da técnica contemporânea presente no perfil traçado por Jonas, na citação acima e no parágrafo anterior, lança para o atual debate questões de natureza ética e política sem precedentes. Para compreender a originalidade dessas questões, deve-se considerar que o cenário sobre o qual nos fala Jonas é mais complexo do que aquele que serviu à Arendt para introduzir sua rica análise sobre 'o que estamos fazendo' (ARENDT, 2018), no prólogo de *A condição humana*. Diferente do contexto em que se situara a pensadora, a 'civilização tecnológica' de Jonas não está restrita à ameaça atômica ou à possibilidade da produção ('artificial') da vida humana num laboratório. Nem também habitado mais pela dúvida acerca da incompatibilidade ou aproximação entre o pensamento e o 'conhecimento técnico' (*know-how*).

O cenário a partir do qual o filósofo nos fala já experimentava, ao menos nos seus engendramentos: a alteração biológica dos seres (biotecnologia); a manipulação dos níveis mais profundos (micro) da natureza (nanotecnologia); a intensificação e popularização da inteligência artificial em diversas esferas e práticas cotidianas; a defesa pela alteração biológica dos seres humanos, seja através da produção de órgãos ou pela manipulação genética (transumanismo).

Por essas e outras peculiaridades, as consequências das transformações no mundo tecnológico em que vivemos adquiriram um caráter ético e político diverso dos séculos anteriores. Tal como já foi mencionado, são: a 'ambivalência dos efeitos', a 'inevitabilidade da aplicação', as 'dimensões globais no espaço e no tempo', o 'rompimento com o antropocentismo', as principais características que tornam a técnica atual distinta de qualquer uma das experiências que serviram de fundo para as análises de outros pensadores.

Em linhas gerais, essas especificidades da técnica representam, respectivamente: a potência que esta dota à ação humana, torna-a, ao mesmo tempo, impossibilitada de prever e controlar suas consequências, ampliando concomitantemente a extensão de sua 'responsabilidade'; a técnica contemporânea funciona pela permanente necessidade da 'aplicação', no sentido de um 'moto-cotínuo', onde o principal objetivo é o seu perpétuo uso;[81] a ampliação das dimensões temporais e espaciais tornam a ação, na atual 'civilização

[81] Pode-se, sem correr o risco de não encontrar exemplos, verificar nos objetos e práticas cotidianas mediadas pela técnica essa característica, seja na demanda que os próprios objetos tecnológicos produzem por outros

tecnológica', objeto inquestionável do julgamento moral e ético, ou seja: "A técnica moderna tende intimamente a um uso de grandes dimensões e talvez por isso se torne grande demais para o tamanho do palco no qual se desenvolve – a terra – e para o bem dos próprios atores – os seres humanos" (JONAS, 2013, p. 54); o rompimento com a preocupação de um bem exclusivamente humano, fez declinar, dos pressupostos da ética e da política, o antropocentrismo como princípio, desvanecendo como centro dos interesses e de onde radica a própria ação ou como 'poder planetário de primeira grandeza' (JONAS, 2013).

Finalmente, de inspiração marcuseana, as ideias de Andrew Feenberg sobre caráter político da tecnologia superam a antiga dicotomia entre concepções pessimistas e utópicas das consequências da técnica na contemporaneidade. Pois, segundo Feenberg em *Tecnologia, Modernidade e Democracia: uma introdução* (2015), há de se considerar o contexto social para se entender o significado efetivo do objeto tecnológico. Ao partir da Escola de Frankfurt, em particular através das ideias de Marcuse, o autor em questão propõe uma superação das visões deterministas da técnica, assim como a concepção que a compreende do ponto de vista unicamente racional, ou seja, como pura racionalidade, considerar a técnica a partir de uma perspectiva 'construtivista'. Segundo Feenberg:

> De acordo com o construtivismo, as considerações puramente racionais não determinam 'a melhor maneira' de construir um dispositivo. As disciplinas técnicas geram alternativas múltiplas e os critérios sociais selecionam, de entre elas, qual a que se realiza na realidade (FEENBERG, 2015, p. 5).

Para Feenberg (2015), a técnica é uma dimensão indissociável da condição humana, sendo impossível, portanto, neutralizá-la no processo de formação dos indivíduos. Desta forma, apesar de reconhecer as influências das decisões e objetos técnicos na vida e na ação humana, o mesmo não descarta a possibilidade de uma compreensão democrática da tecnologia no mundo contemporâneo, visto que sua concretização e efetivação está condicionada também pelos contextos e valores culturais e sociais.

Vistas dessa forma, as observações de Jonas e Feenberg podem contribuir para atualizar a tentativa de se pensar a ética e a política no contexto tecnológico contemporâneo, tendo em vista as particularidades de sua condição e de suas consequências: O primeiro, por restituir o valor e significado éticos das transformações tecnológicas que vêm ocorrendo desde a segunda metade do século XX; o segundo, por vislumbrar, ainda, nas tecnologias do século XXI, uma via de realização democrática, através de sua crítica social da tecnologia.

---

objetos (ex. um aparelho celular e seus utensílios), seja pela demanda tecnológica já contida nas ações humanas.

Ao partir dessas breves considerações, introduzir-se-ão no próximo tópico as contribuições desses autores, na tentativa de debater sobre os efeitos decorrentes do entrelaçamento da técnica e da política no âmbito da esfera pública contemporânea: suas especificidades e suas principais questões. Na medida em que esta 'esfera' vem sendo posta no centro do debate sobre a relação entre política e educação, buscar-se-á, em seguida, discutir sobre o papel desta última, no contexto de profundas mudanças no âmbito da política e da ética provadas pelo 'tensionamento' da técnica, expressas, sobretudo, na reconfiguração da esfera pública do século XXI.

6.4 A redenção de Hermes: metamorfoses da esfera pública e a educação

> "Já não é possível governar os homens da mesma maneira porque, em relação a 1900, é diferente o modo como os homens do ano 2000 olham, escutam e riem. Já não têm as mesmas crenças porque novas máquinas deram-lhes novos sentidos".
> (Régis Debray)

No tópico anterior, procurou-se discorrer acerca do entrelaçamento entre técnica e política a partir de autores essenciais, tais como: Heidegger, Marcuse, Sfez, Habermas, Arendt, Jonas e Feenberg. A partir de suas ideias, elencou-se as principais efeitos desse entrelaçamento no contexto do que Jonas denominou de 'civilização tecnológica'. No presente tópico, tratar-se-á das influências desse processo na reconfiguração da esfera pública e na educação. Para tanto, recuperar-se-á as observações centrais dos principais autores desse estudo, a começar por Arendt.

"A fuga da Terra à Lua", como intenção manifesta no obelisco fúnebre do cientista mencionado por Arendt em *A condição humana* (2018), cuja frase - "A humanidade não permanecerá para sempre presa à Terra" - expressara um dos estágios radicais do movimento de 'alienação do mundo' por ela analisado. Para Arendt, esse evento revela o momento mais decisivo do nosso afastamento e desenraizamento face ao mundo, cuja razão e consequência advém da intensificação da presença da ciência e da técnica nas diferentes esferas da vida, a partir do século XX. Sobre a compreensão arendtiana desse evento vale mencionar as palavras de André Duarte em *Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*:

> Em síntese, para Arendt o mundo moderno é aquele no qual culminam a ciência e a técnica por meio das ações coordenadas de inúmeras organizações científicas, as quais desencadeiam na natureza processos incontroláveis, produzindo efeitos artificiais que jamais se manifestariam por

> si sós na natureza e que trazem consigo o risco iminente da própria destruição tecnocientífica da morada mundana dos humanos e da própria Terra (DUARTE, 2010, p. 46).

Tal como já foi visto em outro momento deste estudo, a ampliação do caráter tecnológico no movimento de 'alienação do mundo' significou a progressiva eliminação do sentido político da ação e, por conseguinte, o declínio da esfera pública. Tal movimento, conduzido pelos avanços da ciência e da técnica, não só expressou a negação humana de sua condição 'mundana' na Terra, como também transformou a esfera pública num espaço de especialistas e técnicos, tal como aparece nas páginas finais de *A condição humana*:

> Analogamente, retemos ainda a capacidade de agir, pelo menos no sentido de desencadear processo, embora essa capacidade tenha se tornado prerrogativa exclusiva dos cientistas, que ampliaram o domínio dos assuntos humanos ao ponto de extinguirem a consagrada linha divisória e protetora entre a natureza e o mundo humano (ARENDT, 2018, p. 402).

Respectivamente, o desenraizamento – que para Arendt corresponde à 'alienação do mundo' – e a crise do sentido político da ação representam dois eventos cujos significados guardam a mais estreita relação com a intensificação da técnica no âmbito da política. O primeiro, como já foi visto, refere-se ao pretenso abandono dos indivíduos de sua condição humana e mundana na Terra, propiciada pelas descobertas tecnológicas do século XX; o segundo, diz respeito à progressiva instrumentalização da ação e substituição da mesma pela ideia de 'comportamento', a partir do pensamento político Moderno. Juntos, 'desenraizamento' e 'instrumentalização da ação', representam dois dos principais elementos para se pensar a crise da esfera pública.

Ambos correspondem ao duplo solapamento do horizonte ontológico a partir do qual ergue-se a ideia de esfera pública arendtiana: em primeiro lugar, o 'desenraizamento', por expressar uma oposição ou negação do pertencimento humano a um mundo comum; em segundo lugar, o aniquilamento do caráter político da ação, por este evidenciar o fim da manifestação da singularidade dos indivíduos que, através do agir em conjunto, podem introduzir algo novo no mundo e exercitar a própria liberdade, no sentido arendtiano do termo.

Para Habermas (2014b), esta 'intensificação' da presença da ciência e da técnica no âmbito da política produziu um dos fenômenos mais destruidores do papel da esfera pública: a '*tecnocracia*', cuja origem deu-se com a progressiva separação de dois mundos que, desde a Modernidade, possibilitavam a existência de uma esfera política, ou seja, o 'mundo da vida'

(*Lebenswelt*) e o ‘mundo sistêmico’ (poder, economia). Para o filósofo da tecnologia Andrew Feenberg, esta ‘separação’ teve como consequência: por um lado, o esvaziamento moral e ético do sentido da técnica Moderna, fundamentando, assim, uma visão ‘neutralizadora’ da mesma no campo político; por outro lado e conseguintemente, a ideia de que a técnica poderia gerir e solucionar os problemas de natureza política e ética, redefinindo (ou suprimindo) a própria noção de democracia e de esfera pública:

> Acreditou-se então, de maneira generalizada, que o governo dos especialistas substituiria a política, nas sociedades avançadas. Os aspirantes a tecnocratas assumiram, implausivelmente, que tudo o que se discute na esfera pública é, em última análise, uma questão técnica. Assumiram também que se podem resolver todos os problemas técnicos através de uma racionalidade instrumental, neutra e independente dos contextos. Era verdadeiramente o fim da ideologia, a redução dos valores a factos (FEENBERG, 2015, p. 6).

Sobre esta tendência, é possível verificar nos últimos parágrafos de *A condição humana*, nos quais Arendt dedica sua atenção ao futuro do significado político da ação, a atribuição aos cientistas de um certo protagonismo na esfera pública contemporânea, na condução de temas decisivos para o futuro da nossa ‘condição’. Porém, apesar do seu reconhecimento sobre o papel político que assumiram a ciência e a técnica no século XX, a mesma aponta os limites dessa ‘esfera pública’ constituída apenas por especialistas, ou ‘tecnocrática’, nos dizeres de Habermas e Feenberg.

> Mas a ação dos cientistas, uma vez que eles agem na natureza do ponto de vista do universo e não na teia de relações humanas, carece do caráter revelador da ação e da capacidade de produzir estórias e tornar-se história, caráter e capacidade que constituem juntos a própria fonte da qual brota a significação que ilumina a existência humana (ARENDT, 2018, p. 403).

Considerando o valor que a ‘dimensão’ da técnica assumiu nas análises de Arendt e Habermas, entre outros autores, no entendimento acerca da condição da política a partir do século XX, é imprescindível levantar aqui algumas questões de enorme interesse para o presente capítulo, ou seja: Quais as consequências do ‘tensionamento’ da técnica na esfera pública contemporânea e suas possíveis implicações para educação? Qual a contribuição e alcance das análises de Arendt, Habermas, Jonas e Feenberg acerca desse tensionamento e seus desdobramentos educacionais? Será intento dos dois últimos tópicos abordar estas questões, momentos decisivos de exposição da presente tese.

Para tanto, no tópico seguinte, denominado *Reconfiguração da esfera pública: implicações educacionais* (6.4.1) dedicar-se-á às mudanças contemporâneas ocorridas na

esfera pública no âmbito das tecnologias da comunicação e das informações, a partir da contribuição de autores nacional e internacionalmente reconhecidos acerca desse tema, extraindo, em seguida, as implicações educacionais das mudanças por eles discutidas. Já os tópicos *A técnica como dimensão: atualidade da relação entre esferar pública e educação* (6.5) e *Redimensionamento ético-político da educação* (6.6), abordarão: 1) a defesa de uma nova concepção sobre a técnica enquanto 'dimensão' fundamental para a compreensão da atual relação entre esfera pública e educação; 2) o tensionamento da técnica no âmbito da esfera pública e suas influências para os pressupostos filosóficos da educação, respectivamente.

6.4.1 Reconfiguração da esfera pública: implicações educacionais

Quando o cientista social Paul Baran (1926-2011) publicou seu artigo *On distributed comunications networks* (Sobre redes distributivas de comunicação), em 1962, não imaginaria que a ideia de uma 'rede distributiva' como modelo de comunicação, o qual propiciou o surgimento da *internet*, provocaria impactos de diferentes ordens, para além dos objetivos bélicos que determinaram as finalidades de sua proposta.[82] Além de fornecer a arquitetura inicial do que hoje é chamado de *internet*, Baran defendeu ainda que o tipo de informação mais adequado para o funcionamento das futuras redes de comunicação deveria possuir natureza digital e não analógica (MARTINO, 2014).

A perspectiva reticular (em rede) de comunicação, a qual funcionaria através de um modelo de informação digital (em forma de dígito), iniciada por Paul Baran, foi popularizada anos depois (1991) com a criação da *World Wide Web* por Tim Berners-Lee e seus amigos do Centro Europeu de Pesquisa Nuclear (Suíça). Após ser criada na última década do século XX, a *internet* afirmar-se-ia como uma das criações tecnológicas mais influentes em diferentes campos, particularmente, na política, na economia e na educação.

Para o filósofo da tecnologia Pierre Lévy (2010), no prefácio do livro escrito em conjunto com André Lemos, *O futuro da internet*, assim como as demais revoluções tecnológicas da comunicação e informação de outras épocas, as influências do atual estágio da técnica no âmbito da política, vêm colocando em questão antigos conceitos e categorias, tais

---

[82] Paul Baran foi o cientista social responsável pela criação do sistema de rede aplicado à comunicação que contribuiu para o surgimento da *internet.* Em meio à Guerra Fria da década de 1960, entre Estados Unidos e a União Soviética, o modelo de comunicação em rede de Baran propunha que, em caso de ataques das forças soviéticas, as informações essenciais para manter a defesa do país americano funcionando deveriam assumir uma forma descentralizada e não hierarquizada ou concentrada de distribuição das informações.

como: ‘democracia’, ‘participação’, ‘opinião pública’, ‘cidadania’, entre outros. O ‘optimismo’ de Lévy acerca das mudanças provocadas pela *internet* e as novas tecnologias a ela relacionadas, o faz vislumbrar um novo tipo de agir político, atribuindo novas configurações à esfera pública no século XXI.

No livro mencionado, cujo propósito é: “(…) analisar as transformações contemporâneas da esfera pública como resultado da expansão do ciberespaço e considerar as novas possibilidades de desenvolvimento que essa mudança abre para a democracia, especialmente para a deliberação coletiva (LÉVY, 2010, p. 9), Lévy e Lemos apresentam os principais aspectos definidores do perfil de uma esfera pública ‘tensionada’ ou alterada pelas transformações tecnológicas.

Segundo os autores em questão, hoje é impossível falar em qualquer um dos temas clássicos da teoria política antes mencionados, sem fazer a necessária ponderação acerca da alteração dos seus significados, tendo em vista o ‘condicionamento’ provocado pela técnica no âmbito da política. A esfera pública, em particular, é um exemplo mais emblemático desse ‘condicionamento’ (LÉVY, 1999) por ser constituída pelos princípios e temas caros ao pensamento político contemporâneo, a exemplo da democracia, da liberdade, da opinião pública, entre outros.

Em linhas gerais, de acordo com Lévy e Lemos (2010), pode-se dizer que a crise da esfera pública contemporânea está relacionada às seguintes consequências, advindas das transformações tecnológicas: Em primeiro lugar, a *internet*, ao ampliar as possibilidades de comunicação entre os indivíduos mundialmente, provocou uma ruptura nas fronteiras geográficas que condicionavam a interação entre os mesmos, no âmbito da esfera pública delimitada pelo Estado-Nação. Esta mudança possibilitou a ampliação do campo de ação política que, para além dos limites nacionais, estendeu-se a diferentes países,[83] propiciando a multiplicação dos contatos e acesso à informação sobre a situação de diferentes povos e nações.

---

[83] Um exemplo emblemático dessa mudança pode ser encontrado no livro de Manuel Castells (2013) *Redes de indignação e esperança*. Nele o sociólogo espanhol analisa as revoltas e protestos que se propagaram em diferentes países, no período de 2009 a 2011. Começando pela Tunísia e Islândia, os movimentos de revolta espalharam-se pela Europa, a exemplo da Espanha, até chegar nos Estados Unidos com *Occupy Wall Street*, a partir de 2011. Entre outros fatores, segundo a análise de Castells, as redes sociais foram essenciais para que esses movimentos ocorressem, dadas as características que estes assumem, tal como os definiram Lévy e Lemos (2010) anteriormente. Pois, segundo Castells: “A questão fundamental é que esse novo espaço público, o espaço em rede, situado entre os espaços digital e urbano, é um espaço de comunicação autônoma. A autonomia da comunicação é a essência dos movimentos sociais, ao permitir que o movimento se forme e possibilitar que ele se relacione com a sociedade em geral, para além do controle dos detentores do poer sobre o poder da comunicação” (CASTELLS, 2013, p. 16).

O segundo, corresponde ao movimento que possibilitou a esta ‘esfera’ ultrapassar os limites dos territórios geográficos, assumindo assim um caráter ‘transnacional’, tal como aponta Habermas (2014b) em *Na esteira da tecnocracia*. Tal como já foi visto, para Habermas, a mobilização da sociedade civil, propiciada pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, possibilitou uma maior participação política, apontando, assim, para uma ‘transnacionalização democrática’ (HABERMAS, 2014b). Sobre este aspecto, vale citar aqui as palavras de Lévy:

> As mídias interativas, as comunidades virtuais e a explosão da liberdade de expressão trazidas pela Internet abrem um novo espaço de comunicação, inclusivo, transparente e universal, que é levado a renovar profundamente as condições da vida pública no sentido de uma maior liberdade e responsabilidade dos cidadãos (LÉVY, 2010, p. 33).

O terceiro, diz respeito ao surgimento das mídias ‘pós-massivas’ (LÉVY; LEMOS, 2010) propiciadas pela *internet*, caracterizadas pelo rompimento da concepção sobre os processos de comunicação hierarquizados e centralizados, para um modelo descentralizador das atividades de produção, distribuição e consumo das informações. Por outro lado, os novos formatos de sociabilidade propiciados por essas ‘mídias’ vêm provocando uma desatualização no pensamento político e sociológico que hesitam atribuir o devido valor a estas transformações, tal como nos fala o sociólogo italiano Massimo Di Felice (2017):

> Disso resulta que, para o estudo e a interpretação das dimensões conectivas nas redes digitais, para nada servem as interpretações e os estudos sociológicos sobre a comunicação desenvolvidos em âmbito industrial, enquanto inseridos em narrativas dos sociais e de tecnologias não mais contemporâneas (DI FELICE, 2017, p. 24).

Em quarto lugar, além da dissolução das fronteiras geográficas, o caráter ‘virtual’ da *internet* asseverou o apagamento da divisão entre esfera pública e esfera privada, já iniciada com a ascensão da esfera social, segundo Arendt (2018) e Habermas (2014a). Porém, no referente à esfera pública reconfigurada no contexto tecnológico atual, como destaca Lévy (2010), o caráter ‘virtual’ de sua manifestação aponta para uma alteração na natureza espacial e temporal dessa nova esfera, sem precedentes. Enquanto para Arendt e Habermas a dissolução da fronteira entre o espaço público e o espaço privado foi propiciada pelo surgimento de uma terceira esfera (social) descaracterizadora de ambos espaços, segundo Lévy (1999), com o virtual esta ‘dissolução’ assume uma nova condição.

Para Lévy (2011), ela representa uma forma de habitar ou um situar-se fora de um espaço geográfico e social determinado, alterando assim o caráter público da esfera política. O

virtual é, portanto, um tipo de espaço fora do espaço (*a-tópico*). Diferente da antiga topologia da esfera pública analisada por Habermas (2014a); situada na praça, nos cafés, nas livrarias, nos salões, a esfera pública contemporânea situa-se muito mais no 'fluxo' das interações, na difusão de ideias e debate, passíveis de atualização, independente do lugar e do momento (LÉVY, 1999).

Devido a sua problematicidade e polissemia, será preciso falar um pouco mais sobre o conceito de virtual, a fim de se evitar reducionismos acerca do seu significado, geralmente restrito à usual oposição ao que é 'real' ou 'fisicamente presente'. Para uma melhor aproximação da definição dada por Lévy (1999; 2011), vale recorrer à ideia escolástica segundo a qual '*virtualis*' refere-se 'aquilo que existe em potência e não em ato', tal como o exemplo da semente que, em potência, contém a árvore em si, virtualmente. Ou, de outro modo, o de que a árvore encontra-se em estado virtual na semente.

Ao partir dessas observações preliminares, depreende-se um dos principais dilemas que envolve o debate sobre a relação entre a 'esfera pública', no sentido cunhando por Arendt e Habermas, e a atualmente denominada 'esfera pública digital'. No que tange as principais mudanças que separam ambas esferas, é a emergência do 'virtual' (LÉVY, 1999) que modifica, sobretudo, a própria natureza do que antes era concebido como espaço público.

Embora não se oponha ao real, o virtual não é da ordem do estático ou do previsível, mas da possibilidade.[84] Também não deve ser concebido como 'quimera', aquilo que é falso ou ilusório (LÉVY, 2011). De inspiração deleuziana, o conceito de virtual em Lévy guarda semelhança com a distinção entre o que é possível e o que é real: "O possível é exatamente como o real: só lhe falta a existência" (LÉVY, 2011, p. 16). Sendo assim, a virtualidade de um evento reside no fato de que, como uma possibilidade do real, este se manifeste desde que existam as condições que propiciem a sua existência. Sendo assim, para Lévy, é a partir das tecnologias digitais, enquanto propiciadoras das condições estruturais e culturais possíveis de atualização do real, que a ideia de 'virtualização' vem assumindo um lugar importante nas diferentes esferas e no agir humano, na contemporaneidade.

Porém, como consequência desse movimento, encontram-se: a 'desterritorialização' do agir, relacionada à transformação da noção de espaço, antes mencionada; o

---

[84] Segundo o *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, a ideia de 'virtual' tem sua origem no conceito aristotélico de 'potência', que segundo o autor significa: "Em geral o princípio ou a possibilidade de uma mudança qualquer" (ABBAGNANO, 2007, p. 781). Segundo Abbagnano, esse conceito possibilitou duas possíveis interpretações: a primeira é a que concebe a potência como uma 'possibilidade'; a segunda, diz respeito a que concebe a potência enquanto elemento que já contém em si a 'preformação' ('predeterminação' ou 'preexistência') do atual (real). Neste caso, o conceito de 'virtual' aqui mencionado, a partir de Lévy, deve ser compreendido no seu primeiro significado, ou seja, como 'possibilidade' de algo ser.

‘desprendimento do presente’, como resultado das mudanças na concepção de tempo, propiciadas pela *internet*; a alteração da natureza do conteúdo e linguagem da antiga esfera pública, não mais centrada no discurso (verbal ou escrito), mas composta pela diversidade de linguagens (imagem, som etc.); a pluralização e inserção de novos sujeitos e atores nessa esfera, entre outros. Esses temas serão recuperados mais adiante, no momento oportuno, a respeito do trato de sua relevância educacional. Por ora, vale acrescentar outras observações acerca do ‘tensionamento’ da técnica na esfera pública contemporânea.

A consideração pela influência das mudanças tecnológicas no âmbito da esfera pública não cessam, porém, nas reflexões de Lemos e Lévy. Outros foram os autores que, de modos distintos, a consideraram em seus estudos, como é o caso de Wilson Gomes (professor de filosofia e de comunicação da UFBA) e Rousiley C. M. Maia (cientista política e professora da UFMG). Ambos vêm contribuindo para uma melhor compreensão sobre o fenômeno da esfera pública contemporânea, tomando a técnica como uma de suas principais dimensões.

Em *Comunicação e democracia: problemas e perspectivas*, Gomes e Maia (2008) dedicaram-se a uma exaustiva definição do perfil da esfera pública contemporânea, debatendo sobre seu desenvolvimento, suas matrizes teóricas, seus aspectos positivos e negativos, suas potencialidades e dificuldades no cenário político e tecnológico atual. Partindo basicamente do conceito habermasiano de esfera pública, considerando sua perspectiva deliberativa, Gomes e Maia fazem um balanço positivo do que seriam as principais transformações ocorridas na esfera pública do século XXI.

Um primeiro aspecto observado pelos autores mencionados, diz respeito à mudança no tipo de participação política que a esfera pública contemporânea, tensionada pela técnica, apresenta. Pois, se antes esta participação dava-se, sobretudo, através de instituições de caráter hierárquico e burocratizadas (partidos, parlamentos), a esfera pública que renasce com o global acesso à *internet*, vem proporcionando, ao menos no âmbito do ‘espaço público de debate’ (MIÈGE, 2014),[85] um maior potencial de interação entre seus atores, revitalizando as instituições e práticas democráticas.

Entretanto, ao procurar discutir o potencial democrático das tecnologias da comunicação e informação no século XXI, Maia (2014) chama atenção para os seguintes

[85] Traçando um breve diagnóstico sobre as mutações do espaço público contemporâneo, Bernard Miège (2014) faz uma distinção entre ‘espaço público político’ e ‘espaço público de debate’. O primeiro, está relacionado às instâncias deliberativas e decisórias, a exemplo dos parlamentos; a segunda, refere-se exclusivamente ao espaço de emergência e discussão dos temas de interesse público que podem ou não pautar as decisões do ‘espaço público político’ propriamente dito. Ver: MIÈGE, Bernard. Sete considerações fundamentais sobre o espaço público contemporâneo. In: SOUSA, Mauro Wilton; CORRÊA, Elizabeth Saad. (org.). *Mutações no espaço público contemporâneo*. São Paulo: Paulus, 2014. (col. Comunicação).

pontos: Em primeiro lugar, a possibilidade de proporcionar uma maior realização democrática decorrente das novas tecnologias da comunicação e informação, tende a esbarrar na mercadorização dos serviços (grandes empresas provedoras) e recursos necessários para o igual acesso aos bens tecnológicos.[86]

Uma segunda observação feita por Maia (2014), diz respeito à limitações da *internet* enquanto via de realização de uma 'esfera pública virtual', no dizer da autora. Ou seja, a necessidade de se considerar os contextos sociais e históricos dos atores participantes dessa esfera, a qual não deve se pensada apenas a partir de suas estruturas comunicacionais, devendo estar presentes também: "(…) a motivação correta, o interesse e a disponibilidade dos próprios cidadãos para engajar-se em debates" (MAIA, 2014, p. 278). Deve-se aqui concordar com a autora, visto que a popularização do acesso à informação, propiciado pelas tecnologias, não determina o interesse sobre a mesma para uso político.

Diferente de Lévy e Lemos, a compreensão de Maia sobre as potencialidades democráticas da *internet* não descarta as limitações comunicativas do contexto e da condição tecnológica atual. Partindo de uma concepção 'reflexiva' e habermasiana da esfera pública, a autora propõe avançar para além das lacunas contidas na teoria de Habermas, tratando sobre o que a mesma chama de 'infra-estrutura das novas tecnologias da informação e da comunicação.'

Neste sentido, ao conceber a esfera pública enquanto 'arena conversacional', a qual possibilita à "(…) a sociedade chegar a uma percepção comum de seus próprios problemas e dilemas" (MAIA, 2014, p. 282), a autora destaca a importância do efetivo acesso à *internet* como dado que geralmente escapa ao debate sobre a condição atual da esfera pública. Deve-se aqui concordar com a mesma neste quesito e, a título de ilustração, destacar que: no caso do Brasil, embora 82,7% dos domicílios possuíssem acesso à *internet* em 2019, segundo dados do IBGE (Censo de 2019),[87] 37,3% (na área urbana) e 24,1% (na área rural), respectivamente, informaram não ter acesso a este serviço devido o seu alto custo.

Ainda sobre a referida pesquisa, vale registrar os dados referentes a um quesito de reconhecido valor educacional, relativos ao conhecimento necessário para o uso do serviço da

---

[86] Esta tendência à mercadorização das descobertas tecnológicas do século XXI (*Big Data*, Inteligência Artificial etc.), foi por demais discutida por Evgeny Morozov (2017) em seu livro: *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. Nele o autor procura analisar os interesses capitalistas que estão por trás das plataformas digitais (*Facebook*, *Uber*, *You Tube*, *Google*, entre outros) responsáveis por boa parte dos serviços disponíveis na *internet*, colocando em questão nossa liberdade e autonomia frente a esfera 'tecnológica' na qual nos encontramos cada vez mais imersos.

[87] Dados extraídos do Censo 2019 do IBGE. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html. Acesso em: 05/09/2020.

internet. Pois, segundo o Censo 2019, 27,9% (na área urbana) e 21,4% (na área rural) responderam não saber usar esse tipo de serviço, atestando assim seu desconhecimento com essa tecnologia. Finalmente, some-se a este *deficit* o não acesso de 19,2% da área rural, por não haver disponibilidade deste serviço na referida área. Este dado remete a uma segunda 'barreira digital', no dizer de Maia (2014), sobre a garantia do acesso às novas tecnologias. Pois, segundo a mesma, "(…) pouco adianta ter computadores e conexões disponíveis, se os recursos educativos e cognitivos, e a capacitação técnica específica, não são providos" (MAIA, 2014, p. 285).

Como foi visto em boa parte considerável desta pesquisa, a relação entre as transformações da esfera pública e a educação é um entendimento que mais uma vez se atualiza no presente momento de intensa transformação tecnológica, enfatizado por pensadores de diferentes campos do conhecimento e correntes do pensamento, a exemplo de Axel Honneth.

Seu nome merece aqui a devida menção pelo fato do mesmo afirmar categoricamente, num texto intitulado *Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política* (2013),[88] a premente e necessária consideração e reflexão sobre a relação entre educação e esfera pública no contexto das transformações no âmbito da técnica, na contemporaneidade.

> Certamente é tarefa do ensino escolar preparar técnica e socialmente os alunos para o uso dessa nova mídia, mas o enfrentamento conjunto de suas consequências históricas nem de longe deve se esgotar nisso. Parece-me, além disso, necessário averiguar em conjunto, na verificação experimental do surgimento de temas e conhecimentos digitalmente disseminados, onde se encontram, além dos potenciais, também os limites e as ameaças da nova mídia (HONNETH, 2013, p. 559).

A defesa honnethiana em favor de uma educação que propicie a inserção dos indivíduos no 'mundo digital' a partir do qual, hoje, emerge uma nova esfera pública, aparece ainda em *O direito da liberdade* (2015) de forma mais intensa. É nesta obra que o tema da educação assume relevância política, fazendo coro à premissa republicana de que a afirmação dessa esfera depende da formação de uma vontade política e de uma cultura pública. Argumento este, como já foi visto, bastante presente em autoras como Camps (2010), segundo a qual o republicanismo, diferente do liberalismo, não pode conceber a ideia de

---

[88] Ver em: HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. Tradução Luis Marcos Sander. In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set.-dez. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529/10884. Acesso em: 28/06/2017.

cidadania sem atrelá-la à existência de um espaço público.

No entanto, segundo as observações feitas em boa parte desse estudo, é exatamente a existência desse ‘espaço’ que está sendo posto em questão, devido ao ‘tensionamento’ da técnica no âmbito da política. Ela vem afetando não só as condições de sua realização como também as qualidades e competências requeridas para sua participação. Autores como Maia (2010) e Honneth (2015) vêm na esfera pública contemporânea enorme potencialidade democrática, seja pela ausência de coerção que possibilita uma maior interação, pelo favorecimento à autoexpressão ou ainda pela livre partilha, produção e acesso das informações, transformando esta esfera num ambiente vantajoso e promissor para renovação da participação política. Mas, à parte de um certo otimismo que se faz presente nessas ideias, até que ponto a reconfiguração da esfera pública ‘tensionada’ (SOUSA, 2017) pelas transformações da técnica atual representam um avanço para o âmbito da política?

As respostas dadas a esta questão por vários autores revelam a existência de uma tendência menos otimista no que se refere às consequências políticas desse ‘tensionamento’. Pois, se por um lado temos, segundo Gomes (2005): uma perspectiva que vê na chamada ‘esfera pública digital’ a possibilidade de superação das deficiências apresentadas pela democracia liberal,[89] a partir de uma maior participação de diferentes atores nos processos democráticos, uma maior velocidade e baixo custo nestes processos, de ampla viabilidade de realização de debates, assim como de uma maior proximidade dos diferentes atores com as esferas de deliberação e decisão políticas; por outro lado, é igualmente relevante enfatizar as críticas sobre o potencial democrático dessa ‘esfera’.

De acordo com Marques (2006), entre as críticas que negam a possibilidade desse ‘potencial democrático’, estão: a) o provável comprometimento da participação política em decorrência da chamada ‘exclusão digital’; b) a ausência de uma racionalidade nessa esfera devido à carência de uma ‘ordem discursiva’ e pela ‘indefinição temática’ na mesma; c) a inexistência de normas de conduta e civilidade; d) a falta de unidade acerca dos temas coletivos; e) a questionável competência dos cidadãos comuns para o trato de temas específicos e para o seu julgamento; f) a ausência de uma interação pessoal (face a face); g) o não compartilhamento de valores; h) a não responsabilidade pela originalidade do conteúdo ou informações que viabilizam o debate, decorrente, entre outros aspectos, pela possibilidade do emprego do anonimato pelos seus participantes.

---

[89] Um exemplo dessa condição pode ser encontrado no segundo capítulo desta tese, no qual se procurou, entre outras coisas, mostrar como a defesa pela esfera pública emerge no pensamento de autores associados ao *Comunitarismo* (como Charles Taylor) e *Republicanismo* (como Victoria Camps), tendo como alvo de suas críticas o pensamento Liberal.

A lista tornar-se-ia extensa se ampliado o elenco de autores e das áreas do conhecimento que se debruçam sobre os efeitos tecnológicos no âmbito da esfera pública. No entanto, o caráter cético desses julgamentos revelam que é preciso cautela e ponderação quanto à análise das consequências do 'tensionamento' antes mencionado. É, portanto, preciso que se evite, no dizer de Marcondes Filho (2001), posturas de 'isolamento' ou de 'deslumbramento' frente a intensa presença da técnica no mundo contemporâneo, tal como nos alertou também Martins (2012).

Sendo assim, faz-se necessário retomar o argumento principal desta tese para melhor situar o posicionamento da referida pesquisa acerca dos dilemas acima expostos. Tal como já foi mencionado, esse argumento foi inspirado no entendimento jonasiano de que, em se tratando de novos pressupostos éticos e políticos da ação humana, a partir do século XX, deve-se considerar as 'novas dimensões' assumidas por este 'agir' no estágio atual da técnica. Desta forma, as transformações provocadas pela tecnologia digital – em boa parte concentradas a partir do advento da *internet* – no âmbito da esfera pública, enfatizadas pelos autores mencionados anteriormente, devem ser concebidas a partir de novos prismas, dadas as particularidades e natureza dessas transformações (JONAS, 2006).

A partir do perfil traçado até aqui (LÉVY; LEMOS, 2010; HONNETH, 2015; GOMES, 2005; MAIA, 2014; MARQUES, 2006), a esfera pública contemporânea, na sua atual 'reconfiguração', carrega em si transformações tecnológicas que afetam tanto a política como a educação. Partindo dessa observação, procurar-se-á a seguir discutir sobre os efeitos políticos e educacionais decorrentes das transformações tecnológicas nesta 'esfera', através das diferentes concepções desenvolvidas nos capítulos anteriores até o presente.

A começar por Arendt (2018) e Habermas (2014a), a já mencionada crise da esfera pública, cujo ápice de sua dissolução situa-se a partir da ascensão da esfera social, influenciou a relação entre política e educação, sobretudo, após o século XX. Tal como foi mencionado, uma das principais consequências para ambas esferas, segundo Arendt (1997), diz respeito à extinção das fronteiras que distinguiam as especificidades desses dois campos, resultando numa esfera denominada por Carvalho de 'sociedade de consumidores': "Examinamos o impacto, no âmbito da educação escolar, da crescente e contínua diluição das fronteiras entre domínios público e privado e a ascensão de uma sociedade de consumidores no mundo contemporâneo" (CARVALHO, 2017, p. 10). Um dos aspectos do avanço dessa 'diluição' que se pretende aqui enfatizar, está relacionado ao perfil que vem assumindo a esfera pública contemporânea, a exemplo do exposto por Lévy (1999), Honneth (2015) e Maia (2014).

Dado que, tanto para Arendt como para Habermas, a 'diluição' da divisa entre os

domínios público e privado eclipsou o significado político da ação e dos temas públicos, sobrepostos por interesses mercadológicos ou relativos ao consumo, a atual configuração da esfera pública vem exigindo uma maior atenção sobre o novo estágio de diluição dessas 'fronteiras' (CARVALHO, 2017), decorrente do 'condicionamento' tecnológico (LÉVY, 1999) que hoje acomete esta esfera.

Um primeiro 'condicionamento' a ser levado em conta é o que aprofunda a dissolução das fronteiras mencionadas, responsáveis pela separação e distinção entre as esferas pública e privada. Tal como mostrou-se nos capítulos anteriores, as topologias que caracterizavam essas esferas definiam-se por sua distinção espacial e temática, a exemplo da esfera pública burguesa do século XVII, analisada por Habermas (2014a). A educação, neste contexto, ocupava seu lugar nesta dupla topografia (pública e privada), afirmando-se enquanto espaço que se interpunha entre esses dois domínios.

Porém, com a larga expansão da esfera pública mediada pelas tecnologias digitais (LÉVY; LEMOS, 2010; HONNETH, 2015), não só se depreende o agravamento da dissolução das fronteiras entre público e privado, abolindo as peculiaridades e distinções atribuídas a estas esferas, como também altera-se o caráter intersubjetivo da interação nas mesmas, dantes apoiada na relação 'face a face' (MARQUES, 2006).

Por outro lado, uma vez que o caráter '*a-tópico*' que assume a 'esfera pública digital' – sem um lugar definido das interações entre indivíduos –, destituído da 'presença' e de uma sociabilidade geograficamente situada, concorrem para a consumação definitiva das fronteiras entre público e privado, deixando de ser uma característica espacial dessa esfera, portanto, do próprio ato político que nela se desenvolve. Trata-se aqui, retomando Lévy (1999), de uma concepção virtual do espaço cuja arquitetura não se baseia mais numa proximidade física e presencial.

No que concerne ainda à 'ruptura' das fronteiras mencionadas, é importante observar que: se por um lado esta vem promovendo a dissolução da distinção espacial entre público e privado, por outro lado, segundo Habermas (2014b), a mesma proporciona a 'transnacionalização' da esfera pública,[90] alçando a ação política para além das divisas e territórios nacionais, redimensionando a ideia de Estado e do direito para um âmbito 'supranacional' (HABERMAS, 2014b). A metamorfose dessa esfera, cara à concepção grega de ação política embasada na 'proximidade espacial, segundo aponta Jean-Pierre Vernant, em

[90] Essa aposta habermasiana na esfera pública está relacionada, por outro lado, à crise da concepção de Estado Nacional e a ascensão de uma 'sociedade global': "A solução não é a construção de uma esfera pública supra-nacional, mas a transnacinalização das esferas públicas nacionais existentes. Estas podem abrir-se umas às outras sem necessidade de alterações profundas às infra-estruturas existentes" (HABERMAS, 2015, p. 121).

Entre mito e política (2009), implica na transformação tanto da ideia de sujeito como na extensão do agir político.

Para autores que reconhecem a inevitável transformação da política no atual estágio da técnica (DELEUZE, 1992; FEENBERG, 2015), a simultânea expansão e fragmentação do espaço e do sujeito dela resultante, põe em suspenso alguns aspectos das análises habermasiana e arendtiana sobre as consequências do declínio da esfera pública. Seguindo Gilles Deleuze, no famoso *Post-Scriptum Sobre as sociedades de controle* (1992), uma primeira necessidade de atualização das análises de ambos autores corresponde à mudança paradigmática operada pelas tecnologias digitais no campo político e social, após o século XX.

Uma primeira consideração a ser feita acerca desta 'mudança', diz repeito ao fato de que, em Arendt (2018) e Habermas (2014a), a 'massificação' dos indivíduos é concebida como uma das consequências máximas do declínio do sentido político da ação e, por conseguinte, da esfera pública. Para Deleuze (1992), no contexto das 'sociedades de controle', propiciada pela informática e a crescente digitalização do mundo, o que deve ser posto em questão na intensificação da técnica na política, não é mais esta 'massificação', mas a transformação da diversificação e multiplicidade da experiência subjetiva e identitária em dados e 'cifras', traduzidos numa linguagem que alimenta o exercício e atualização do próprio 'controle' (DELEUZE, 1992).[91] No dizer de Deleuze:

> A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornam-se '*dividuais*', divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou '*bancos*' (DELEUZE, 1992, p. 222).

Se nas 'sociedades disciplinares' a escola, assim como os hospitais, presídios e quartéis, constituíram-se enquanto espaços de confinamento, delimitando o território e o tempo para moldagem das experiências individuais e da subjetividade, nas chamadas 'sociedades de controle' (DELEUZE, 1992) a dominação dá-se: não pela delimitação dos

[91] É preciso dizer algo mais sobre a ideia de 'controle' em Deleuze, uma vez que a mesma alimenta parte significativa das tendências que abordam e argumentam em favor da crítica sobre a reconfiguração da esfera pública e da ação política, no contexto tecnológico contemporâneo. Sua origem situa-se nas análises deleuzianas sobre a transição e passagem das sociedades 'disciplinares' e do 'biopoder' para a 'sociedade de controle' (DELEUZE, 1992). Pois, se para Foucault (1998; 2008b) a 'disciplina' e o 'biopoder' afirmam-se enquanto formas de exercício do domínio que se caracterizavam, segundo Deleuze, pelo confinamento massivo dos indivíduos, pela 'territorialização', enclausuramento e contenção das possibilidades de manifestação da diferença e da singularidade dos corpos e do pensamento, o 'controle', enquanto um novo tipo de poder que emerge a partir do século XX, opera no sentido inverso. Ou seja, diferente da 'disciplina' e do 'biopoder', o 'controle' manifesta-se a partir: da 'desterritorialização' dos espaços; da não fragmentação ou divisão do tempo; da multiplicação das experiências de identidade e subjetividade, potencializadas pela porosidade e fluxo das informações advindas das tecnologias da comunicação, a exemplo da proliferação das redes digitais.

espaços, mas pela dissolução de suas fronteiras; não pela homogeneização das identidades, mas pela múltipla possibilidade de sua experiência; não pela parcelarização do tempo, mas pela vivência de um tempo contínuo, ininterrupto.

Uma vez originadas da crise instalada nas 'sociedades disciplinares', cujo domínio dava-se pela vigilância exercida sobre os corpos reclusos numa dada territorialidade institucionalmente estabelecida, as 'sociedades de controle' tendem ao seu avanço diante das tecnologias digitais e da *internet*, rompendo as divisas entre os espaços (público e privado, nacional e internacional), pondo em questão nossa concepção de tempo e de sujeito. Estas observações colocam em alerta, sobretudo, as concepções otimistas acerca da esfera pública contemporânea.

Por outro lado, no que tange ainda às reflexões deleuzianas sobre a emergência dessas 'sociedades': à medida que a intensificação da mediação técnica nas diferentes esferas da vida humana contribui para a ampliação e generalização da presença de uma nova forma de 'controle', a distinção concebida por Habermas (2012b) entre 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) e 'sistema', tende a perder consistência prática. Isto, porque: em primeiro lugar, ambas esferas vêm perdendo suas características, homogenizando-se, diante das transformações operadas pelas novas tecnologias; em segundo lugar, pelo fato da concepção habermasiana de técnica, centrada na ideia de racionalidade, não acompanhar o 'redimensionamento' ético e político da ação, consequente das transformações tecnológicas, tal como observam Feenberg (1996) e Jonas (2006).

No que concerne ao primeiro aspecto mencionado acima, deve-se considerar a forte tendência, hoje, da extensão e presença da dimensão técnica – através do uso de algorítimos, aparelhos, dos grandes dados –, nas diferentes esferas da vida humana (pública ou privada). Isto significa dizer que o trabalho, o lazer, a educação, a política, entre outras esferas, encontram-se cada vez mais mediadas e traduzidas através da 'linguagem' que caracteriza, segundo Deleuze (1992), as 'sociedades de controle': dados, cifras, senhas. De outra forma, para Habermas (2014b), o fim das fronteiras dos territórios da ação e do debate político, propiciadas pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, estão produzindo a diversificação das esferas públicas, ampliando, assim, a participação e fortalecimento da sociedade civil.

A dupla via que se apresenta no exposto acima – entre Deleuze e Habermas –, possui implicações tanto políticas como educacionais de grande relevância e atualidade. Do ponto de vista habermasiano, a diversificação das esferas públicas, ao convergirem para a ampliação da "(…) participação de todos os cidadãos no processo político" (HABERMAS, 2014b), liberam

as apostas em duas concepções de democracia que alimentam o debate sobre a esfera pública: a relacionada aos 'movimentos sociais' e a 'deliberativa'. A primeira, tal como foi visto no início desse estudo, aposta na possibilidade de uma superação da democracia representativa, a partir da atuação de novos atores políticos na esfera pública, como é o caso dos movimentos sociais. Neste sentido os movimentos sociais, segundo Gohn (2011) e Scherer-Warren (1999), assumiriam relevância na definição de uma nova esfera pública atenta à diversidade das exigências e demandas políticas, advindas de diferentes atores e setores, propiciando assim o fortalecimento e realização de uma democracia direta.

As implicações educacionais deste modelo de esfera pública já se fazem presentes na própria dinâmica dos movimentos sociais, cuja lógica interna pressupõe um ideal ou modelo de formação, portanto, de uma 'pedagogia do movimento' (CALDART, 2004). Esta 'pedagogia' constitui-se de ações de caráter político, simbólico e cultural, voltados para proposição de uma ideia de cidadania concebida como inserção dos indivíduos no debate e participação na esfera pública, enquanto horizonte privilegiado dos objetivos educacionais.

A segunda, a 'deliberativa', está vinculada diretamente ao pensamento habermasiano. Pois, tanto no artigo publicado na *Revista Lua Nova*, denominado *Três modelos normativos de democracia* (1995), como no segundo volume de *Direito e democracia* (2011b), Habermas apresenta as bases que definiriam um modelo alternativo de espaço político, denominado: 'esfera pública deliberativa'. A partir de uma crítica sobre os limites democráticos dos modelos liberal, republicano e comunitarista de esfera pública, Habermas (1995; 2011b) propõe outra via para pensar a esfera pública a partir dos seguintes fundamentos: orientada por uma teoria do discurso e da argumentação que se alimentam do conteúdo normativo a partir da "validade da ação orientada para o entendimento" (HABERMAS, 1995), portanto, relativa ao 'agir comunicativo'.

A proposição habermasiana pode ser melhor explicitada a partir de dois principais argumentos:[92] o primeiro, diz respeitos às críticas desenvolvidas pelo pensador alemão sobre os modelos de democracia liberal, republicana e comunitarista; o segundo, corresponde à revisão feita pelo autor acerca do seu conceito de esfera pública, tendo como pano de fundo as transformações tecnológicas na contemporaneidade. Sobre este último, serão tecidas algumas considerações e confrontadas com as perspectivas de outros autores, a exemplo de Andrew

[92] Não se quer dizer com isto que outros (argumentos) não existam. Pois, tratando-se de um pensador como Habermas, cuja obra é de rara complexidade, densidade e profundidade, soa pretensioso querer estabelecer, num curto tempo dedicado a este estudo, os marcos ou fundamentos do seu pensamento. Sendo assim, deve-se considerar ambos os tópicos (da crítica às concepções de democracia e a revisão do conceito de esfera pública no contexto da tecnologia digital) acima mencionados, como uma opção conceitual ou recorte metodológico, no intuito de situar sua proposição de uma 'esfera pública deliberativa' no século XXI.

Feenberg, razão pela qual concentrar-se-á, a seguir, no primeiro momento desses argumentos.

Segundo Habermas (1995), são duas as principais concepções de democracia que, de acordo com a sua análise, não garantem um modelo de esfera pública no contexto tecnológico e do pluralismo contemporâneo. A primeira, corresponde ao modelo liberal de democracia, segundo qual, a finalidade da política e da esfera pública é propiciar as garantias individuais através da "(…) luta por posições que assegurem a capacidade de dispor de poder administrativo" (HABERMAS, 1995, p. 43), fazendo com que o Estado garanta as condições legais e políticas aos indivíduos, no intuito de assegurar seus interesses privados e subjetivos.

Embora não exista uma referência habermasiana sobre a concepção de educação nesse modelo de esfera pública, pode-se observar, a partir das críticas do Comunitarismo e Republicanismo (ver cap. 2) sobre o pensamento político liberal, a incapacidade dessa vertente (liberal) em conceber o caráter público da educação, reduzindo o sentido político das virtudes e valores (liberdade, democracia, autonomia, bem e senso comum) indispensáveis à formação da vontade política e, por conseguinte, da educação que propicie esta formação.

Já o Republicanismo e o Comunitarismo, no entender de Habermas (1995), são duas vertentes que se aproximam, por vias distintas, na crítica ao 'atomismo' presente na concepção de sujeito político do Liberalismo. Do primeiro, Habermas (2011b) destaca o nome de Arendt, cuja posição republicana, segundo o autor, compreende a defesa de que:

> (…) a esfera pública política deve ser revitalizada contra o privatismo de uma população despolitizada e contra a legitimação através de partidos estatizados, para que uma cidadania regenerada possa (re)apropriar-se do poder burocratizado do Estado, imprimindo-lhe formas de uma autoadministração descentralizada (HABERMAS, 2011b, p. 20).

Partindo do exposto, em favor de Habermas, pode-se dizer que o republicanismo arendtiano contrapõe-se à progressiva separação propiciada, em larga medida pelo liberalismo, entre a esfera política e o cidadão.[93] Tal como foi visto nos capítulos precedentes, essa fratura provocou profundas consequências, as quais foram identificadas por Arendt: no declínio da esfera pública, no esbatimento do sentido político da ação e seus desdobramentos em outras esferas, a exemplo da educação.

Porém, sem fazer distinção entre Republicanismo e Comunitarismo, Habermas (1995) rejeita a solução dada por ambos à perda do elo entre o cidadão e a esfera política, através da restauração de uma ordem ou de valores éticos e políticos, sejam estes enraizados numa

[93] Segundo Roberto Merrill e Vincent Bourdeau, esta cisão pode ser vista nas análises arendtianas sobre o divórcio entre a ideia de liberdade e a ação política no pensamento liberal. Ver: MERRILL, Roberto; BOURDEAU, Vincent. Republicanismo. In: ROSAS, João Cardoso (org.). *Manual de Filosofia Política*. Coimbra: Almedina, 2015. pp. 117-135. (cap. V).

‘comunidade’ – como enfatizado por Taylor (2010) – ou oriundos de uma tradição – como destacado por Arendt (1997). Entretanto, contra a concepção de uma ‘formação da vontade política’ a partir de valores ‘socialmente integradores’, presente tanto no Republicanismo como no Comunitarismo, Habermas questiona: “Vejo sua desvantagem no idealismo excessivo que há em tornar o processo democrático dependente das virtudes de cidadãos orientados para o bem comum” (HABERMAS, 1995, p. 44). Enfim, o que Habermas põe em questão é a concepção de esfera pública que se sustenta nas noções de democracia e de cidadania, embasadas na ideia de uma ‘totalidade social’ centrada no Estado ou enquanto ‘sujeito superdimensionado’, presentes no Republicanismo (no referente à ideia de uma comunidade que partilha princípios éticos vitais à atividade política) e no Comunitarismo (por atribuir à ideia de comunidade o fundamento da constituição de um sujeito coletivo, tendo em vista o reconhecimento do caráter condicionante da mesma nas identidades e nos papéis sociais dos indivíduos).

Dito desta forma, põe-se em questão a relevância da educação, numa perspectiva republicana e comunitarista, tal como aparece no pensamento de Camps (2010), Taylor (2010) e, particularmente, no *O direito da liberdade* de Honneth (2015), diante da reconfiguração da esfera pública contemporânea, tensionada pelas transformações da tecnologia, sobre a qual se assenta o segundo argumento habermasiano.

A segunda rejeição de Habermas aos modelos de democracia e de esfera pública advindos do Liberalismo, Republicanismo e Comunitarismo, conduz-nos para uma outra dimensão do problema da crise dessa esfera, ou seja: a dimensão da técnica. Isto, porque, segundo o autor, essas vertentes do pensamento político não dão conta de pensar a ação numa perspectiva comunicativa, diante das exigências das novas tecnologias, as quais vêm reconfigurando a esfera pública. Ela (a técnica) aparece mais de uma vez nos escritos do filósofo alemão, como elemento relevante na consideração sobre a condição dessa esfera, no século XXI.

Depois de sua conhecida tese de 1962, sobre a *Mudança estrutural da esfera pública burguesa* e do *Prefácio* dedicado à edição de 1990 desta obra (2014a), foi a partir de: *Técnica e ciência como ‘ideologia’* (2011a), *Na esteira da tecnocracia* (2014b), *Obras escolhidas: Teoria Política* (2015b), entre outros, que Habermas atualizou, de diferentes formas, sua compreensão sobre a relação entre tecnologia e esfera pública. O vínculo existente entre esses dois campos nem sempre foi concebido com otimismo pelo autor. Tal como foi visto no decorrer desse estudo, o pessimismo habermasiano na tese de 1962 não apontava para uma fácil reversão do processo de ‘despolitização’ da esfera pública, a partir do século XX: visto

que o deslocamento do debate e da opinião, dantes produzidos pelas ‘pessoas privadas reunidas em um público’ (HABERMAS, 2014a), para os meios de comunicação de massa, teria provocado uma irreversível colonização da propaganda e do mercado na produção e conteúdo da opinião pública.

Com o surgimento das chamadas mídias pós-massivas (LÉVY, 2010), Habermas refaz um pouco o seu diagnóstico sobre o destino da esfera pública na contemporaneidade. Em *Obras escolhidas: Teoria Política* (2015b), o pensador alemão retoma, entre outros argumentos, a crítica sobre as três concepções de esfera pública já mencionadas (liberal, republicana, comunitarista), apontando suas lacunas quanto à elaboração de uma teoria da esfera pública que se adéque ao estágio tecnológico e comunicativo em que a mesma se encontra. Segundo o autor, a *internet* alçou o debate sobre a opinião e a esfera públicas para um outro patamar, afetando não só a natureza comunicativa dessa esfera, como também as condições e concepções políticas, geográficas, sociais e econômicas, a partir das quais esta vem sendo concebida e definida.

> Com a comunicação pela *internet*, porém, a *world wide web* parece compensar as fraquezas do carácter anônimo e assimétrico da comunicação de massas, na medida em que permite uma readmissão de elementos interactivos e deliberativos num diálogo não regulamentado entre parceiros que comunicam entre si de forma virtual, mas em pé de igualdade. Afinal, a *internet* não produziu apenas navegadores curiosos, mas reavivou igualmente a figura historicamente submersa de um público igualitário de participantes de conversação e parceiros de correspondência que escrevem e lêem (HABERMAS, 2015b, p. 97).

É inegável o tom otimista nas observações do pensador alemão sobre os efeitos tecnológicos na nova esfera pública, apesar de apontar, na mesma obra, suas ‘patologias’ e distorções. Entretanto, importa aqui destacar as transformações tecnológicas que alimentam as apostas habermasianas a partir da nova condição dessa esfera. Em primeiro lugar, está a ideia de que, com as novas tecnologias, a interação e participação na esfera pública digital passa a atingir uma certa condição de ‘simetria’ entre seus participantes, tendo em vista a horizontalização dos lugares dos atores no processo de comunicação política, distinto, portanto, da perspectiva hierárquica, presente na chamada ‘comunicação de massa’.

Em segundo lugar, a compreensão sobre a mudança da natureza e dos objetivos da comunicação política, a qual, segundo Di Felice (2017), vem assumindo agora uma perspectiva ‘colaborativa’ e não centralizadora, na produção e distribuição dos conteúdos que circulam nesta nova esfera.

Em terceiro lugar, a não menos importante referência ao papel da educação neste

contexto, uma vez que a relação entre o avanço tecnológico dos processos comunicativos e a qualidade política da ação dos indivíduos na esfera pública sempre se apoiou na ideia de educação como via de atualização desse vínculo.

> Em consequência de alterações correspondentes no sistema educativo cresce o número de pessoas com formação que são capazes de absorver e dar um tratamento próprio a informações complexas. Em todos os setores da sociedade, a população é incluída em fluxos comunicativos acelerados, embora o acesso aos novos meios de comunicação e a capacidade de lidar com a enchente informativa ainda estejam muito desigualmente distribuídos entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas mais e menos bem formadas (HABERMAS, 2015b, p. 93).

Tal como é possível observar na citação acima, mesmo considerando as limitações relativas aos perfis socioeconômicos dos sujeitos, Habermas, assim como Honnenth (2015), concebe a educação como uma via propiciadora, entre as demais, de uma possível superação do *déficit* político contemporâneo, tendo em vista seu papel formativo no concernente aos saberes necessários à participação na esfera pública no contexto digital.

Partindo desse entendimento, a ideia habermasiana de uma nova esfera pública corresponde ao que o mesmo propõe no debate sobre a democracia, referente ao modelo 'procedimental', ou seja, de uma 'esfera pública deliberativa'. Em primeiro lugar, a aposta habermasiana neste modelo de esfera pública, entre outras razões, reside no fato do mesmo proporcionar uma antiga defesa e preocupação do autor acerca da cisão, já mencionada nos capítulos anteriores, entre o 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) e o 'mundo sistêmico'.

Com a ampliação dos processos comunicativos da esfera pública contemporânea, proporcionados pelas novas tecnologias, segundo Habermas (2014b), deslocam-se as expectativas de um modelo democrático, partindo do centro (partidos, parlamentos, administração) para as 'estruturas periféricas' (sociedade civil, 'mundo da vida') da produção da opinião e do debate político (HABERMAS, 2011b). A ideia 'deliberativa' de democracia que fundamenta o modelo de esfera pública habermasiano, possui como uma de suas principais características, a consideração pelas "(…) condições de comunicação e dos procedimentos que outorgam à formação institucionalizada da opinião e da vontade políticas (...)" (HABERMAS, 1995b, p. 45).

Sendo assim, se para o modelo liberal, a principal preocupação reside no uso da esfera pública para atingir os interesses privados e particulares dos indivíduos, garantindo, assim, a prevalência do direito subjetivo; se, nas perspectivas republicana e comunitarista, o que orienta a existência da esfera pública é, de partida, a partilha de um universo de princípios e valores (éticos e políticos) comuns, voltados para o direito objetivo; no horizonte da

concepção deliberativa de esfera pública cunhada por Habermas, em diferentes fontes, está na busca de parâmetros normativos da ação política que rejeita, segundo os argumentos do autor em *Direito e democracia* (2011b): tanto o atomismo e individualismo da perspectiva liberal como a visão coletiva presente nas concepções republicana e comunitarista de democracia.

A ideia deliberativa de esfera pública assim concebida, está comprometida com uma noção de ação política que se desenvolve, sobretudo, através da formação discursiva da vontade política e da opinião pública. Sua relação com a educação manifesta-se, sobretudo, através de uma preocupação com os elementos racionais e cognitivos dessa 'formação', dando ênfase ao 'conhecimento' e à 'aprendizagem coletiva' como temas relevantes da atual definição dessa esfera.

Ênfase no conhecimento, porque o que está em questão neste conceito de esfera pública são: a qualidade e a capacidade 'cognitiva' do processo democrático, que ocorre no interior dessa esfera, frente à complexidade de sua forma e a pluralidade dos seus atores e 'espaços políticos' constituintes. Ênfase na aprendizagem, porque os pressupostos e princípios que orientam a ação não estão (pré) estabelecidos a partir de uma noção de sujeito 'individual' (liberal) ou 'coletivo' (comunitário, republicano), mas no caráter normativo da interação comunicativa que se desenvolve entre os atores dessa esfera que, a partir de vias democráticas, proporciona uma forma coletiva de aprendizagem no âmbito político. Partindo desse entendimento, pode-se dizer que, assim concebidos, o 'conhecimento' e a 'aprendizagem' atualizam um duplo vínculo entre esfera pública e educação, na perspectiva habermasiana.

Vista até aqui, de Lévy a Habermas, a concepção de esfera pública alterada e reconfigurada pelas transformações tecnológicas, apontam para novos vínculos entre política e educação. Em Lévy e Lemos (2010), ao mesmo tempo em que estas transformações proporcionam um novo agir político – baseado na dissolução entre público e privado, através das mídias não massivas, propiciadoras da 'liberação da palavra' e fora das hierarquias comunicacionais –, também vinculam este 'agir' aos novos modos de conhecimento e de aprendizagem viabilizados pelas 'tecnologias da inteligência', no dizer de Lévy (1993), através de uma educação que necessita romper com a hierarquia epistemológica entre os lugares de produtor e receptor da informação (professor/aluno) e no âmbito da ação política (parlamentar/cidadão).

Em Habermas (2014b; 2015b), embora não apareça de maneira explícita em sua obra, a influência da transformação tecnológica no concernente a política e a educação assume relevância à medida que as mídias digitais vêm conduzindo a ação para um novo estágio

comunicativo, a partir da decentralização e da não hierarquização do fluxo comunicacional. Por esta razão, a mesma vem promovendo o surgimento de novas esferas públicas e, assim, facultando uma melhor manifestação do 'mundo da vida' (*Lebenswelt*), dos seus conteúdos e temas, na qualidade cognitiva e na aprendizagem proporcionadas pelos processos democráticos que passam a existir no interior dessas esferas.

Também em autores como Honneth (2015), a menção sobre a relação entre esfera pública e educação, no contexto das transformações da técnica contemporânea, não se distancia de uma preocupação política sobre os desdobramentos epistêmicos advindos das novas mídias da comunicação e da informação. Pois, à medida que a produção da vontade política, através da opinião pública, vem rompendo as fronteiras geográficas, sociais e políticas, é preciso alinhar a educação às competências e qualidades mínimas exigidas para inserção dos futuros cidadãos na nova esfera pública.

À medida que se amplia e se prolifera, a esfera pública mediada pelas novas tecnologias da comunicação e informação vai reintroduzindo no debate político atual aquilo que Honneth (2015) considera como a segunda condição necessária para existência da democracia contemporânea, qual seja: "(…) a existência de um espaço de comunicação geral que supere as divisões de classes e possibilite o estabelecimento de um intercâmbio de opiniões aos diferentes grupos e às diferentes classes afetadas, pela vida de decisões políticas" (HONNETH, 2015, p. 555).

No entanto, tal como já foi visto neste estudo, sua resposta educacional a esta condição difere tanto de Habermas como de Lévy. Ela se aproxima do debate republicano sobre a esfera pública, considerando o papel da educação como elemento fundamental no debate sobre a constituição desta esfera. Ela vai da defesa das garantias jurídicas (constitucionais) em prol do "(…) exercício igualitário da liberdade social na vida pública democrática" (HONNETH, 2015, p. 555). Porém, segundo o autor, para que esta esfera possa realmente ser considerada democrática, deve servir como espaço das 'lutas por reconhecimento' de diferentes sujeitos e classes, superando a perspectiva de uma esfera pública na qual o sentimento de reconhecimento dá-se de forma abstrata, através da ideia de uma identidade absoluta, a exemplo da nação.[94]

Entretanto, dada a dívida dessas concepções de esfera pública com os avanços e

[94] Além de Honneth, é possível elencar outras referências já mencionadas neste estudo, as quais recuperam para o debate contemporâneo sobre a relação entre educação e política a relevância da esfera pública, sobretudo, a partir de suas novas configurações. Numa brevíssima menção, poder-se-ia destacar: a perspectiva do 'antagonismo' em Mouffe, a contra esfera pública em Fraser (2010), dos movimentos sociais em Gohn (2010; 2011) e Castells (2013), dentre outros.

transformações no âmbito da tecnologia, deve-se considerar a excepcionalidade da atual condição da técnica, assim como as especificidades de suas influências nos diferentes campos da vida humana, a exemplo da política e da educação. Para tanto, deve-se retornar aqui à duas questões necessárias para finalização deste capítulo, última etapa do presente estudo. A primeira, foi desferida por Dominique Lecourt, em *Humano pós-humano* (2003), referente à crise dos pressupostos antropológicos e ontológicos, postos em questão pela desatualização da noção de 'técnica'; a segunda, refere-se ao pensamento jonasiano sobre a crise dos pressupostos éticos e políticos da ação humana, diante da 'nova dimensão' da técnica.

A razão que nos obriga a fazer esta travessia para um próximo tópico, situa-se, inicialmente, nas observações e críticas de autores como Hans Jonas, acerca dos limites analíticos de boa parte da noção de técnica presente na tradição do pensamento político, a exemplo de Marcuse e Habermas. Para Jonas (2006), é a ausência de uma consideração sobre suas 'novas dimensões' que impede uma reflexão sobre a complexidade e atualidade desse fenômeno. A seguir, far-se-á uma discussão sobre um dos momentos desse 'redimensionamento' a partir de uma das manifestações da esfera pública e sua relação com a educação.

6.5 A técnica como dimensão: atualidade da relação entre esfera pública e educação

O presente tópico pretende apresentar algumas das principais questões que envolvem hoje o debate sobre a relação entre esfera pública, tecnologia e educação. Trata-se da apresentação de um primeiro momento do que se está chamando aqui de 'redimensionamento' ético-político da esfera pública e da educação. O mesmo possui caráter preliminar sobre as influências das transformações tecnológicas em torno da crise das categorias, noções e conceitos que alimentam (ou alimentaram) o pensamento político-pedagógico acerca deste vínculo. Pretende, finalmente, aproximar diferentes perspectivas e abordagens, na tentativa de apontar a emergência da reflexão sobre estas questões diante da crise dos pressupostos filosóficos da educação.

A começar pela técnica, como tema comum aos autores apresentados no decorrer deste estudo, cabe aqui fazer algumas considerações. A esfera pública contemporânea, tal como foi apresentada no tópico anterior, a partir de diferentes autores, apresenta especificidades e características que colocam em questão antigas noções de política e educação. Segundo as observações deleuzeanas em torno do avanço da tecnologia digital, tal questionamento dá-se pelas metamorfoses que vêm sofrendo as categorias e conceitos caros ao pensamento político

contemporâneo, em especial, nos autores aqui relacionados ao tema da esfera pública.

Do ponto de vista da política, deve-se enfatizar, inicialmente, a crise do sentido ‘público’ dessa esfera, concebida como lugar de ‘interação’ (HABERMAS, 2011a) e manifestação da ‘visibilidade’ e ‘pluralidade’ dos indivíduos (ARENDT, 2018). Conceitos estes, que se encontram, hoje, em profunda ressignificação. Pois, seja na ótica da ‘sociedade de controle’ deleuziana, seja pela ascensão do ‘capitalismo tecnológico’ segundo Morozov (2018), a ideia de ‘interação’, ‘visibilidade’ e ‘pluralidade’ passam por uma profunda transformação dos seus significados em decorrência do ‘tensionamento’ da técnica no âmbito da esfera pública.

Para Morozov (2018), através das tecnologias digitais, a capacidade de mensuração de ‘todas as nossas atividades remotamente’ transformou, por exemplo, a noção de ‘visibilidade’, relativa à singularidade e expressão de cada indivíduo, num dado processado por algoritmos. Por outro lado, de acordo com este autor, não seria mais possível pensar a esfera pública digital sem considerar que sua estrutura e modelo informativo e comunicacional modificaram também o próprio sentido da *res publica*:

> A política baseada na IA e no resto do pacote – sensores, Big Data, algoritmos, e assim por diante – é essencialmente uma política de gerenciamento dos efeitos: nossos celulares notam os buracos nas ruas, o algoritmo informa a existência deles, a sala de controle da cidade inteligente registra o problema e envia alguém para solucioná-lo (MOROZOV, 2018, p. 67).

Segundo Morozov, do ponto de vista de uma concepção democrática republicana ou deliberativa, o agir voltado para o bem público é aqui suprimido de sua dimensão política em prol de uma nova postura ‘tecnocrata’ diante dos problemas sociais. Por resumir-se à identificação das causas e à resolução fragmentada dos problemas, esta postura esvazia-os de seu significado ético, político e cultural. Porém, o mais alarmante nesse cenário de digitalização da atividade política (MOROZOV, 2018), reside no fato de que a tecnologia deixou de ser uma esfera restrita ao artefato ou ao instrumento para constituir-se numa espécie de *habitat* humano ou, quiçá, seu próprio mundo.

Esta maneira nada otimista de interpretar o sentido político da esfera pública contemporânea representa, por outro lado, o cenário que se desenha para os futuros cidadãos e cidadãs. Esta perspectiva torna inevitável uma reflexão sobre o sentido da educação que emerge dessa esfera em flagrante derrocada dos aspectos que lhe atribuíam um sentido político. Pois, se com Arendt (1997) a importância política da educação para o âmbito da esfera pública reside, entre outros aspectos, no cultivo da ‘singularidade’ dos educandos,

segundo as observações de Deleuze (1992), na ‘sociedade de controle’, essas ‘singularidades’ assumem outros valores.

Longe de estar associada à condição da ‘natalidade’ de que nos fala Arendt (1997) – enquanto evento que possibilita a constante renovação do mundo, pela promessa do caráter irrepetível e inimitável contido em cada recém-chegado a ele –, a singularidade que é concebida na ‘sociedade de controle’ (DELEUZE, 1992) é destituída do caráter público que a mesma assume na ontologia política de Arendt. Isto, porque para que haja política, a qual se baseia “(...) na pluralidade dos homens, (...) na convivência entre os diferentes” (ARENDT, 1998, p. 21), é preciso que exista a singularidade, a diferença, como elemento da política. É exatamente o caráter político dessa singularidade que desaparece na esfera pública contemporânea, segundo Morozov (2018).

Para Deleuze, a tecnologia digital teria enorme influência nessa transformação, uma vez que: “A cada tipo de sociedade, evidentemente, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle” (DELEUZE, 1992, p. 216). Partindo dessa consideração, pode-se dizer que a *internet* e as plataformas digitais (aplicativos, sites, redes sociais) funcionariam como mecanismos de captura e controle das subjetividades, através da mensuração dos fluxos de agenciamentos (acessos e conexões) das pessoas, fornecendo dados para leitura e análises de padrões de comportamentos (ou desejos), retroalimentando o sistema.

Enfim, são a esses ‘padrões’ aos quais se resumem a captura e mapeamento das ‘singularidades’ no novo tipo de domínio enfatizado por Deleuze, alterando o seu significado político, e cujas consequências assemelham-se ao que Arendt (2018) já havia destacado no referente à ‘substituição da ação pelo comportamento’. Segundo a pensadora, esta mudança foi propiciada, em especial pela estatística, contribuindo para o que mais tarde será chamado de ‘sociedade de massas’.

Por outro lado, o declínio do sentido político da singularidade, diante da ‘sociedade de controle’ analisada por Deleuze (1992), aponta para outras consequências educacionais e para esfera pública que valem aqui mencionar. No âmbito da educação, esta crise ou metamorfose do sentido político da singularidade humana encontra referência pedagógica no famoso ensaio de Arendt, *A crise na educação* (1997). Nele, a ideia de singularidade aparece vinculada à condição ontológica da Natalidade, correspondendo ao reconhecimento da originalidade e peculiaridade, enquanto qualidades que cada recém-chegado assume em relação ao caráter antecessor e preestabelecido do mundo.

Ainda do ponto de vista educacional, se no âmbito da esfera pública esta ‘singularidade’ – metamorfoseada na ‘sociedade de controle’ deleuziana –, assume um sentido eminentemente político, na educação deve-se concebê-la como uma característica pré-política em relação a existência da esfera pública. Por esta razão, à educação cabe proporcionar e ‘conservar’ (no sentido de proteger) o desenvolvimento desta característica humana para que ocorra sua inserção na esfera pública. Daí porque tanto uma crise na educação coloca em questão a existência dessa esfera, como Arendt mostrou em *A crise na educação* (ARENDT, 1997), como o declínio da esfera pública ou a crise na política pode afetar a esfera pré-política da educação, como é possível observar em *Reflexões sobre Little Rock* (ARENDT, 2004).

Assim concebida, a singularidade como uma qualidade pré-política e de interesse educacional, implica a superação de concepções pedagógicas que: ou a colocam em questão ou promovem a sua ampla distorção. Uma leitura atenta das obras de Arendt, *Origens do Totalitarismo* (1989) e *A crise na educação* (1997), pode revelar diferentes momentos dessa dupla possibilidade: a primeira, está relacionada ao aniquilamento da experiência da existência pública e privada dos indivíduos durante o Nazismo, cujos efeitos educacionais repercutiram na crise da autoridade e da tradição, nas esferas política e educacional (ANDRADE, 2014); a segunda, aparece no seu texto sobre *A crise na educação*, e está relacionada às críticas direcionadas ao Pragmatismo e à ideia de um ‘mundo das crianças’, nas teorias pedagógicas do século XX.

Dadas as consequências educacionais que, seguindo Arendt, o declínio do sentido pré-político da singularidade pode acarretar, faz-se necessário retomar as implicações políticas desse declínio, já introduzidas aqui, através das ideias de Deleuze (1992) e Morozov (2018), no concernente às ‘sociedades de controle’ e a esfera pública contemporânea (digital).

Tal como foi visto, a singularidade reveste-se de uma importância capital, tanto para formação – tendo em vista que a essência da educação é Natalidade, segundo Arendt (1997) –, como para esfera pública, a qual necessita da manifestação e garantia da existência dessas singularidades (diferenças) para que a atividade política adquira seu sentido: a pluralidade dos seres humanos (ARENDT, 1998). E é, portanto, no estabelecimento e na afirmação dessa ‘pluralidade’ que se funda e se nutre a noção de esfera pública, hoje em flagrante crise.

Esta crise, tal como vem-se enfatizando desde o início desse estudo, que hoje mobiliza o debate não só político como também educacional, atinge outras ideias e noções que põem em questão a relação entre política e educação no contexto atual. Dentre as noções afetadas pelo progressivo ‘tensionamento’ tecnológico da esfera pública, encontra-se o conceito de

‘ação’ (política). Sua indissociabilidade com o declínio do sentido político, e também pré-político, da singularidade conduz-nos à ideia arendtiana de ‘ação’ como uma atividade partilhada e intersubjetiva, carente, portanto, de uma esfera pública.

Como já foi mencionado, em Arendt a ação é a atividade que se efetiva exclusivamente a partir da ‘presença de muitos’. Ao ser efetivada através da condição da pluralidade dos indivíduos que compõem a esfera pública política, a ação ‘revela’: por um lado, a presença e ‘aparência’ de cada um dos seus participantes, por outro, ela reflete a própria garantia da realidade que estes partilham. No dizer de Arendt: “A presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos (...)” (ARENDT, 2018, p. 62).

No entanto, para Arendt, o mundo que é habitado pelos humanos também é constituído, além da ‘ação’, da atividade de fabricação de utensílios e instrumentos, tendo em vista que o mesmo “(…) fabrica a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano” (ARENDT, 2018, 169). Pois, é no resultado da atividade do *homo faber* (a obra) que reside um aspecto importante de sua existência, ou seja, o de, através da produção de objetos e utensílios, criar um ‘mundo’ e atribuir-lhe durabilidade: “Em outras palavras, o *homo faber*, o fazedor de ferramentas, inventou as ferramentas e utensílios para construir um mundo, e não – pelo menos não principalmente – para servir ao processo vital humano (ARENDT, 2018, p. 188). A técnica é, portanto, elemento constituinte desse ‘mundo’ produzido pelo *homo faber*.

Porém, o desenvolvimento tecnológico que se deu a partir do século XX, alterou a natureza e a capacidade da ação humana (JONAS, 2006), assim como a extensão de suas consequências, razão pela qual a mesma tornou-se objeto dos debates éticos e políticos contemporâneos. Partindo desta condição, o papel da esfera pública foi reconduzido ao centro deste debate, diante do contexto da ‘civilização tecnológica’, no dizer de Jonas.

No que concerne à crise dessa esfera, para Arendt (2018), a forte presença da técnica e da ciência em temas de interesse público (engenharia genética, grande poder de destruição das armas, inteligência artificial), não só dissiparam a pluralidade e visibilidade dos atores da esfera pública – reduzida, desde então, aos especialistas e técnicos –, como fez desaparecer o entendimento acerca de um ‘mundo comum’, em decorrência da predominância da linguagem dos especialistas (cientistas, tecnólogos). Segundo Postman (1994), essa dupla afetação da tecnologia (na ação e na ideia de mundo) tornou-se possível no estágio soberano da técnica, por ele denominado de ‘*Tecnopólio*’.

Ainda acerca das consequências tecnológicas, Arendt (1997), no último capítulo de

Entre o passado e o futuro,[95] aponta alguns dos principais efeitos da intensificação da tecnologia na condição humana, a partir das descobertas da ciência Moderna e da técnica, quais sejam: Em primeiro lugar está a elevação do 'universo' ao *status* de nosso horizonte antropológico e ontológico, fazendo com que o ser humano deixasse de ser o centro da interpretação de sua própria condição – antes amparada no antropocentrismo oriundo da *humanitas* romana –, para se tornar "(…) um caso especial de vida orgânica (...)" (ARENDT, 1997, p. 327) dentre os demais seres.

Em segundo lugar, com a perda dessa visão antropocêntrica do mundo, seguiram-se o declínio do senso comum e da linguagem a ele correspondentes, a partir dos quais o seres humanos compreendiam a realidade e se comunicavam entre si a respeito da mesma. Segundo Arendt, a perda do 'senso comum' (de uma noção partilhada sobre a realidade) e da 'linguagem comum' (cotidiana) decorrente dos avanços técnico-científicos (tecnológico) deu-se: "(…) de modo tão radical que se poderia argumentar que o leigo e o humanista, ainda confiando em seu bom-senso e se comunicando na linguagem cotidiana, perderam contato com a realidade (…)" (ARENDT, 1997, p. 329-330).

Para o filósofo da tecnologia Albert Borgmann, essa perda do 'contato com a realidade' de que fala Arendt expressa-se, sobretudo, no declínio da experiência que, antes da ciência e técnica modernas, possuíamos com o mundo e cuja perda desencadeou uma espécie de 'desengajamento' da realidade (BORGMANN, 1988).[96]

O conjunto das consequências tecnológicas – ou '*técnico-científicas*', no dizer de Habermas (2006) –, sobre a ação e a esfera pública acima resumidas, apontam para uma dupla problemática no campo político educacional: a primeira, diz respeito a já mencionada crise dos pressupostos antropológicos e ontológicos da educação, relativa ao processo de 'desenraizamento' do ser humano face ao mundo, sobre o qual discorreu-se no capítulo anterior; a segunda, diz respeito à suspeita sobre a nossa capacidade de entender e responder às transformações técnicas e políticas ocorridas na esfera pública contemporânea e seus efeitos educacionais.

Entretanto, apesar das distinções entre Arendt e Habermas a respeito de temas centrais da Filosofia e da Política, a exemplo da conhecida crítica habermasiana sobre o conceito de

---

[95] ARENDT, Hannah. A conquista do espaço e a estatura humana. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. pp. 326-344.

[96] O argumento central de Borgmann é o de que a tecnologia tornou-se um 'dispositivo' que nos afastou da possibilidade de experimentar e, por conseguinte, conhecer a Natureza e a nós mesmos. BORGMANN, A. *Technology and the character of contemporary life: a philosophical inquiry*. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

poder em Arendt,[97] há concordância entre esses autores no concernente ao desenvolvimento do entrelaçamento da técnica no âmbito da esfera pública, a partir, sobretudo, da Modernidade. Pois, tanto Arendt como Habermas já aviam identificado nesse período as origens do processo de 'tecnicização da política', ou seja, da transformação do pensamento e das categorias políticas a partir de um ponto de vista técnico e instrumental. Para ambos, o exemplo mais significativo desse processo deu-se através do pensamento de autores como Hobbes, mediante a substituição do conceito de 'ação' pela ideia de 'comportamento' (ARENDT, 2018; HABERMAS, 2013).

No caso de Habermas (2013), esta gradual 'substituição' não só significou um rompimento com a tradição filosófica (sobretudo aristotélica), como introduziu na política novos tipos de racionalidade: de caráter científico e técnico. Segundo este autor, se para Aristóteles a política estava relacionada à ação dos indivíduos na *polis*, constituindo-se como uma extensão da ética, com os modernos, a *práxis* foi substituída por um saber de caráter científico, técnico, instrumental. Segundo os argumentos do pensador alemão: tratava-se muito mais de enfatizar não a 'ação', mas o 'comportamento' humano; não a *phronesis* aristotélica, mas o cálculo e controle desse comportamento; finalmente, não a própria 'política', enquanto campo da vida prática, mas uma visão universal e ordenadora sobre a sociedade, no dizer de Habermas (2005), enquanto 'Filosofia do Social'.

A este respeito, Thomas McCarthy (1987) observou no início de '*La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*' que esta mudança, apenas efetivada no século XIX com o positivismo, rompeu a clássica distância que havia entre 'investigação pura' e 'investigação aplicada', resultando na sobreposição da *episteme* e da *techne* sobre a *praxis*: "Desse modo, a esfera da prática foi absorvida pela esfera da técnica; o problema prático da vida dos cidadãos da *polis*, será transformado no problema técnico de como regular a interação social para garantir a ordem e o bem-estar dos cidadãos do Estado" (MACCARTHY, 1987, p. 22).[98] Tais transformações fizeram resultar, como já foi observado, num modelo de educação como campo de aplicação técnica. Ou nas palavras de McCarthy:

> A educação clássica para uma vida boa e justa, a formação do caráter virtuoso e o cultivo da prudência prática teve que ser substituída pela aplicação de uma teoria social de base científica, pela produção das

[97] Ver: HABERMAS, Jürgen. O conceito de poder em Hannah Arendt. In: _____. *Sociologia*. FREITAG, Bárbara; ROUANET, Paulo Sérgio (orgs.). 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

[98] Tradução livre do original: "De esta forma, la esfera de lo prático quedó absorbida por la esfera de lo técnico; el problema práctico de la vida de los ciudadanos de la polis, se transformá em el problema técnico de cómo regular la interacción social para asegurar el orden y el bienestar de los ciudadanos del Estado" (MACCARTHY, 1987, p. 22).

> condições que levariam ao comportamento desejado de acordo com as leis da natureza humana (1987, p. 22).[99]

Já segundo Arendt (2018), o caráter técnico e científico que adquiriu o pensamento político após o século XVI, perdurou durante boa parte da Modernidade até tornarem-se, tanto a ciência como a técnica, objetos centrais do debate político do século XX. Da ciência, o pensamento político moderno herdou a ruptura com a 'contemplação' – cuja realização também implicava a 'cessação consciente da atividade', portanto, da ação (ARENDT, 2018) –, pondo em seu lugar uma concepção 'produtivista' da política.

Essa compreensão também é decorrente da introdução da noção de 'processo' no pensamento científico e na sociedade industrial. Essa dupla emergência (científica e social) da ideia de processo pôs em xeque, num só tempo, as perspectivas contemplativa e da *práxis* como modelos para condução da reflexão acerca do agir político. Diante dessa condição, para Arendt: "Agir nos moldes da atividade de produzir, ou raciocinar nos moldes do 'cálculo de consequências', significa ignorar o inesperado, o próprio evento (...)" (ARENDT, 2018, p. 373). Significa, por conseguinte, a nulificação do próprio caráter político da ação tal como foi exposto nos capítulos anteriores.

Por esta razão, tanto a ciência moderna, orientada pela ideia de 'processo' e previsão dos resultados, como a técnica, relacionada aos objetivos da produção, puseram em questão o caráter imprevisível e irreversível da ação, diluindo-se assim o seu sentido político. Em consequência disso, como observa Habermas (2012a; 2015a), tal pensamento propiciou, a partir do século XVI, a fundamentação do processo de 'Modernização' da sociedade através da 'colonização' do 'mundo da vida' (*Lebenswelt*) pelo 'mundo sistêmico' (através da sobreposição do dinheiro e do poder).

Segundo o pensador alemão, devido à progressiva 'cientifização' e 'tecnicização' do pensamento político, assim como de sua aplicação na vida prática,[100] deslocou-se do centro da reflexão política as questões de natureza ética (no sentido aristotélico do termo),[101] à medida que os teóricos modernos se voltaram para questões como: as 'condições de sobrevivência',

---

[99] Tradução livre do original: "La educación clásica em una vida buena y justa, la formación del caracter virtuoso y el cultio de la prudencia práctica tenían que ser sustituidos por la aplicación de una teoria social de base científica, por la producción de las condiciones que condujeran a la conducta deseada de acuerdo com las leyes da la naturaleza humana" (MCCARTHY, 1987, p. 22).

[100] Para uma melhor compreensão acerca da efetivação dessas teorias na vida prática, basta observar o modo como Foucault apresenta, progressivamente, os mecanismos e práticas de governamentalidade que, aos poucos, vão se enraizando e cristalizando na vida social e política.

[101] A fratura ética presente no pensamento político moderno e sua influência nas correntes de pensamento posteriores foi problematizado por MacIntyre (2001), na tentativa de recuperar o debate em torna da ética, a partir da tradição aristotélica.

‘afirmação da vida física’, a ‘conservação do poder’, a relação entre as leis da natureza e da sociedade, entre outros (HABERMAS, 2013). Para Habermas, o significado dessas transições pode ser resumido pela negação da *práxis* e a progressiva instrumentalização da ação, aniquilando, por conseguinte, o sentido político da esfera pública, como espaço de sua manifestação.

As consequências dessa condição para formação humana foram analisadas por autores como Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento* (1985), no âmbito da cultura, e, no campo político e social, por Herbert Marcuse, através da ideia de ‘*homem unidimensional*’ (MARCUSE, 1973). Ambas análises demonstraram, em diferentes perspectivas, como a racionalização científica e técnica concorreram para extinção da autonomia e liberdade humanas, descartando, assim, qualquer possibilidade de uma educação assentada no ideal de emancipação dos indivíduos.

A escassez desse ideal ampliou-se à medida que a ‘razão instrumental’, fomentada pela ciência e pela técnica, passou a administrar os diversos setores da vida, estendendo-se às diferentes dimensões da formação humana. A mesma foi conduzida, sobretudo, pelo imperativo da produção e mercadorização dos valores e ações constituintes dos campos simbólico e material. Para Adorno e Horkheimer (1985), essa ‘mercadorização’ da vida, que expressa uma característica do estágio do capitalismo no século XX, foi garantida, por exemplo, pela dialética entre os processos de ‘individualização’ e ‘massificação’ dos sujeitos, propiciados pelo mercado, através da intensificação da esfera do consumo.

> O preço dessa vantagem, que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias, é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27).

As influências desse modelo de razão (instrumental) não se restringiram à esfera econômica, estendendo-se também ao campo do pensamento. Pois, o *Esclarecimento* que ‘libertou’ o indivíduo da ideia de ‘tradição’, de ‘mito’ e do ‘passado’, pôs no seu lugar: o individualismo – e assim, a consequente negação do coletivo –, a afirmação do progresso, a busca permanente pela novidade e o efêmero, respectivamente.[102] Tais características, de acordo com Postman (1994), em *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*, definem o

[102] As consequências dessas concepções, pode-se dizer, aparecem no elenco dos temas abordados tanto por Arendt como por Habermas, ou seja: o desenvolvimento do ‘subjetivismo’ moderno, o mito do progresso e a crise da tradição. Dessas consequências, a técnica propiciou a capacidade do homem produzir artefatos e meios que estavam ausentes na natureza; o consumo como meio para alimentar a produção e não um fim em si mesmo.

estágio em que a técnica não pode mais ser vista como uma mera ‘ferramenta’ ou como algo exterior ao indivíduo. Pois, uma vez que esse estágio é marcado pela submissão de “(…) todas as formas de vida cultural à soberania da técnica” (POSTMAN, 2014, p. 61), a tecnologia passa a constituir e produzir nossas noções de mundo, de política, de ser humano e, por conseguinte, de sua formação.

Partindo dessa instigante observação feita por Postman, através de uma visão por demais pessimista acerca da técnica no século XX, tratar-se-á de discutir no próximo e último tópico denominado ‘*Redimensionamento ético-político da educação*’ (6.6), questões mais contundentes sobre o ‘tensionamento’ tecnológico (científico e técnico) no âmbito da esfera pública e seus efeitos para o campo educacional, a partir das contribuições de Jonas, entre outros autores.

6.6 Redimensionamento ético-político da educação

Até aqui, procurou-se apresentar e discutir diferentes momentos e abordagens sobre o entrelaçamento da esfera pública, da tecnologia e da educação. Ao longo dos quatro últimos capítulos (caps. 2, 3, 4 e 5), buscou-se elencar, a partir de diferentes fontes, os temas e dilemas que envolvem esta tríade. Em linhas gerais: procurou-se identificar a origem do debate sobre a esfera pública e suas implicações educacionais, no interior do pensamento político contemporâneo (cap. 2); o capítulo posterior (cap. 3), concentrou-se na discussão sobre duas principais abordagens desse tema, a partir do pensamento arendtiano e habermasiano; no momento seguinte (cap. 4), o intento foi de apresentar as análises de Arendt e Habermas sobre o declínio dessa esfera e suas implicações educacionais; já no capítulo precedente (cap. 5), propôs-se atualizar o debate sobre este tema a partir das contribuições de novos autores, a exemplo de Lévy e Lemos (2010), Deleuze (1992) e Honneth (2015), entre outros.

Considerando o conjunto das ideias e questões discutidas ao longo das sessões apresentadas, buscar-se-á, a seguir, defender o ponto de vista da presente tese sobre os efeitos tecnológicos na esfera pública e suas consequências para os pressupostos ético-políticos da educação. O mesmo sustenta-se a partir da identificação de uma lacuna presente no debate em torno da esfera pública contemporânea, ou seja, da ausência da consideração sobre a mudança do estatuto ético-político da ação no contexto tecnológico atual.

É impossível não reconhecer a inspiração jonasiana no questionamento feito acima. Pois, ele comunga com a indagação de Jonas, “(…) a respeito do modo como essa técnica

afeta a natureza do nosso agir (...)" (JONAS, 2006, p. 29). Por outro lado, ele aborda a tecnologia fora das concepções deterministas. 'Determinista', vale dizer, corresponde à concepção tradicional sobre a técnica, referente a ideia de que existe uma lógica funcional e autônoma intrínsecas à tecnologia, tornando-a isenta e independente da influência social.

Esta lacuna no debate acerca da esfera pública, tende a descartar aspectos relevantes para compreensão da atualidade do fenômeno da técnica e seus efeitos políticos e educacionais. Por esta razão, propõe-se a seguir discutir de que forma uma reflexão sobre estas faltas contribuem para o trato dos temas centrais no debate sobre a esfera pública e suas consequências nos pressupostos ético-políticos da educação. Tal como será visto, essa questão vincula-se aos temas essenciais, já discutidos a partir de Arendt, Habermas e demais autores, referentes às ideias: de 'mundo da vida', de ação política, de esfera pública contemporânea (ou digital), de tecnologia, entre outros temas.

Como já foram expostas algumas das ideias centrais de Jonas sobre a técnica e sua importância ética e política, no segundo tópico (6.2) deste capítulo,[103] na presente sessão, procurar-se-á explorar um pouco mais de suas reflexões acerca da tecnologia, aproximando aos intentos deste estudo para, ao mesmo tempo: a) argumentar em favor da consideração da 'dimensão técnica' no debate acerca da esfera pública; b) defender a discussão em torno do 'redimensionamento' dos pressupostos éticos e políticos da educação, no contexto da chamada 'civilização tecnológica', no dizer Jonas. Ambos intentos serão possíveis se forem identificadas as características do que Jonas denomina de 'técnica moderna', e indagadas as suas consequências e efeitos para o debate contemporâneo em torno da relação entre esfera pública e educação.

Uma primeira consideração a ser feita, diz respeito aos limites da concepção antropocêntrica, tanto da política como da ética, a qual ainda embasa boa parte do debate em torno da esfera pública. Isto, porque: no caso da política, reside o fundamento da separação objetivante da ação humana e a técnica; no caso da ética, o esquecimento sobre a transformação do próprio ser humano enquanto objeto desta (JONAS, 2006; HABERMAS, 2006).

No entanto, este antropocentrismo vem sendo posto em questão, uma vez que, no estágio atual da técnica, tem sido cada vez mais difícil defender uma certa 'neutralidade' e autonomia na relação contemporânea entre a humanidade e a tecnologia. Jonas despertou para

---

[103] Elas versaram sobre as observações do filósofo acerca das mudanças na natureza da técnica em dois principais momentos: técnica antiga e a técnica moderna. Buscou-se situar os argumentos iniciais de Jonas em torno do assunto, apontando para relevância de suas ideias neste estudo.

ilusão desse argumento desde o momento em que participou e presenciou os horrores das grandes guerras do século XX, em especial, pela progressiva capacidade de destruição da própria espécia humana, oriunda das descobertas científicas, a partir da produção da bomba atômica.

Esta crise antropocêntrica, também observada por Arendt (2018) no tópico precedente, concorreu ainda para uma segunda consideração ético-política, referente ao 'princípio responsabilidade' que deve conduzir o debate na esfera pública. Pois, se numa perspectiva jonasiana, não é mais possível desvencilhar a política da ética, o agir em conjunto sobre temas e problemas que envolvem a coletividade, não pode mais guiar-se por uma 'ética da vizinhança' ou da 'proximidade'. Ou seja, numa concepção de ética onde:

> (…) aquele que age e o 'outro' de seu agir são partícipes de um presente comum. Os que vivem agora e os que de alguma forma têm trânsito comigo são os que têm alguma reivindicação sobre minha conduta, na medida em que esta os afeta e pelo fazer ou pelo omitir (JONAS, 2006, p. 36).

Desta forma, a esfera política jonasiana difere radicalmente das concepções até aqui apresentadas, uma vez que insere no universo dos seus participantes, a totalidade de toda espécie vivente. Assim, se em Habermas, a esfera pública é mobilizada pelo 'mundo da vida', através das interações cotidianas dos indivíduos humanos, com Jonas esta esfera assume dimensão muito mais ampla, seja do ponto de vista espacial, seja no concernente à extensão de sua comunidade.

À medida que esse princípio altera o modo do agir na própria esfera pública, é inevitável que o mesmo não estenda suas influências para educação, visto que esta ampliação da comunidade ética e política modifica nossa própria visão de mundo e o nosso lugar no mesmo.[104] Embora Jonas não tenha sido especialista no âmbito da educação, assim como Arendt e Habermas, sua obra assume relevância pedagógica pela emergência tecnológica do contexto cultural e educacional em que vivem crianças e jovens do século XXI.

De outro modo, do ponto de vista da esfera pública, não se pode descuidar da relevância de suas ideias sobre a relação entre ética, política e técnica, no campo educação, uma vez que a esfera pública que se vem desenhando tende, de forma indiscriminada, a inserir uma diversidade de atores, tendo em vista a dissolução de suas fronteiras e o livre acesso e discussão do seu conteúdo. Sendo assim, é fundamental, no auge da 'civilização tecnológica', a contribuição formativa da educação – escolar, em especial –, no sentido de estimular a

[104] Pode-se dizer que a pandemia da covid-19 é exemplo da fragilidade do nosso antropocentrismo, cuja a economia, produtividade, socialização foram abaladas por um vírus, o qual reconduziu nossas formas de trabalho, de comunicação, de ensino e de aprendizagem

reflexão e entendimento dos indivíduos sobre o valor cultural e político da tecnologia, no momento em que se estimula, cada vez mais, apenas o seu consumo.

No entanto, para além de sua dimensão bioética e cosmopolítica, o que nos interessa na perspectiva de uma 'esfera pública jonasiana', reside ainda na sua capacidade de interpretar a condição tecnológica contemporânea. Pois, apesar da amplitude do campo de sua reflexão filosófica, estar-se aqui interessado em tratar mais especificamente das categorias e noções vinculadas à ideia de esfera pública e que estão sendo postas em questão perante o avanço das mudanças tecnológicas atuais.

Sendo assim, uma segunda observação feita pelo autor em torno da peculiaridade tecnológica que nos interessa, quanto ao debate atual acerca da esfera pública, diz respeito à crise do estatuto antropológico do ator político. Ele é posto em debate a partir de duas condições: a) pela crise da identidade biológica dos indivíduos; b) pela alteração da dimensão técnica de sua ação.

A primeira condição tem a ver com o fato do 'homem tornar-se objeto da técnica',[105] através, por exemplo, do 'prolongamento da vida', do 'controle de comportamento' e da 'manipulação genética' (JONAS, 2006). Este tema é bastante discutido, tanto por Arendt (2018) como por Habermas (2006), em *A condição humana* e *O futuro da natureza humana*, respectivamente. Em Jonas, a dedicação a esta questão não seria diferente. No entanto, no que concerne aos efeitos das tecnologias na identidade biológica dos indivíduos e sua relevância para esfera pública, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o ponto de vista de cada um dos autores.

Particularmente, no final de *A condição humana*, Arendt (2018) põe em discussão o lugar da ciência e de técnica no campo da política. Suas palavras apontam para duas questões capitais no concernente à esfera pública. Uma primeira questão, que a põe num lugar distinto ao de Jonas, refere-se à progressiva inserção da questão da vida (*bios*) como objeto exclusivo da esfera política; a segunda, corresponde ao entendimento entre ambos sobre o lugar da ciência e da técnica na esfera pública.

No que concerne à primeira questão, de acordo com Arendt, o envolvimento da

[105] A título de hipótese, é possível haver nesses eventos algum vínculo com um movimento identificado por Arendt (2018) em *A condição humana*, relativo à 'alienação do mundo'. Segundo a pensadora já havia destacado, a recorrente manifestação da vontade humana em 'fugir' ou negar sua 'mundanidade', ou seja, de ser definido ou condicionado ao um mundo, fez com que, em diferentes momentos, as civilizações conduzissem esta necessidade em diferentes fontes: na Idade Moderna, a subjetividade; no século XX, o universo. Uma das primeiras manifestações desse movimento, já aparece nos filósofos do Helenismo, segundo Arendt: "A antiga alienação do mundo, em toda as suas variedades – do estoicismo ao epicurismo e então do hedonismo ao cinismo –, foi inspirada por uma profunda desconfiança do mundo e mobilizada por um veemente impulso para retirar-se do envolvimento mundano, do infortúnio e da dor infligidos por ele, para a segurança de um âmbito interno no qual o si-mesmo não é exposto a nada além de si próprio" (ARENDT, 2018, p. 385).

política com o tema da vida ou da nossa condição biológica deve-se, em boa parte, aos cientistas e especialistas, como influentes atores da esfera pública, a partir do século XX:

> Analogamente, retemos ainda a capacidade de agir, pelo menos no sentido de desencadear processo, embora essa capacidade tenha se tornado prerrogativa exclusiva dos cientistas, que ampliaram o domínio dos assuntos humanos ao ponto de extinguirem a consagrada linha divisória e protetora entre a natureza e o mundo humano (ARENDT, 2018, p. 402).

A relevância política da vida biológica, a qual Michel Foucault (2008) denominou de 'biopolítica' e, mais recentemente, Roberto Esposito (2017) a situou no nascedouro do pensamento político Moderno, foi concebida por Arendt como mais uma característica da ascensão da ciência e da técnica no âmbito da esfera pública. Em parte, pela dissolução da distinção entre 'natureza e o mundo humano', ofuscando a condição mundana e política dos indivíduos; em parte, pela especialização dos temas que assumiram caráter político, hierarquizando a participação na esfera pública. Diante dessa condição, Arendt observa, no final do seu importante livro *A condição humana*, como consequência dessa ascenção o declínio do sentido político do 'senso comum' e, por conseguinte, do próprio mundo. No dizer da autora: "Um declínio perceptível do senso comum em qualquer comunidade e um perceptível recrudescimento da superstição e da credulidade constituem, portanto, sinais quase inconfundíveis de alienação em relação ao mundo" (ARENDT, 2018, p. 258).

Do ponto de vista deste estudo, uma segunda questão problematizada por Arendt, diz respeito à especificidade da atuação dos cientistas e especialistas na esfera pública, como atores políticos, cuja visão do mundo e da natureza têm como horizonte e referência o Universo e não, no dizer da autora (2018), a 'teia de relações humanas'. Esta condição, já mencionada em outro momento deste estudo, aponta para uma lacuna presente entre 'senso comum' dantes mencionado e o discurso científico, realimentando um antigo dilema das concepções tecnocráticas na relação a atividade política e a esfera pública.

Em *O futuro da natureza humana*, Habermas (2006) aborda questões cruciais acerca das consequências éticas e morais oriundas do campo da biologia e medicina, a exemplo da biotecnologia, clonagem e eugenia. Quanto a sua compreensão acerca dos efeitos éticos e políticos destas descobertas, Habermas faz coro a alguns dos pontos aqui mencionados a partir de Arendt, como é o caso da fragilização do debate ético e político acerca dessas transformações, no âmbito da esfera pública.

Porém, diferente do contexto histórico em que foram desenvolvidas as análises de Arendt, o momento no qual Habermas elabora as suas ideias, já se encontra avançado o debate

acerca da comercialização dos produtos decorrentes do avanço tecnológico, a exemplo da eugenia liberal.[106] A possibilidade de uma livre intervenção na 'natureza humana', aberta pelo debate desse movimento, pôs Habermas a questionar as consequências morais e éticas do mesmo.

Do ponto de vista educacional, Habermas observa uma grave alteração do sentido em boa parte atribuído a esta palavra. O primeiro, refere-se a ideia de que a formação justifica-se, entre outros aspectos, em favor do desenvolvimento de qualidades e capacidades que não se encontram dados ao sujeito. O que Habermas questiona é a ideia de 'intervenção' genética, a qual colocaria em suspenso a necessidade e o sentido do processo formativo, ou seja, da educação (de ser uma novidade para o mundo). Em segundo lugar, está a crise do fundamento ontológico do fenômeno educativo, relacionado ao conceito arendtiano de Natalidade.

Seguindo Habermas, o avanço do debate e a prática da eugenia liberal tornaria a ideia de Natalidade sem efeito ontológico,[107] considerando a progressiva intervenção das práticas eugênicas na natureza humana, através da engenharia genética e da clonagem. Em contraposição a esta crise, para o filósofo, o conceito arendtiano cumpriria uma função indispensável contra os argumentos liberais da nova eugenia, uma vez que a ideia de 'nascimento', de uma 'chegada' natural ao mundo, assegura a necessidade de um debate sobre princípios como o de justiça e a 'autocompreensão' da própria espécie (2006).

> Também a naturalidade do nascimento desempenha o papel, conceptualmente necessário, desse começo indisponível. A filosofia raramente tematizou esta relação. Entre as excepções conta-se Hannah Arendt, que, no quadro da sua teoria da acção, introduziu o conceito de 'natalidade' (HABERMAS, 2006, p. 102).

De um modo geral, a avaliação feita pelo grande autor da esfera pública, diante do estágio de enorme tensão tecnológica que esta vem passando, nos lança na busca de entendimento sobre as novas dimensões que, hoje, configuram-na. Como foi visto durante todo este estudo, desde o otimismo originário e contido nas vertentes do pensamento político

---

[106] Em poucas palavras, esse tipo de eugenia, refere-se à privatização e livre comercialização do direito de realização da seletividade da espécie humana, através do uso da engenharia genética, fora das determinações e controle do Estado. Segundo Habermas: "Enquanto os eugenistas autoritários de outrora pretendiam produzir cidadãos a partir de um molde único e centralizado, o sinal distintivo da nova eugenia liberal é a neutralidade do Estado" (HABERMAS, 2006, p. 92).

[107] É importante lembrar que, para Habermas, o nascimento ainda encontra-se embebido de uma existência pré-pessoal. Neste caso, poder-se-ia aqui falar de 'indivíduo', como participante de uma espécie. Já, a noção de 'pessoa' não se encaixa numa concepção ontológica, podendo ser assim concebida, nas palavras do autor: "Não é possível falar de pessoa antes do nascimento: Com efeito, entende que só com a pertença a uma comunidade linguística se verifica a necessária intersubjetividade comunicativa, no quadro da 'viragem linguística' (*linguistic turn*) da filosofia que rompe com um paradigma monológico da consciência, ilustrado na filosofia kantiana" (HABERMAS, 2006, p. 18-19).

e educacional – apresentados no segundo capítulo desta pesquisa –, passando pelos principais nomes de sua teorização, a exemplo de Arendt e Habermas, até chegar nas suas configurações atuais, a tensão entre a tecnologia e a esfera pública parece permanecer irresoluta. Pretende-se, a seguir, discutir possíveis vias para, a partir da ideia de esfera pública, pensar o vínculo entre política e educação. Para tanto, será necessário retornar a algumas questões já apresentadas, no sentido de atualizar suas análises.

Recuperando a referência sobre a lacuna em torno do debate concernente à esfera pública e a educação, ou seja, a consideração sobre: a mudança do estatuto ético-político da ação e da esfera pública no contexto tecnológico contemporâneo, passar-se-á a discutir as questões e abordagens mais relevantes em torno do tema em questão, a partir da contribuição do pensamento de Hans Jonas. Feitas as devidas apresentações sobre as diferentes concepções e condições da esfera pública contemporânea e sua importância educacional, nos tópicos precedentes, vale retomar aqui algumas das perspectivas desse estudo.

Em primeiro lugar, uma das limitações presentes na interpretação em torno do tensionamento da técnica na esfera pública contemporânea, diz respeito a transformação de sua dimensão espacial e temporal. Sobre esta questão, debruçou-se nos tópicos anteriores acerca da especificidade da chamada: esfera pública digital. Dentre os autores abordados, estão: Lévy e Lemos (2010), Morozov (2017), Honneth (2015), entre outros. A questão central dessa perspectiva em torno da esfera pública, concentra-se, entre outros aspectos, na mudança da natureza espacial e temporal dessa esfera.

No entanto, deve-se observar que a transformação do espaço e do tempo, constituintes dessa nova esfera pública, não tem alterado, seguindo Jonas (2006; 2017), seus pressupostos éticos e políticos, se levada em consideração as novas características da ação no contexto tecnológico contemporâneo. Isto, porque o debate em torno da chamada ‘esfera pública digital’, apesar da dissolução das fronteiras entre público e privado, nacional e supranacional, a noção de espaço que orienta a ação, restringi-se a uma concepção de ‘proximidade’ e vizinhança entre os atores. Ou seja, numa perspectiva em que “(…) aquele que age e o ‘outro’ de seu agir são partícipes de um presente comum” (JONAS, 2006, p. 36).

Desta forma, quer-se aqui dizer que: seguindo as críticas jonasianas acerca dos limites contidos no pensamento em torno da técnica, seja no parlamento ou nas plataformas digitais, é o espaço presente e o tempo presente que orienta a ação. É esta a perspectiva que, tal como foi observado, orienta boa parte das concepções de esfera pública que foram aqui apresentadas.

Isto quer dizer que, apesar de toda transformação tecnológica da experiência política que se tentou apontar através dos capítulos precedentes, as apostas na ‘esfera pública digital’

não superaram de modo efetivo, seguindo Jonas (2006), as tradicionais concepções e princípios éticos que orientaram os modelos pregressos de esfera pública. A respeito dessa crítica, pode-se tomar aqui como exemplo a dimensão da temporalidade contida na forma do agir, no contexto digital, mencionada anteriormente.

Esta limitação da reflexão ética sobre a técnica coloca Jonas como uma importante referência para repensar a dimensão temporal que constitui o agir político na 'civilização tecnológica'. Como foi dito, por orientar a ação política a partir, apenas, do tempo presente, a nova esfera pública ainda carece de uma profunda discussão sobre as mudanças nas suas dimensões 'temporais' e 'espaciais', sobre as quais o pensamento de Jonas oferece uma importante contribuição. Esta exigência implica num 'redimensionamento' tanto da temporalidade como da espacialidade, enquanto elementos ou categorias essenciais do pensamento político, em particular, no trato acerca da reconfiguração da esfera pública contemporânea.

Estas observações iniciais partem do argumento jonasiano de que: as transformações tecnológicas vêm alterando o agir humano, sendo necessário indagar sobre as novas dimensões que constituem este agir. Dentre elas, poder-se-ia mencionar: 1. A enorme capacidade do ser humano em tornar cada vez mais vulnerável à Natureza; 2. A forte presença da *hybris* (desmedida) como uma das possibilidades do agir mediado pela tecnologia; 3. A tendência da ação em não acompanhar a extensão do alcance de suas consequências, propiciadas pela mediação técnica do agir.

Por outro lado, estas novas dimensões do agir requerem que se conceba uma nova ética e educação. Do ponto de vista ético, Jonas (2006) faz referência ao *princípio responsabilidade*, dada a indefinição (espacial, temporal) das consequências que envolvem o novo agir, no contexto tecnológico contemporâneo. Do ponto de vista educacional, estas transformações, no âmbito da ética e da política, assumem grande relevância na medida em que a cultura e formação estão sendo inseridas, paulatinamente, nos processos de informação e comunicação, através de novas tecnologias.

Em segundo lugar, uma vez que emerge a necessidade de uma nova ética e política, tal como enfatiza Jonas, altera-se também toda forma de conceber o mundo e a si mesmo, dado que as novas dimensões do agir humano subvertem toda tradição do pensamento ético, político e tecnológico contemporâneo, por conseguinte, os ideais e conteúdos pedagógicos que foram fundamentados em antigas concepções de mundo e de ser humano.

Uma terceira observação a ser feita a partir das concepções de esfera públicas apresentadas no decorrer do presente estudo, diz respeito à problemática da chamada

concepção tecnocrática dessa esfera. Dentre os autores onde essa concepção é duramente criticada, estão Arendt, Habermas e Feeberg.

De acordo com Jonas (2103), a sobreposição da ciência e da técnica no âmbito da esfera pública não se afirma enquanto dilema central da relação entre ambas. Para o filósofo, a questão crucial é muito mais do ponto de vista da ação que decide sobre os resultados da ciência do que da própria produção do conhecimento científico. Esta questão é decisiva, pois, a secundarização da influência do cientista e do técnico sobre o destino do resultado de suas pesquisas expressa a histórica concepção sobre a relação do trabalho científico com a vida prática, entre teoria e *práxis*. Vale fazer aqui uma pequena digressão a este respeito, no intuito de melhor identificar a crítica e proposição jonasiana em torno da relação entre esfera pública, técnica e ciência.

Em *Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade*, Jonas (2013) nos fornece algumas pistas para responder as questões levantadas anteriormente. Confrontando-se com a tradição científica e técnica que concebem ainda estas atividades (ciência e técnica) como neutras, destituídas de qualquer atributo moral, ético e político, Jonas identifica como um dos problemas da relação entre ciência, técnica e política, a separação entre teoria e prática.

É importante enfatizar que Arendt já havia destacado também no seu *Entre o passado e o futuro* (1997), no capítulo intitulado *A conquista do espaço e a estatura humana*, esta separação entre conhecimento e a ação, como uma espécie de consequência do enclausuramento do cientista no laboratório, resultando na mais recente versão da 'alienação do mundo':

> O cientista não apenas deixou para trás de si o leigo com sua compreensão limitada; ele deixou para trás uma parte de si mesmo e de seu próprio poder de compreensão, que é ainda compreensão humana, ao ir trabalhar no laboratório e começar a comunicar-se em linguagem matemática (ARENDT, 1997, p. 330).

Para Arendt (1997), ao mesmo tempo em que a separação e 'alienação' do mundo comum pelo cientista se afirma, o progresso científico e técnico adentra nos temas mais decisivos para humanidade. Isto posto, um dos principais efeitos dessa condição corresponde a crise de uma 'visão comum' do mundo e de nós mesmos, capaz de nos relacionar em algum espaço público. Põe em questão ainda a nossa capacidade de 'nomear' um mundo, em decorrência da obsoletização da linguagem cotidiana e comum e m favor da matematização da linguagem.

Apesar das críticas arendtianas, Jonas (2013) prefere advogar em favor de uma transformação e ressignificação da natureza epistemológica das ciências e da técnica como via mais adequada. Mesmo questionando a pretensa neutralidade evocada ainda pelos cientistas e especialistas, o filósofo em questão parece optar por, enfatizando o forte caráter ético e político contido nas atividades dos técnicos e cientistas, argumentar em favor da inserção desses atores na esfera pública atual.

Sobre esta questão, vale fazer aqui uma rápida menção sobre a histórica separação entre *episteme* e *práxis* (ou teoria e prática), identificada e analisada por Jonas, no desenvolvimento da ciência e da técnica moderna. Para tanto, dedicar-se-ão os parágrafos seguintes ao que nos diz o filósofo, no livro '*Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade*', particularmente, no capítulo intitulado '*A liberdade de pesquisa e o bem público*', Nele, Jonas (2013) explana sobre o desenvolvimento da relação entre ciência, técnica e a vida prática, enfocando a ideia de 'liberdade' como princípio científico.

Um dos primeiros argumentos que o autor lança mão é o de que, até antes da Idade Moderna, a ciência assumiu uma postura de isenção no que concerne ao uso de suas descobertas na vida prática. Entre a teoria (como produto da ciência) e a prática (como elemento da vida humana) não havia uma relação.

Segundo Jonas (2013), somente a partir do século XVII desfaz-se aos poucos a distância entre uma e outra, mas sem desaparecer a concepção de ciência como 'teoria pura'. Porém, após o século XIX, com a Revolução Industrial, e mais um pouco a frente, com o século XX, é que a concepção de ciência como 'teoria pura' perde sua crença e, aliando-se às demandas do mundo produtivo, dá origem a um novo conhecimento, denominado 'técnico científico' (JONAS, 2013).

Já influenciada pelos ideais baconianos da busca pelo poder sobre a natureza, a ciência e a técnica envolvem-se com questões da vida prática, na tentativa de propiciar o bem viver humano. Abdicando do isolamento epistemológico, a ciência deixe de seguir seus propósitos – exclusivamente dedicados ao culto do conhecimento –, para se envolver com as demandas da vida prática. Após definido o seu lugar no universo das esferas da vida humana, coube à chamada 'técnica científica', o papel secundário de produção do conhecimento sem, portanto, ter a capacidade de decisão sobre a aplicação dos resultados de suas pesquisas (JONAS, 2013).

Após esta digressão, a distância recorrente entre ciência, técnica, ética e política produziu grandes equívocos, a exemplo de Robert Oppenheimer, ao qual Jonas faz menção no decorrer do capítulo citado, como exemplo catastrófico da negação da indissociabiliade entre

ciência, técnica, ética e política. Desta forma, diante das críticas arendtianas e habermasianas acerca do problemático vínculo entre estes campos do conhecimento e a esfera pública, argumenta-se aqui em favor de uma outra perspectiva em torno da tendência em afastar a própria atividade científica e técnica, e seus respectivos temas e conteúdos, do interesse da esfera pública e da própria formação humana.

Assim, a relação entre esses campos (político, tecnológico, educativo) deverá ser concebida aqui como questão incontornável para o debate atual sobre a esfera pública, tendo em vista a radical inserção das descobertas tecnológicas em questões cruciais da condição humana, a exemplo das que envolvem sua identidade biológica. Isto, porque, se no século XX as descobertas no campo da biotecnologia e das tecnologias da comunicação e informação tiveram o seu momento de criação e apresentação, o século XXI tem sido concebido como o momento da efetivação e progressiva ampliação de seu uso e aplicação nos mais diferentes campos e atividades (RIFKIN, 1999).

Por esta razão, pensadores como Feenberg e Jonas compreendem ser imprescindível a consideração da natureza política e ética das questões tratadas no âmbito da ciência e da técnica a partir do século XX. Seguindo este entendimento, a educação possuí valor inestimável, dado que a mesma não apenas lida com o ensino desses conteúdos, como os introduz e apresenta diante de um público (alunos) que já se encontra inserido nas plataformas onde os referidos temas, entre outros, são livremente veiculados, produzidos e partilhados.

Por outro lado, tomando aqui as reflexões do filósofo da tecnologia Andrew Feenberg, em especial, no seu *Tecnologia, Modernidade e Democracia* (2015), é importante atentar para superação de concepções deterministas em torno da técnica. Pois, segundo o autor em questão, o dualismo: ‘especialistas’ *versus* ‘leigos’ só alimenta uma visão bastante questionável que concebe a determinação como consequência única do uso e aplicação das criações advindas dos cientistas e tecnólogos sobre a sociedade. Contra essa concepção, Feenberg propõe uma perspectiva ‘construtivista’ da técnica, partindo de uma visão complexa e não simplista sobre a mesma.

Para o filósofo novaiorquino, tal como já foi visto neste capítulo, o ‘construtivismo’ questiona a visão unilateral e puramente racional da tecnologia, tendo os atores sociais, papel importante na ressignificação e refuncionalização dos produtos e artefatos tecnológicos. Se a visão ‘tecnocrática’, fruto da concepção determinista da técnica, entende que o critério primordial do melhor governo dá-se, sobretudo, através da substituição da política pela administração dos especialistas, as mudanças tecnológicas hodiernas no campo da comunicação e informação parecem, para Feenberg (2015), pôr em questão esta tendência.

Distinguindo-se de outros pensadores aqui abordados, a exemplo de Habermas (2015b), Honneth (2015), entre outros, Feenberg vê na sociedade contemporânea, mediada pelas tecnologias, uma dupla condição: por um lado, as tecnologias deixaram de ser meros instrumentos para compor o nosso próprio ambiente e *habitat*, fornecendo as nossas experiências mais cotidianas, extensão jamais vivenciada; por outro lado, as tecnologias da comunicação e informação fragilizam hierarquias comunicacionais, políticas e epistêmicas, presentes na concepção tecnocrática do social.

> Isto é em parte devido às tecnologias da informação, que permitem que as pessoas comuniquem facilmente através de longas distâncias e barreiras sociais. Cada vez mais, a experiência dos utilizadores e das vítimas da tecnologia influencia o processo de projeto. Podem agora protestar mais eficientemente contra os males da tecnologia. E a pirataria pode atualizar potenciais da tecnologia até aí ignorados, que não foram compreendidos pelos especialistas que participaram no processo do projeto original. A introdução da comunicação nas redes de computadores é o exemplo mais importante deste último efeito (FEENBERG, 2015, p. 8).

É importante observar que, na concepção de Feenberg, diferente de autores mais otimistas, não há uma visão linear sobre o desenvolvimento da técnica contemporânea e seus efeitos no campo, por exemplo, da política. Tampouco, ele parte do argumento que segue a presente sequência: o surgimento da *internet*, o aparecimento das redes sociais, o novos movimentos e atores políticos. Esta sequência não leva em conta as ocorrências específicas de cada estágio (primário e secundário) e contexto do desenvolvimento tecnológico, tal como ver-se-á mais a frente.

Partindo desse entendimento, para Feenberg (2015), não é possível atribuir uma visão linear para explicar as metamorfoses da política no contexto digital. Pois, para o filósofo norte-americano, o vínculo entre técnica e política sempre se deu de forma plurifacetada e descentrada, sem um eixo determinador.

Tal como já se viu, na sua 'teoria da instrumentalização', Feenberg concebe o fenômeno tecnológico a partir de dois planos: o primeiro plano, refere-se ao ato de conceber os dispositivos ou objetos de forma 'descontextualizada', considerando apenas suas utilidades. Por exemplo: o ato de cortar uma árvore para obter madeira com a finalidade de se construir uma casa; o segundo plano, por exemplo, corresponde ao conjunto de exigências e valores estéticos e funcionais que serão inseridos no primeiro plano (ato de cortar madeira).[108]

Assim, o segundo plano corresponde ao que Feenberg (2013) chama de '*designs*' ou

[108] Vale salientar que este é o exemplo que o autor utiliza no texto *Racionalização subversiva: poder e democracia*, publicado no livro *A teoria crítica de Andrew Feenberg* pela editora da Universidade de Brasília, em 2010.

instrumentalização secundária, referente ao ato de ‘contextualização’ dos dispositivos que, inseridos no universo de outros dispositivos já existentes, envolvem princípios e escolhas de natureza ética, estética, cultural, política etc, que ressignificam sua funcionalidade. O primeiro plano simplifica o objeto tecnológico, na sua simples utilidade; o segundo, atribui-lhe complexidade social e simbólica, integrando-o (objeto, artefato) ao sistema de relações e significações mais amplas, no âmbito social e também material (FEENBERG, 2013).

Assim exposto, é preciso dizer ainda que, para Feenberg, esses dois planos são independentes, razão pela qual não é possível identificar no pensamento do filósofo uma concepção linear e hierarquizada da tecnologia. Dito de outro modo, não é possível encontrar em Feenberg uma sobreposição ou ‘determinação’ de um sobre outro plano, razão pela qual não é possível classificar de ‘otimista’ ou ‘pessimista’ o seu ponto de vista sobre a técnica, dado que a mesma, segundo o autor em questão, não se dá ou se manifesta de forma unificada e genérica. Enfim, a análise e compressão utilitária dos dispositivos tecnológicos contemporâneos (*internet*, celulares etc) – instrumentalização primária –, não determinam a multiplicidade de suas funcionalidades e finalidades, ao serem inseridos (contextualizados) no universo ou sistema dos dispositivos e objetos, vinculados a rede de significação mais ampla.

Por esta razão, retomando o que o mesmo afirma na última citação, os ideais tecnocráticos caminham para o estágio de saturação dos seus argumentos, uma vez que, com as novas tecnologias da comunicação e informação, multiplicam-se as possibilidades de significação política do uso dessas tecnologias, capazes de reconduzir o sentido da democracia e da esfera pública no século XXI. A educação, no contexto dessa relação entre tecnologia e esfera pública, na perspectiva feenberguiana, não se encontra isenta, uma vez que ela mesma faz parte do conjunto das instituições e dos espaços nos quais o conhecimento é abordado sob nova condição, em particular, referente ao seu acesso e sua produção.

No concernente à esfera pública, no contexto de ampla presença tecnológica, Feenberg chama atenção para a inserção da técnica enquanto conteúdo mesmo dessa esfera, como uma das consequências de sua tecnicização: “A esfera pública parece estar a abrir-se lentamente ao envolvimento de questões técnicas que antes eram vistas como reserva exclusiva dos especialistas.” (FEENBERG, 2015, p. 134). Como provocação, a partir dessa condição, ele nos deixa a seguinte questão: “Será que esta tendência vai continuar até ao ponto em que a cidadania vai envolver o exercício do controlo humano sobre a estrutura [*framework*] técnica das nossas vidas?” (FEENBERG, 2015, p. 134).

Tal como exposto, o autor em questão vê a inevitável tendência, segundo a qual: a técnica irá compor o elenco temático da esfera pública contemporânea. Como já se destacou

anteriormente, é inegável que tanto a ciência como a técnica tornaram-se temas de suma importância no conjunto dos assuntos necessários ao debate público, visto que ambas (ciência e técnica) deixaram de ser temas periféricos ou, como salientam Feenberg e Jonas: tornaram-se, hoje, tópicos essenciais do debate ético e político; raízes de nossa condição humana atual, dos dilemas que envolvem nossa identidade biológica e antropológica mais recente.

Com Jonas (2013), não só a esfera política encontra-se atada ao trato dessas questões (científicas e técnica), como também a mesma precisa rever o conjunto dos seus participantes, entre leigos e especialistas. Não pelo que eles são individualmente, mas pelo mundo que eles representam. No caso dos especialistas, por exemplo: a ciência e a técnica. Sendo assim, é pela defesa da imbricação entre ciência, técnica e ética, e dos atores dessas esferas, que uma 'ética da responsabilidade' melhor cumpriria sua capacidade de servir como alternativa à ação e à esfera pública, na 'civilização tecnológica' em que vivemos.

Mas a revisão do 'conjunto dos participantes' mencionados anteriormente deve ser compreendida para além da inclusão numérica ou de ordem quantitativa. Trata-se, como lembra Latour (1999) no seu *Jamais fomos modernos*, em 'mudar o parlamento' (ou a esfera pública) considerando a diversidade de atores, de culturas e dimensões que condicionam a vida de humanos e não humanos.

No caso de Jonas, esta composição não teria por finalidade reproduzir a mesma segmentação e dualidade entre atores (especialistas e leigos), resultado apenas da garantia de uma maior presença quantitativa desses indivíduos num mesmo espaço de debate e decisão. O que interessa ao filósofo é pôr em questão a concepção limitada acerca da relação entre ética, ciência e técnica, amplamente disseminada na cultura e no pensamento político desde então, em especial, nos cientistas. Trata-se, finalmente, de questionar a inadequação dos pressupostos éticos do agir político (de leigos e especialistas), diante das novas dimensões que vem assumindo esse 'agir', em decorrência do estágio atual da técnica e da ciência.

Outra observação quanto à lacuna sobre a mudança do estatuto ético-político da ação e da esfera pública, no contexto tecnológico contemporâneo, corresponde a ampliação do conceito de 'mundo' em Jonas. Vale aqui mencionar este aspecto, visto o valor e importância da ideia de mundo para o debate em torno dos temas que se vem tratando neste estudo (esfera pública, educação). Se considerarmos boa parte dos autores aqui mencionados em torno desses temas (ARENDT, 2018; HABERMAS, 2014a; FEENBERG, 2010), pode-se observar que, diferente dos mesmos, para Jonas faz-se urgente uma concepção mais ampliada e abrangente de 'mundo', enquanto horizonte ético e político.

Em parte, de acordo com Jonas (2006; 2017), o mundo constitui-se de um tema que envolve diferentes dimensões. No entanto, tal como foi pensado pela cultura do Ocidente, a noção de ‘mundo’ compreende duas principais visões: em primeiro lugar, os dualismos ‘matéria’ e ‘mente’, ‘corpo’ e ‘alma’, os quais moldaram uma ideia de mundo que contribuiu para visão antropocêntrica da ética e da política; em segundo lugar, a influência dessa visão (dualista) nas diferentes esferas da vida, a exemplo da técnica e da educação.

A primeira visão, o dualismo (ontológico), produziu uma ideia de mundo, isolando o ser humano, e as consequências de suas ações, das demais espécies e meios com/nos quais este convive. O momento mais emblemático desta cisão, pode-se dizer, aparece na imagem do homem Moderno, cuja separação cartesiana entre ‘*res extensa’* e ‘*res cogitans*’, influenciou uma ideia de educação, cujos pressupostos antropológicos embasaram-se na separação entre: ‘homem’ e ‘Natureza’, ‘corpo’ e ‘razão’; a segunda visão, como consequência dessas ideias, produziu uma concepção instrumental da ação humana, tal como foi visto em Habermas (2013) e Arendt (2018).

No entanto, seguindo Jonas, embora esses autores identifiquem a crise que vem afetando tais pressupostos, não dão conta da análise acerca das limitações dessas concepções, tendo vista as consequências éticas e políticas decorrentes das mudanças tecnológicas atuais. Sendo assim, as críticas até agora feitas sobre o conceito de ‘mundo’ (amparado na visão dualista) e de ser humano (embasado na tradição cartesiana) não superaram totalmente, segundo Jonas (2006), a herança dos paradigmas dualistas ou antropocêntricos no âmbito da ética, da política e da educação.

Do ponto de vista da ética e da política, não dão conta da extensão e alcance das consequências decorrentes do agir humano, levando em considerações suas novas dimensões. Isto, porque, de acordo com Jonas: “Nenhuma ética anterior vira-se obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie” (JONAS, 2006, p. 41).

Já, no que concerne à educação, não alcançam os impactos que uma crise da visão dualista e antropocêntrica da ética e da política podem causar a ideia de ser humano e de sua formação, num ‘mundo’ cuja condição atual e futura é a tendência a ser alterado, de modo radical, pelos avanços da técnica e da ciência.

É esta imbricação entre entre técnica, ciência, ética e política que, segundo autores como Jonas e Feenberg, tende a aproximar, cada vez mais, leigos e especialistas (técnicos e cientistas) no âmbito da esfera pública, provocados pela inserção de temas e atores dantes não concebidos na sua composição. É por esta razão que o pensamento político do século XXI, ao

restaurar o debate em torno dessa ideia (esfera pública), não poderá deixar de fora de sua reflexão as mudanças enfatizadas por esses autores, naquela que seria uma de suas mais atuais e fundamentais dimensões: a técnica.

Foi partindo dessa compreensão que o presente estudo procurou discutir sobre alguns dos aspectos que, no seu entender, correspondem ao estágio atual da esfera pública. Motivada pelas proposições políticas e pedagógicas em torno dessa ideia (cap. 2), a referida pesquisa encontrou na 'dimensão' técnica da esfera pública o elemento fundamental para reflexão acerca da atual relação entre educação e política.

A técnica, já denunciada pelos dois grandes clássicos que embasaram este estudo (Arendt e Habermas), se firmara como elemento inquestionável para o entendimento acerca do desenvolvimento e declínio da esfera pública e seus efeitos no âmbito educacional. A partir dessa opção temática, a filosofia jonasiana em torno da técnica possibilou que esta pesquisa melhor desenvolvesse e pensasse suas questões essenciais.

As abordagens utilizadas para atualização do debate em torno dessa 'esfera' – tanto em Jonas como em Feenberg – propiciaram uma experiência de reflexão sobre a nova condição da técnica e dos seus efeitos nos pressupostos éticos e políticos do pensamento filosófico, conduzindo este estudo para questionamento acerca dos limites desses pressupostos.

A educação, como uma das atividades inseridas nesse contexto de transformação operado pelas tecnologias, não se encontra isenta de uma 'revisão' acerca dos seus conceitos e concepções, tendo em vista a sua herança ou influência desses 'pressupostos'. Por este vínculo, entre educação e as matrizes do pensamento ético e político, dos quais fala Jonas (2006), é que o debate acerca a esfera pública nos convoca, também, a repensar as matrizes antropológicas e filosóficas que ainda embasam o pensamento pedagógico do sécul XXI.

A 'esfera pública', como tema hoje enfatizado: tanto pelas apostas em favor da ressignificação da política, no contexto de intensa influência tecnológica em sua nova configuração; como pelo vínculo a ela atribuído com a educação, não pode deixar de ser objeto de discussão, a partir de uma reflexão que atualize e considere a condição atual da técnica como uma de suas principais dimensões.

Foi com este intuito que o presente estudo procurou extrair das obras dos principais teóricos desse tema, Arendt e Habermas, o modo de pensar a origem e derrocada desse 'esfera' para, através das contribuições de pensadores como Jonas e Feenberg, atualizar o entendimento acerca de sua condição e, parafraseando Michel Maffesoli (2005), 'enumerar seus enigmas' como guias para o exercício da reflexão filosófico-educativa.

7 CONCLUSÃO

Após a crise do debate em torno da relação entre educação e política, nos finais do século XX, foi através da recuperação do significado da ideia de ‘esfera pública’ que surgiram novas apostas político-pedagógicas, no limiar do século XXI. Esta ênfase aparece nas críticas do Comunitarismo, do Republicanismo, das teorias acerca dos movimentos sociais, entre outras abordagens que se posicionaram contra o Liberalismo, enfatizando o caráter ‘público’ da ação humana, confirmando, assim, a relevância temática da esfera pública.

Ao partir desse debate, a presente pesquisa procurou identificar a relação estabelecida nessas abordagens entre educação e esfera pública, ‘relação’ esta tomada como ponto de partida para a elaboração do estudo em questão. Diante das diferentes concepções presentes no pensamento político-educacional emergente, a partir das vertentes mencionadas, identificou-se como uma das principais dimensões e preocupações das mesmas: os efeitos das novas tecnologias da comunicação e da informação na reconfiguração da esfera pública contemporânea.

A ênfase dada a esta ‘dimensão’ (técnica) concorreu para fundamental delimitação temática e conceitual do objeto da presente pesquisa: a relação entre esfera pública e educação. Na tentativa de estabelecer os propósitos da mesma, definiu-se como objetivo central deste estudo: a discussão sobre a reconfiguração da esfera pública no contexto tecnológico contemporâneo e seus possíveis efeitos nos pressupostos ético-políticos da educação. Intitulada de “*Redimensionamento ético-político da educação em face da nova configuração da esfera pública*”, a referida pesquisa pautou-se num estudo bibliográfico, a partir de diferentes fontes e autores, enfatizando as contribuições de Hannah Arendt, Jürgen Habermas, entre outros, acerca do conceito de esfera pública.

Na tentativa de atualizar este tema no contexto tecnológico hodierno, o mesmo inspirou-se nas ideias de pensadores, tais como: Hans Jonas, Andrew Feenberg, Gilles Deleuze, Umberto Galimberti e demais pensadores. No intuito de analisar as ‘metamorfoses’ da esfera pública contemporânea, foram introduzidas a contribuições de pensadores como: Axel Honneth, Pierre Lévy, André Lemos, Evgeny Morozov, entre outros.

O percurso percorrido nos seis capítulos deste estudo, foram escritos quase que simultaneamente, dada a atualidade da ‘dimensão’ que guiou o desenvolvimento de suas ideias: a técnica. Inicialmente, verificou-se o quanto a questão da esfera pública emerge nos auspícios do século XXI como tema relevante para repensar o sentido da política neste

período. Aos poucos, o debate entre diferentes vertentes do pensamento político contemporâneo sinalizaram, de maneira mais ou menos explícita, para concepção eminentemente pública da ação política, requerendo a garantia de uma ‘esfera’ que se adequasse aos perfis dos novos atores políticos. Entre Comunitarismo, Republicanismo e a abordagem dos movimentos sociais e da sociedade civil, várias referências teóricas fizeram-se presentes, fundamentando o conceito defendido de esfera pública desde então.

As indagações educacionais em torno desse movimento surgiram a partir da identificação da presença, em cada uma das abordagens, do papel da educação em torno da nova constituição da esfera pública. Porém, dada a emergência e singularidade das transformações no âmbito das tecnologias da comunicação e informação e demais campos, verificou-se uma enorme lacuna nestas vertentes, no que diz respeito ao tratamento sobre as especificidades e peculiaridades da esfera pública no contexto tecnológico contemporâneo.

A revisão bibliográfica sobre este tema (esfera pública) e a leitura da produção teórica emergente a respeito de sua reconfiguração no contexto das tecnologias do século XXI, apenas reforçaram a importância de um estudo sobre a condição atual desta esfera e seu vínculo com a educação. Tal relação suscitou diversas indagações que, de partida, compuseram o corpo da problemática desenvolvida no segundo capítulo, intitulado: ‘*O debate sobre a relação entre política e educação*’.

Diante das questões levantadas, procurou-se apresentar um quadro teórico que exposesse os elementos essenciais do desenvolvimento e atualidade da ideia de esfera pública, no que foram inseridas as contribuições arendtianas e habermasianas em torno desse tema. Esta escolha teórica se justificou não apenas pelo reconhecimento do valor das ideias desses importantes pensadores, acerca do tema central (esfera pública), mas, também, pela forte presente de suas obras nas referências de muitos dos trabalhos e abordagens que tratam do tema mencionado.

Tanto em Arendt como em Habermas, a esfera pública aparece como espaço vital de afirmação da vida política de uma dada sociedade, capaz de alimentar e produzir a visão comum do mundo e da vontade política dos seus participantes. No entanto, segundo ambos autores, a crise que acometeu essa esfera, sobretudo, a partir da Idade Moderna, provocou consequências de natureza moral, ética e política sem precedentes. Para Arendt (2018), sua crise representa o declínio de um modo de vida político, alimentado pela pluralidade e singularidade, ao mesmo tempo, dos indivíduos. Segundo a autora, sua crise deu-se com a ascensão da esfera social, a partir da Modernidade, radicalizando-se no século XX. Para Habermas (2014a), a ascensão dessa ‘esfera’ assumiu seu estágio mais expressivo com o

surgimento da sociedade de massas e do consumo.

Segundo ainda este filósofo, com o declínio da esfera pública burguesa, cujo estágio mais acentuado dá-se no século XIX, e a emergência de novos meios de comunicação de massa, no século XX, a esfera pública cede aos objetivos propagandísticos e comerciais, diluído o papel político da opinião pública que a constituía.

Com as tecnologias digitais, através da *internet* e redes sociais, novas apostas são feitas em torno do renascimento dessa esfera. Autores como Honneth (2015) e Lévy (1993), dentre vários, destacaram a emergência de uma nova esfera pública no século XXI – 'digital', no caso de Lévy, 'democrática', no caso de Honneth. No entanto, ao mesmo tempo em que as mudanças tecnológicas contemporâneas afetam a configuração da esfera pública, avaliações otimistas e pessimistas são feitas em torno de sua potencialidade democrática. A educação emerge neste debate como via necessária: ora para preparação e inserção dos futuros cidadãos na nova esfera pública ora para opor-se e qualificar-se contra suas possíveis distorções.

Ainda em formação, o debate em torno das concepções político-pedagógicas inicialmente mencionadas, quase sempre se situam entre uma ou outra visão, em torno dessa esfera. No entanto, tais perspectivas não enfocam a questão central aqui considerada: a reconfiguração da esfera pública no contexto das tecnologias digitais e, por conseguinte, os efeitos dessa condição nos pressupostos ético-políticos da educação.

Ao dialogar com diferentes perspectivas, na tentativa de elencar os elementos mais importantes sobre a relação entre educação e esfera pública, buscou-se uma via que atualizasse a discussão filosófica sobre a técnica, possibilitando a interpretação e análise acerca da condição da esfera pública no contexto tecnológico do século XXI. Neste intuito, foram introduzidas as contribuições filosóficas de Hans Jonas e Andrew Feenberg, no concernente ao tema da técnica e da tecnologia.

Na tentativa de tratar desses pressupostos, elegeu-se a 'dimensão' da técnica como foco de nossa leitura nas obras dos referidos autores. Delas, extraiu-se um entendimento crítico sobre as limitações dos pressupostos ético e políticos que vem, desde então, embasando o debate sobre a relação entre ética, política e técnica. Segundo Jonas (2006), boa parte do pensamento que se debruça em torno dessa tríade, não considera as alterações ocorridas na natureza do agir humano, em decorrência da intensificação da técnica nas diferentes atividades e esferas da vida.

Contrapondo-se aos limites interpretativos dessas correntes, o filósofo mencionado propõe novas bases éticas e políticas em face das atuais dimensões que constituem a ação humana. Diante das ideias de Jonas – e também de Feenberg –, buscou-se elencar, em

momentos distintos, os pontos de vista das diferentes perspectivas em torno da relação entre tecnologia e esfera pública, introduzindo, em seguida, nossas contribuições e atualizações sobre o tema.

Após a discussão acerca das metamorfoses dessa ‘esfera’, procurou-se identificar e confrontar, nos diferentes capítulos: as perspectivas que compuseram a fundamentação teórica deste trabalho, as análises e argumentos desenvolvidos no seu desenrolar. Dentre as possíveis conclusões a que se chegou neste estudo, estão:

1. O debate sobre a reconfiguração da esfera pública no contexto tecnológico contemporâneo, apesar de se encontrar em flagrante efervescência, ainda carece de um maior aprofundamento em torno do que Feenberg (2015) denominou de ‘materialidade’ da técnica. É de Feenberg, inclusive, uma das críticas mais originais sobre os limites do conceito de tecnologia e de técnica que ainda hoje alimenta a discussão sobre ‘democracia’ e ‘esfera pública’;

2. Assim como os enfoques em torno da esfera pública, é possível identificar esta ‘lacuna’ que aponta Feenberg, nos estudos que abordam a ressonância dessas mudanças no âmbito da educação. Na tentativa de contribuir para este debate, procurou-se aqui elencar algumas das concepções que versam sobre esta problemática, ao mesmo tempo em que se tratou de apontar possíveis vias (teóricas ou propositivas) no tratamento acerca da relação entre educação e esfera pública;

3. Embora as obras de autores como Hannah Arendt e Jürgen Habermas devam ser submetidos a uma contextualização histórica e tecnológica, muitas de suas ideias possuem valor elucidativo para temas e aspectos que envolvem a questão da técnica. Apesar de não terem produzido nem uma teoria pedagógica nem uma filosofia da tecnologia (ou da técnica), observou-se que em Arendt e Habermas há importantes elementos a serem discutidos (refutados ou aprofundados), dada a pouca existência de estudos sobre suas ideias em torno da dimensão aqui enfocada: a técnica;

4. Ainda acerca desta dimensão (técnica), observou-se que as obras de autores como Andrew Feenberg e Hans Jonas ainda são pouco exploradas no âmbito da relação entre educação e tecnologia. Dado recorte temático e conceitual estabelecidos neste trabalho, muitas das questões identificadas nas obras dos referidos autores foram retiradas do elenco das questões e temas específicos dessa pesquisa. No entanto, por julgar a relevância e atualidade do seu teor,

as mesmas servirão para outros momentos e propostas de estudo que se pretende desenvolver no futuro;

5. No âmbito da educação: considerando o contexto pedagógico e escolar atual – de intensa mediação tecnológica, devido as transformações e demandas diversas, provocadas pela pandemia da Covid-19 –, o presente estudo observou a premente necessidade de uma discussão sobre os pressupostos ético-políticos da educação, considerando a inevitável e antecipada inserção dos indivíduos nas práticas comunicativas, de intensa interação e singular condição tecnológica;

6. Por esta razão, a referida pesquisa identificou, ainda, a necessidade e urgência do debate sobre os efeitos das transformações tecnológicas nas matrizes antropológicas e filosóficas que embasam teorias e práticas educacionais, tendo em vista a crise na qual se encontram as ideias de: ser humano, conhecimento, de mundo e sociedade, postas em questão pelas mudanças paradigmáticas, provocadas pelo estágio atual da tecnologia (JONAS, 2006);

7. Este estudo identificou ainda a relevância das contribuições filosóficas dos principais autores estudados – Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Hans Jonas, Andrew Feenberg – para o pensamento filosófico-educacional, dada a imperativa necessidade de se considerar o valor elucidativo das categorias e conceitos, tratados em suas obras, para educação, a exemplo de: ‘mundo da vida’, ‘natalidade’, ‘responsabilidade’, ‘visibilidade’, ‘técnica’, ‘esfera pública’, entre outros. Tais temáticas possuem uma dupla importância para os estudos sobre filosofia da educação, pelas seguintes razões: primeiro, pela rara presença e aparição dos mesmos no elenco dos temas do debate em Filosofia da Educação; segundo, pelo fatos de estarem em flagrante redefinição e ressignificação em decorrência das influências das transformações tecnológicas nas tradicionais concepções de ser humano, mundo e Natureza.

8. Finalmente, compreendeu, este estudo, a premente necessidade de uma discussão mais ampla acerca da relação entre educação e esfera pública, nos diferentes espaços e instituições envolvidas e comprometidas em pensar e debater sobre os principais problemas de enorme interesse para educação. Considerando a relevância e atualidade do tema aqui estudado, pretende-se ampliar sua publicação e apresentação para outras vias possíveis de comunicação, entre: palestras, cursos, artigos e outras formas de socialização.

Após a exposição resumida dos principais resultados e aspectos considerados relevantes para esta pesquisa, espera-se que a mesma contribua para o debate, hoje emergente, sobre este momento importante para compreensão da relação entre educação e política: momento de significativas mudanças e transformações no âmbito da ‘esfera pública’. Finalmente, espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído para pensar a esfera pública, nas diferentes possibilidades de sua atual significação: no campo político e educacional, enquanto ‘esfera’ da pluralidade e do ‘comum’, enquanto ‘lugar’ (*topos*) do qual é possível extrair alguma compreensão de quem somos, de quem são os outros e o ‘mundo’ que habitamos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução e Revisão da Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**. O poder soberano e a vida nua I. 2. ed. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALBINO, Antonio; RUBIM, Canelas. (orgs.). **Comunicação e política**. Conceitos e abordagens. Salvador, BA: Edufba, 2004.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt**. São Paulo: Cortez 2011.

AMARAL, Telma Cristian. **Descentração congnitiva e esfera pública dialógica nas primeiras séries escolares**: um estudo exploratório. (Dissertação). Maringá, MG: UEM, 2013. p. 108.

ANDRADE, Flávio Rovani de. **Crise educacional e mundo pré-totalitário**: a compreensão de Hannah Arendt. Teresina, PI: EDUFPI, 2014.

ANECLETO, Úsula Cunha. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. (Tese). João Pessoa, PB: UFPB, 2016. p. 163.

SANTAELLA, Lúcia. **Temas e dilemas do pós-digital**. A voz da política. São Paulo: Paulus, 2006. (col. Comunicação).

ARAÚJO, Círcero Romão Resende. **A forma da república**: da constituição mista ao estado. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismio**: Anti-semitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A dignidade da política**. Tradução Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993

_____. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **O que é política?** LUDZ, Ursula (org.). Tradução de Reinaldo Guarany. Rio do Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **A vida do espírito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000

_____. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. Trad. Rosana Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. Ensaios (1930-1954). Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras: Belo Horizonte: UFMG, 2008.

_____. **A promessa da política**. 4. ed. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

_____. **A condição humana**. 13. ed. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

_____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. 8. ed. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida *et al*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

AZEVÊDO, Edmilson Alves de. A política como atividade inteligente: a propósito do novo conceito de espaço público. **Problemata**: R. Intern. Fil. Vol. 03. No. 02. (2012), pp. 34-54. ISSN 2236-8612.

BACHUR, João Paulo. Assimetrias da antropologia simétrica de Bruno Latour. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 31 n° 92. 2016, p. 1-21.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

BARROS, Chalini Torquato Gonçalves de; SAMPAIO, Rafael Cardoso. Internet como esfera pública? Análise de usos e repercussões reais das discussões virtuais. In: **Cadernos PPG-AU/UFBA**. Democracia e Interfaces Digitais para a Participação Pública. Edição especial, vol. 9, 2010. p. 87-104.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Antunes Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (v. 1).

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.

BIGNOTTO, Newton. **Origens do republicanismo moderno**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001. (col. *Humanitas*).

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C, Varriale et al. Brasília: Editora, 1998. (v. 2).

_____. **Estado, governo, sociedade**. Para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. Tradução de Ivone C. Benedetti. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BORGMANN, Albert. **Technology and the character of contemporary life**: a philosophical inquiry. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 2017.

BRAYNER, Flávio. **Educação e Republicanismo**: experiências arendtianas para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. **Fundamentos da Educação**: crise e reconstrução. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

BURKE, Peter; BRIGGS, Asa. **Uma história social da mídia**. De Gutemberg à Internet. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPS, Victoria. **Virtudes públicas**. Madrid: Espasa Calpe, 1990.

_____. **El declive de la ciudadanía**: la construcción de una ética pública. Madri: PPC, 2010.

CARDOSO, Sérgio. (Org.). **Retorno ao republicanismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CARDOSO JR, Nerione Nunes. **Hannah Arendt e o declínio da esfera pública**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2014.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Educação, uma herança sem testamento**. Diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2017.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do trabalho. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: _____; CARDOSO, Gustavo (orgs.). **Debates**. A sociedade em rede: do conhecimento à acção política. Casa da Moeda, Lisboa, p. 17-30, mai. 2005.

_____. **Redes de indignação e esperança**. Movimentos na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medieros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. **O poder da comunicação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

CHARTIER, Roger. **Origens culturais da Revolução Francesa**. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Unesp, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CONDORCET. Jean-Antonio-Nicolas de Caritat Marquis. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas, SP: Unicamp, 1993.

_____. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp, 2008.

CONTE, Elaine. **O compromisso pedagógico com a formação da opinião pública**. (Dissertação). Santa Maria, RS: UFSM, 2005.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt e a Modernidade**. Política, economia e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

COSTA E SILVA, Gildemarks. **A tecnologia como um problema para a teoria da educação**. (Tese). Campinas, SP: Unicamp, 2005.

COSTA, Marta Nunes da. A crise da democracia. In: ROSAS, João Cardoso. (org.). **Manual de Filosofia Política**. Coimbra: Almedina, 2015. p. 137-182.

COSTA, Sérgio. Esfera pública, redescoberta da sociedade civil e movimentos sociais no Brasil: uma abordagem tentativa. In: **Rev. Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, N°38,1994, p.38-52.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**. Um convite. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt**: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno. (Dissertação). São Paulo: FEUSP, 2011.

DARTOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEBRAY, Régis. **O estado sedutor**. As revoluções midiológicas do poder. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: 34, 1995. (v. 1).

_____; _____. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: 34, 1992. (col. Trans).

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1992.

_____. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1992. p. 203-226.

DESCARTES, René**.** A procura da verdade pela luz natural. In: _____. **Obras escolhidas**. Tradução J. Guinsburg, Bento Prado JR; Newton Cunha e Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010 (col. Textos – v. 24).

DI FELICE, Massimo. (org.). **Do público para as redes**. A comunicação digital e as novas formas de participação social. São Paulo: Difusão, 2008.. (org.).

_____. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. In: **Revista USP**. São Paulo. n. 92, dez/fev. 2011-2012, p. 9-19.

_____. (org.). **Net-Ativismo**. Da ação social para o ato conectivo. São Paulo: Paulus, 2017a. (col. Comunicação).

_____. Redes digitais e significados da crise do Ocidente. Entrevista. In: **Paulus**. Revista de Comunicação da FAPCOM. V. 1, n. 1, 1.º semestre, 2017b, p. 124-141.

DREYFUS, Hubert L. **A internet**. Uma crítica filosófica a educação a distância e ao mundo virtual. 2. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2012.

DUARTE, André. **Vidas em risco**. Crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUPEYRIX, Alexandre. **Compreender Habermas**. Tradução de Edson Bini. São Paulo; Loyola, 2012.

DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. Tradução de Luis Cralos Borges. São Paulo: Loyola, 2009.

ESPOSITO, Roberto. **Bios**: biopolítica e filosofia. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

_____. **Categorias do impolítico**. Tradução de Davi Pessoa. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ESTEVES, João Pissarra. Espaço público. In: ALBINO, Antonio; RUBIM, Canelas. (orgs.). **Comunicação e política**. Conceitos e abordagens. Salvador, BA: Edufba, 2004. p. 127-180.

FEENBERG, Andrew. Marcuse or Habermas: Two Critiques of Technology. In: **Inquiry An Interdisciplinary Journal of Philosophy**, vol. 39, no. 1, março, 1996, pp. 45-70.

_____. Marcuse ou Habermas: duas críticas da tecnologia. In: NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: UnB, 2010.

_____. O que é Filosofia da Tecnologia? In: NERDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: UnB, 2010a.

pp. 51-65.

_____. **Racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: UnB, 2010.

_____. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: NERDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: UnB, 2010b. pp. 69-95.

_____. **Tecnologia, Modernidade e Democracia**. BEIRA, Eduardo (org.). Lisboa: IST, 2015.

FELINTO, Erick. A religião das máquinas: pressupostos metodológicos para uma investigação do imaginário da cibercultura. **E-compós**. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1044.PDF. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Cibercultura: ascensão e declínio de uma palavra quase mágica. **E-compós**, Brasília, v.14, n.1, jan./abr. 2011, Disponível em: < http://www.ciencianasnuvens.com.br/site/wpcontent/uploads/2015/01/548-3107-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. **Teoria política contemporânea**: uma introdução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. (Kindle).

FONTE, Sandra Soares Della. Heidegger, o Pós-Moderno e a Educação. In: **Revista Educação x Realidade**, 34(1):191-209, jan/abr 2009, p. 191-210.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. In: **Revue Française de Pédagogie**, n° 143, avril-mai-juin 2003, pp.113-139.

FOUCAULT, Miche. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. Aula 1.º de 8 de fevereiro de 1978. _____. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b, p. 117-180.

FRASER, Nancy. Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era 'pós-socialista'. Tradução de Júlio Assis Simões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14-15, p. 1-382, 2006.

_____. et al. **Transnationalizing the public sphere**. Malden, USA: Polity, 2014.

_____. Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. In: GRIPSRUD, Jostein (org.). **The Idea of the Public Sphere**. United Kingdom: Lexington Books, 2010. pp. 126-150 (ed. do Kindle).

FREITAG, Bárbara. **Diálogos com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,

2005.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e techne**. O homem na idade da técnica. São Paulo: Paulus, 2006.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e as novas fronteiras da formação. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. et al. (orgs.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

_____. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. In: **EccoS Revista Científica**, vol. 9, n. 2, jul-dez, 2007, pp. 261-284.

_____. Notas deleuzianas para uma filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. et al. (orgs.). **O que é filosofia da educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 157-184.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Notas sobre a construção do Estado-nação e a educação pública. In: **Pro-Posições**. vol. 3. n. 2[8], jul./1992. p. 28-40.

GANHO, Maria de Lourdes Sirgado. Acerca do pensamento de Giovanni Pico Della Mirandola. In: PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **Discurso sobre a dignidade do homem**. 6. ed. Lisboa: 70, 2011. p. vii-xxxix.

GARCIA, Walter Esteves. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GHIRALDELLI JR., Paulo. et al. (orgs.). **O que é filosofia da educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 157-184.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. Hans Jonas: o princípio responsabilidade. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. In: OLIVEIRA, Manfredo A. de. (org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 193-206.

GOHN, Maria da Glória. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (col. Questões da nossa época).

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilização civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Wilson. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. **Revista Fronteiras** – estudos midiáticos. VII(3): pp. 214-222, setembro/dezembro 2005.

_____. Internet e participação política. In: _____. MAIA, Rousiley C. M. **Comunicação e democracia**: problemas e perspectivas. São Paulo: Paulus, 2008. (col. Comunicação). p. 293-326.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital**. A escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GRIPSRUD, Jostein. et al. **The idea of the public sphere**. USA: Lexington Books, 2010.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminho e Descaminhos dos Movimentos Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes/ FASE, 1991.

HABERMAS, Jürgen. Três Modelos Normativos de Democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 36, p. 39-54, 1995.

_____. La modernidad: um proyecto inacabado. In: _____. **Ensayos politicos**. Barcelona: Penísula, 1998. p. 265-281.

_____. O espaço público, 30 anos depois. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**. Sd: Unicentro, ano VII, n. 12, p 1-21, abr. 1999.

_____. **O conceito de poder em Hannah Arendt**. In: _____. Sociologia. FREITAG, Bárbara; ROUANET, Paulo Sérgio (orgs.). 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução de Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública**. Trad. de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004b.

_____. **O futuro da natureza humana**. A caminho de uma eugenia liberal? Tradução de Lisboa: Almedina, 2006.

_____. **Técnica e ciência como 'ideologia'**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: 70, 2011a.

_____. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011b. (v. II).

_____. **Teoria do agir comunicativo**. Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. (v. 1).

_____. **Teoria do agir comunicativo**. Sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. (v. 2).

_____. **Teoria e práxis**. Estudos de filosofia social. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Unesp, 2013.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução Denilson Luís Werle. São Paulo: Unesp, 2014a.

_____. **Na esteira da tecnocracia**. Pequenos escritos políticos XII. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Unesp, 2014b.

_____. **Textos e contextos**. Tradução de Antonio Ianni Segatto. São Paulo: Unesp, 2015a.

_____. **Teoria Política**. Obras escolhidas. Tradução de Lumir Nahodil. Lisboa: 70, 2015b.

HAYDEN, Patrick. (edit.) **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Tradução de José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. Tradução de Ordep José Serra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: _____. **Ensaios e conferências**. 7. ed. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Língua de tradição e língua técnica**. Tradução de Mario Botas. Lisboa: Passagens, 1995.

_____. Sobre a essência do fundamento. In: _____. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 282-323.

HONNETH, Axel. Duas perguntas para Axel Honneth. (Entrevista). Tradução: André Medina Carone. In: **Revista Cult**. mai. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/duas-perguntas-para-axel-honneth/>. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. Tradução Luis Marcos Sander. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set.-dez. 2013.

_____. **Luta por reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. Tradução Luiz Repa. São Paulo: 34, 2009.

_____. **O direito da liberdade**. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Uma introdução a Filosofia Fenomenológica. Tradução de Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. A formação do homem grego. 4. ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JIMÉNEZ, Luis Carlos Martín. **Filosofia da la técnica y de la tecnologia**. Espanha: Petalfa, 2018. (Kindle).

JONAS, Hans. **Ensaios filosóficos**: da crença antiga ao homem tecnológico. Tradução Wendell Evangelista Soares Lopes. São Paulo: Paulus, 2017.

_____. **O princípio da responsabilidade**. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

_____. **Técnica, medicina e ética**: sobre a prática do princípio de responsabilidade. Tradução de Grupo de Trabalho Hans Jonas - ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013. (col. *Ethos*).

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento?' In: _____. **Textos seletos**. 2. ed. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

_____. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

KATTAGO, Siobhan. Hannah Arendt sobre o mundo. In: HAYDEN, Patrick. (edit.) **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Tradução de José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. pp. 74-91.

KYMLICKA, Will. **Filosofia política contemporânea**: uma introdução. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LECOURT, Dominique. **Humano pós-humano**: a técnica e a vida. Tradução de Luis Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2005.

LEMOS, André e CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. Teoria Ator-Rede (TAR). In: _____. **A comunicação das coisas**: Teoria Ator-Rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LEVY, Pierre; LEMOS, André. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **A revolução contemporânea em matéria de comunicação**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998, semestral.

_____. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2011.

LOIA, Luis. Estudo pedagógico introdutório. In: MIRANDOLA, Giovanni Pico Della. **Discurso sobre a dignidade do homem**. 6. ed. Lisboa: 70, 2011. p. xli-l.

LOVELUCK, Benjamin. **Redes, liberdades e controle**: uma genealogia política da internet. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LUBENOW, Jorge Adriano. **A categoria de Esfera Pública em Jürgen Habermas**: para uma reconstrução autocrítica. 2. Curitiba: CRV, 2015.

LYOTARD, Jean-François, **A condição pós-moderna**. 12. ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**. Um estudo de teoria moral. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: EDUSC, 2001.

MACLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutemberg**. Tradução de Leonidas Gotinjo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

_____. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MAIA, Rousiley. Política Deliberativa e Tipologia de Esfera Pública. In: **XV Encontro da Compós**, Unesp, Bauru, SP, jun./2006. p. 1-29.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**. A tribalização do mundo. Tradução de Juremir Mahcado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MALIN, Ana Maria Barcellos. **Estado e sociedade da informação no Brasil**: investigação sobre o papel da informação na gestão pública. (Tese). Rio de Janeiro: IBICT/ECO, UFRJ, 20003. p. 157.

MANIN, Bernard. **Principes du gouvernement représentatif**. Paris: Calmann-Lévy 1995.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. O homem unidimensional. 4. ed. Tradução de Giasone Rebuá. Rio Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

_____. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. Tradução de Maria C. V. Borba. São Paulo: Edunesp, 1999.

MARCONDES FILHO, Ciro. Haverá vida após a *internet*? **Revista Famecos**, Porto Alegre, nº 16, dez/2001, p. 35-45.

MARQUES, Francisco Paulo Jamil Almeida. Debates políticos na *internet*: a perspectiva da conversação civil. **Opinião Pública**, v. 12, n. 1, p. 164-187, Campinas, abril/maio, 2006.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, Hermínio; GARCIA, José Luís (org.). **Dilemas da sociedade tecnológica**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.

_____. **Experimentum humanum**: civilização tecnológica e condição humana. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

_____. **Hegel, Texas e outros ensaios de teoria social**. Lisboa: Século XXI, 1996.

MROVLJE, Masa. Narrativa e compreensão. In: HAYDEN, Patrick. (edit.) **Hannah Arendt**: conceitos fundamentais. Tradução de José Maria Gomes de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 92-116.

MCCARTHY, Thomas. **La Teoría Crítica de Jürgen Habermas**. Tradducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Tecnos, 1987.

MEDEIROS, Emanuel Oliveira. (org.). **A educação como projeto**: desafios de cidadania. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

MELO, Rúrion. Repensando a esfera pública: esboço de uma teoria crítica da democracia. In: **Lua Nova**. São Paulo, 94:11-39, 2015.

MERRILL, Roberto; BOURDEAU, Vincent. Republicanismo. In: ROSAS, João Cardoso (org.). **Manual de Filosofia Política**. Coimbra: Almedina, 2015. pp. 117-135. (cap. V).

MIÈGE, Bernard. O espaço público: perpetuado, ampliado e fragmentado. In: **Novos Olhares**, n.3, 1.º semestre de 1999. ECA/USP, p. 4-11.

_____. Sete considerações fundamentais sobre o espaço público contemporâneo. In: SOUSA, Mauro Wilton; CORRÊA, Elizabeth Saad. (org.). **Mutações no espaço público contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2014. (col. Comunicação).

MILET, Jean-Philippe. **L'absolu technique**. Heidegger e la question de la technique. Paris: Kimé, 2000.

MONTEIRO, Genivaldo. **A autoridade na educação**: contribuições para a reflexão sobre a formação e o papel do professor. (Dissertação). Recife: UFPE, 2002.

MONTEIRO, Marco Aurélio. **Cultura política e participação**: as comunidades virtuais em debate. (Tese). São Carlos, SP: UFSCar, 2013. p. 159.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**. A ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

_____; LACLAU, Ernesto. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Letra E, 1987.

NEDER, Ricardo T. (org.). **Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: UnB, 2010.

_____. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: UnB, 2010.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Multidão**. Guerra e democracia na era do Império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Reccord, 2005.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Sobre a fundamentação**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

_____. (org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. **Reglobalização do Estado e da sociedade em rede na era do acesso**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. p. 224.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PARRA, Henrique Z. M. Sujeito, território e propriedade: tecnologias digitais e reconfigurações sociais. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2014, pp. 183-209.

PAVIANI, Jayme. O agir formativo do professor. In: KUIAVA, Evaldo Antonio et. al. (orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 21-35.

PETRUCCIANI, Stefano. **Modelos de Filosofia Política**. São Paulo: Paulus, 2014.

PIVATO, Pargentino S. Ética e alteridade. In: OLIVEIRA, Manfredo A. de. (org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PLAISANGE, Eric; VERGNAUD, Gerard. **Ciências da educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. Estética e política. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.

_____. **Ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 4. ed. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (col. Cibercultura).

REIS, Mayara Souza dos. **Democracia digital e ação pública**: experiências de participação social em rede nas políticas de cultura do Distrito Federal. (Dissertação). Brasília: UnB, 2017, p. 130.

RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. Ed. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

REYNE, Dominique. Gabriel Tarde: teórico da opinião (Introdução). In: TARDE, Gabriel. **A opinião das massas**. 2. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. VII-XXXIV.

RIBEIRO, Renato Janine. **A boa política**. Ensaios sobre democracia na era da internet. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RIFKIN, Jeremy. **O século da biotecnologia**. A valorização dos genes e a reconstrução do mundo. São Paulo: Makron Books, 1999.

ROSAS, João Cardoso. (org.). **Manual de Filosofia Política**. 2. ed. Rev. e Ampliada. Coimbra: Almedina, 2015.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

SACHETO, Raquel. **Participação popular na era da informação**. O caso das consultas públicas eletrônicas federais no Brasil. (Dissertação). Brasília: UnB, 2008. p. 140.

SALATINO, A. T. **Entre laços e redes de sociabilidade**: jovens, celulares e escola contemporânea. (Dissertação). São Paulo: FEUSP, 2014. p. 198.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sociotécnico da informação digital e genética. São Paulo: 34, 2003.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras**. Ações coletivas na era da globalização. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SCHMIDT, João Pedro. Amitai Etzioni e o paradigma comunitarista: da sociologia das organizações ao cumunitarismo responsivo. In: **Lua Nova**. São Paulo, p. 93-138, 2014.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. As tiranias da intimidade. Tradução Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRES, Michel. **Hominescencias**. O começo de uma outra humanidade. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Do estatuto epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. In: **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 15-38, mar. 2015.

_____. **Filosofia da Educação**: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: _____. et al. (Orgs.). Perspectivas da Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-45.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. ed. 24. Revista e Atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 15, n. 27, p. 37-54, 2006.

_____. Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação: as implicações da historicidade. In: **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP. n. 19, 1993, p. 11-27. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9166. Acesso em: 14 jul. 2019.

SFEZ, Lucien. **Técnica e ideologia**. A questão do poder. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMONDON, Gilbert. **Do modo de existência dos objetos técnicos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. (col. Arte Físsil).

SLÖTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SOUSA, Mauro Wilton; CORRÊA, Elizabeth Saad. (org.). **Mutações no espaço público contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2014. (col. Comunicação).

_____. (org.). **Recepção mediática e espaço público**. Novos olhares. São Paulo: Paulinas, 2006. (col. Pastoral da Comunicação: teoria e prática – Série: Comunicação e Cultura).

SOUZA, José Carlos Aguiar de. **O projeto de modernidade**: autonomia, secularização e novas perspectivas. São Paulo: Liber, 2005.

SPENGLER, Oswald. **O homem e a técnica**. 2. ed. Tradução de João Botelho. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

TARDE, Gabriel. **A opinião das massas**. 2. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: _____. **Argumentos filosóficos**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000. p. 241-274.

_____. **Imaginários Sociais Modernos**. Lisboa: Texto e Grafia, 2010.

TEXEIRA, João de Fernandes. **O cérebro e o robô**. Inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética. São Paulo: Paulus, 2015. (col. Ethos).

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**. Uma teoria social da mídia. 13. ed. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVINHO, Eugenio. **A dromocracia cibercultural**. Lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.

VANDENBERGHE, Frédéric. **Pós-humanismo ou a lógica cultural do neocapitalismo global**. Tradução de André Magnelli. São Paulo: Annablume, 2017.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 14. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

_____. **Entre mito e política**. 2. Ed. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 2009.

VIRILIO, Paul. **Velocidade e política**. Tradução de Celso Mauro Parcionik. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt e Karl Marx**: o mundo do trabalho. São Paulo: Ateliê, 2002.

WEINBERG, Alexander. **O que é o virtual?** Teresópolis: Daimon, 2009.

WERLE, Denilson Luís. O liberalismo contemporâneo e seus críticos. In: RAMOS, Flamarion Caldeira *et. al*. (Orgs.). **Manual de Filosofia Política**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 259-284.

WOLTON, Dominique. Comunicação e democracia. In: _____. **Pensar a comunicação**. Tradução de Zélia Leal Adghirni. Brasília: UnB, 2004. p. 175-260.

YOUNG, Iris Marion. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001. p. 365-386.