

DIÁLOGO NA POLÍTICA E NA EDUCAÇÃO REPUBLICANA

DIALOG IN POLITICS AND REPUBLICAN EDUCATION

Claudio Boeira Garcia¹

Paulo Evaldo Fensterseifer²

Resumo

As considerações sobre a linguagem que enfatizam seus aspectos instrumentais sempre ocuparam um lugar de destaque nas meditações sobre a condição humana. Este texto propõe-se a considerá-la sob a perspectiva da experiência intersubjetiva do diálogo. Perspectiva que nos permite acentuar e afinar diferentes focos de consideração da condição humana, sobretudo os dos espaços que viabilizam a vida política e as instituições e atividades educacionais expandidas e consolidadas universalmente, desde os tempos modernos. Reflexões filosóficas atuais dedicadas à política e à educação têm distinguido esses planos, sem descuidar de apontar o lugar central que o diálogo nele ocupa. Esse entendimento, entre outros, assumido pela hermenêutica filosófica de Gadamer, nos oferece sugestões fecundas para repensar o tema do diálogo no que respeita às atividades educacionais.

Palavras-chave

República. Linguagem. Educação. Diálogo.

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do curso de Filosofia, vinculado ao Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Contato: <garcia@unijui.edu.br>

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do curso de Educação Física, vinculado ao Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Contato: <fenster@unijui.edu.br>



Abstract

Considerations about language which emphasize its instrumental aspects have always been put in a prominent place among the reflections about human condition. This text aims at considering language under the perspective of the intersubjective experience of dialog. This perspective allows us to intensify and tune different focuses on the human condition, especially the ones related to political life and institutions and educational activities universally spread and consolidated since modern times. Current philosophical reflections dedicated to politics and education have distinguished these domains, never forgetting to point the central role that dialog plays on them. This understanding, among others, taken by Gadamer's hermeneutical philosophy, offers us valuable suggestions to re-think the theme of dialog in relation to educational activities.

Keywords

Republic. Language. Education. Dialogue.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O diálogo, tomado como experiência humana originária, é elemento fundamental para compreendermos o conjunto dos esforços de interpretação nos diferentes campos. Interessa-nos aqui problematizar os desdobramentos dessa posição para o universo da política e da educação nas sociedades republicanas

Essa centralidade do diálogo ocupou lugar de destaque nas experiências educacionais e políticas da *polis* grega, expressa, de modo exemplar, nas palavras pronunciadas por um protagonista da narração que Tucídides apresenta da Guerra do Peloponeso:



Quanto às palavras, quem sustenta que elas não guiam nossas ações, é ignorante ou defende algum interesse pessoal – ignorante se creê que existe outro meio de lançar luz sobre a incerteza de nosso futuro; defensor de interesses pessoais se, desejando impingir uma proposta desonesta e não podendo falar bem de uma causa má, consegue caluniar bem e assim intimidar seus opositores e ouvintes. (TUCÍDIDES, 1982, p. 149-150).

Esse modo de conceber e de relacionar argumentos com as ações humanas, embora partilhado pelo reduzido grupo que assumia a direção dos assuntos políticos na *polis* grega e na república romana, foi expandido e reelaborado, de modo notável, nos tempos que seguiram. Para tal, foram decisivos os esforços de pensadores e de atores políticos de todas as épocas, os quais reivindicaram a participação da totalidade dos cidadãos na condução dos assuntos públicos. Mais que isso: estabeleceram instituições e condições formais (constitucionais) para viabilizar os melhores encaminhamentos possíveis para atender os interesses dos particulares e os do Bem-Comum.

A emergência das sociedades constitucionais que se expandiram desde as revoluções republicanas, na França e na América, no final do século XVIII, evidenciou que novas formas de poder e de instituições políticas tinham sido estabelecidas. E, por vez primeira, na história do mundo, as apostas caras do humanismo, do iluminismo e do cosmopolitismo, tais como igualdade, liberdade e direitos, puderam encontrar um amparo constitucional.

Em uma época em que esses fatos habitavam apenas o espírito dos pensadores, como foi o caso de Rousseau³, este, não sem razões, estabeleceu os princípios do Direito Político, esclarecendo que ele não poderia ser deduzido do

³ Jean-Jaques Rousseau (1712-1778). Nasceu em Genebra, Suíça, se inscreve no debate político-filosófico francês, polemizando com os filósofos iluministas, em particular por sua oposição ao otimismo desenfreado destes quanto aos progressos das ciências e das artes. Democrata e republicano sustenta uma noção de liberdade vinculada à participação política e legisladora, a qual se move por uma característica que nos diferencia dos animais, a “perfectibilidade humana”.



direito positivo das sociedades políticas existentes. No *Emílio*⁴, escreveu que os assuntos da vida civil devem girar em torno do direito público ou do direito político, contudo, tais estudos estão por nascer. Montesquieu⁵ esteve em condições de desenvolvê-lo, entretanto, limitou-se ao direito positivo. É preciso mais que isso, pois, para julgar bem os governos, tais quais existem, é imperioso saber o que devem ser; para tratar de modo adequado os assuntos de governos, é preciso antes de observar, criar regras para a observação e uma escala para as medidas a serem tomadas. Os princípios de direito político são essa escala. As medidas são as leis políticas de cada país. Nesse assunto, está em jogo nada menos que o estabelecimento dos princípios do direito público e, por conseguinte, sua formação civil, a qual remete para o exame das condições de possibilidade de realizar as expectativas de homem e de cidadão. Entre outras, Emílio ocupar-se-á com as seguintes indagações: os homens nascem escravos ou livres? Podem, legitimamente, alienar, sem nenhuma espécie de restrição suas pessoas, suas razões e a moralidade em suas ações? Povos que escolhem leis e a elas se submetem se constituem por uma associação livre e voluntária? (ROUSSEAU, 1973, p. 541-543).

Justificaremos, diz o mestre, que o pacto social, tal como pensado, seja a condição da instituição de um povo e base de toda sociedade civil; que, na natureza desse ato, cumpre procurar a base da sociedade que ele forma; que, quando bem constituída, forma um corpo moral e coletivo composto de tantos membros quantas são as vozes da assembleia; que, esse ato de associação encerra um compromisso recíproco do público e dos particulares; que, ao contratar, cada

⁴ “*Emílio, ou da educação*”, obra de Rousseau publicada em 1762. Após a sua publicação, o autor teve de deixar Paris para não ser preso, pois o livro foi denunciado pela Sorbonne e condenado pelo Parlamento. Entre as ideias nele contidas está a de liberdade, estendida as crianças, e o “não-diretívismo” que irá influenciar muitas pedagogias posteriores.

⁵ Charles-Louis de Secondat, barão de Montesquieu (1689-1755). Conhecido pela sua obra “*O espírito das leis*”, sustenta o equilíbrio dos poderes (executivo, legislativo e judiciário) como forma de garantir maior liberdade aos indivíduos. Por seu esforço em explicar a causalidade das leis contribuiu para o positivismo jurídico.



indivíduo se compromete como membro do soberano em relação a particulares, e como membro do Estado em relação ao soberano; que os atos do soberano são gerais e comuns; que um particular não pode ser lesado diretamente pelo soberano sem que o sejam todos; que cada particular – sujeito apenas ao soberano (vontade geral) – ao obedecê-lo obedece a si mesmo, e será mais livre com o pacto social do que no estado de natureza (ROUSSEAU, 1973, p. 544-545).

Se Rousseau não viveu para saber dos disparates e das apropriações que sobre suas ideias de política e de educação se lançaram nos primeiros momentos dessas revoluções, Condorcet⁶ e Kant⁷ puderam avaliar, com mais cuidado, o quanto elas confirmaram ou deixaram de realizar suas expectativas. Ambos puderam testemunhar e observar as dificuldades efetivas de realizar os princípios e as apostas da República⁸. Puderam entender que nem a história e, tampouco, as experiências republicanas de governo tinham, ou poderiam se realizar plenamente. Expressavam, também, aguda consciência de que, não por isso, deveriam

⁶ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritad, marquês de Condorcet (1743-1794). Membro da Academia de Ciências de Paris, participou da Revolução Francesa e compôs a Assembleia Legislativa e a Convenção Nacional revolucionária. Ardoroso defensor da possibilidade de aliança entre a ciência e a política para o progresso da humanidade, para o que era fundamental, em seu entendimento, a universalização de um sistema de ensino (instrução pública) laico. Pelas ideias que defendeu foi condenado à morte pelos jacobinos.

⁷ Immanuel Kant (1724-1804), nascido em Königsberg (Prússia Oriental), representante do iluminismo alemão, deixou obras referenciais em diversos campos da reflexão filosófica. Considerado fundador da filosofia crítica e, que ao tematizar os limites e as possibilidades da razão, contribuiu para o rompimento com a metafísica. Suas formulações relativas ao esclarecimento como processo de emancipação são marcos para a educação e a política.

⁸ Cabe destacar que embora o tema da república, como esforço de tornar pública a responsabilidade pela condução das questões que dizem respeito a todos, não seja exclusivo da modernidade, o recorte que nos interessa é fundamentalmente moderno, dado sua relação com a democratização do acesso à educação. Por outro lado, dado a controversa compreensão do tema, caracterizamos a sociedade republicana como sendo aquela em que a organização política seja fundada na igualdade de direitos (isonomia); no princípio de que o bem privado não dirija o bem comum; no governo das leis, forjadas pelos cidadãos que sobre elas vivem e na existência da esfera pública como lugar de manifestação da pluralidade de opiniões e demandas da cidadania.



renunciar aos princípios e às convicções que ampararam seus argumentos, seja sobre o caráter desses eventos, ou de todos os “novos começos” que os humanos são capazes de estabelecer no mundo.

Por isso, estudados em nossos dias, esses pensadores da ação, da república, da moral e da educação, ainda lançam luzes, sobretudo no que respeita à garantia constitucional de espaços nos quais a participação dos cidadãos com suas opiniões, argumentos, juízos, consentimentos e divergências, constituem o exercício da liberdade pública.

Nos séculos seguintes, os debates sobre essas questões e assuntos se multiplicaram de modo notável. Genuínos problemas filosóficos, políticos, éticos e educacionais estavam envolvidos. Neles, o teor republicano e cosmopolita, mais que suposto, amparou os debates estritos e incisivos acerca da linguagem, da sociabilidade, da política, assim como sobre os diferentes planos em que as instituições e atividades relativas à esfera da educação são passíveis de discussão.

ATIVIDADE POLÍTICA E LINGUAGEM

Considerações cruciais desses tempos nos legaram expectativas de efetivação de muitas das apostas, assim como de desilusão ou de prudência em relação aos modos de pensar e de agir para assegurá-las. Em todo o caso, vivemos em uma época de transformações radicais, em que a expansão, sem precedentes, da técnica e da economia para todas as esferas da vida, desencadeou processos de construção ou de destruição de formas de vida. Para o bem ou para o mal, vivemos em circunstâncias históricas que interligam, na extensão do mundo, indivíduos e povos numa rede de relações que não cessa de apertar seus nós, unindo o destino de todos. Enfim, estamos diante de novos desafios que demandam multiplicar os espaços de fala e de debate. Também, levam a apostar em compreensões e ações partilhadas a respeito da vida política, sobretudo porque tais desafios não podem ser enfrentados por indivíduos ou por grupos e instituições isoladas.



Sobre isso, podemos, ainda, recorrer às considerações daqueles pensadores que levaram a sério o âmbito dos assuntos humanos e afirmaram, não sem ambiguidades, que *tudo se liga à política* (ROUSSEAU, 1973). Afirmção que se refina, de modo exemplar, na observação de Arendt (1999): a política não é uma atividade que brota da intimidade de cada humano, mas algo que aparece e sobrevive nos espaços que os humanos estabelecem para lidar com seus assuntos comuns⁹.

Foi amparada no amplo repertório de considerações da tradição cosmopolita e republicana acerca da vida política que Arendt (1983) inscreveu estas passagens em seu texto:

O espaço da aparência passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação [...]. Sua peculiaridade reside no fato de que ele não sobrevive [...] com o desaparecimento ou suspensão [dessas] atividades. (p. 211-212).

[...] Contra a pluralidade humana e o espaço de aparência da esfera pública, sempre agiram todas aquelas formas de governo que – independente do número dos que nelas se associam – configuram o governo de um só contra todos. (p. 233-234).

Ponderações decisivas em um tempo que clama por relações consentidas entre os que habitam o planeta; que demandam o cultivo de sentimentos de benevolência universal, assim como espaços mundanos de mediação nos quais os finitos e precários interesses comuns possam aparecer nas suas infinitas perspectivas. Compreensão que pode ser fortalecida por pensamentos e ações assentados em apostas razoáveis e naquela noção de *Cosmos*, que se tornou referência ao pensamento filosófico originário¹⁰, assim como inspirou, de modo decisivo, o estabelecimento de significações-chave do pensamento cosmopolita posterior.

⁹ Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã intérprete de temas políticos contemporâneos, dedicou considerações decisivas sobre esses assuntos, em especial em suas obras “*A condição humana*”; “*Entre o passado e o futuro*” e “*Crises da república*”, assim como nos fragmentos postumamente editados por Úrsula Ludz, com o nome “*O que é política?*”

¹⁰ Cfe VLASTOS, Gregory. **O universo de Platão**. Brasília: Ed. UnB, 1987.



Nunca será demasiado acentuar e reconhecer a imensa valia das considerações filosóficas que pensadores antigos e recentes aportam aos debates sobre os temas da liberdade pública e dos espaços de debate diante dos quais noções como esclarecimento, maioria e autonomia fazem sentido. Kant, entre eles, além de apresentar argumentos sobre a impossibilidade de conhecermos as “coisas em si mesmas”, alargou, de modo extraordinário, a reflexão sobre tais assuntos. Unem-se a ele inumeráveis autores dos períodos anteriores e pós-revolucionários que empenharam suas vidas e obras para perorar e agir em termos dos ideais e dos imaginários democráticos republicanos modernos.

Arendt (2009) insistiu em seus argumentos, que a política tem a ver com a preocupação com o mundo, ou com o singular espaço que surge quando os humanos se juntam para lidar com assuntos de interesse comum. Também destacou a fecundidade da compreensão originária segundo a qual o sentido da política é a liberdade que, por sua vez, está ligada ao poder de começar algo novo e ao fato de que cada humano, por si mesmo, é um novo começo que veio, por meio do nascimento, ao mundo que existia antes e vai continuar existindo depois dele. Compreensão decisiva porque concebe a liberdade em relação ao agir no mundo e na coisa política, ou porque se contrapõe à noção de que os critérios da política devem ser criados a partir do aperfeiçoamento de uma constituição cujas leis correspondem às ideias acessíveis apenas a alguns membros do corpo político.

É compreensível que o exercício das atividades educacionais demande um distanciamento em relação às atividades políticas consideradas em seus significados mais estritos. Incompreensível esquecer que vivemos em uma época carente de noções e de práticas sociais partilhadas a respeito da natureza e da extensão da atividade política; uma época que exacerba, em termos inusitados, um suposto poder autônomo das instituições e das atividades educacionais para lidar com suas crises. Por isso, parece prudente reconhecer que os âmbitos da educação e da política jamais foram totalmente indiferentes entre si; que a extensão maior ou menor das liberdades exercidas na esfera dos assuntos mais específicos da edu-



cação sempre dependeu da boa vontade e do consentimento do corpo político. Sobre isso, é pertinente lembrar o argumento de Arendt (2009) segundo o qual o tipo de liberdade descoberto e exercido, nas primeiras academias filosóficas, não apenas, em determinados aspectos, na liberdade da *polis*, mas, de fato, dependia da liberdade que lhe era concedida pela *polis*.

Gadamer¹¹, por sua vez, ao empreender uma reflexão de caráter filosófico-radical acerca da condição humana, lembra que o lema do “ousar pensar”, cunhado por Kant, permite estabelecer planos fecundos de consideração a respeito do lugar das atividades da compreensão e do diálogo na constituição do humano. Sua afirmação “*ser que pode ser compreendido é linguagem*”, move-se nesse plano. Mais que isso: a linguagem é depositária da historicidade de um ser, que é indissociável de sua finitude.

Heidegger (1988) já escrevera: compreensão é o modo de ser do ser-aí. O ser é abertura que se efetiva como interpretação, originando as distintas formas discursivas instituidoras de mundos (míticos, religiosos, científicos...). Atividade que se expressa, também, nos conhecimentos disciplinares das distintas comunidades argumentativas que sabemos capazes de produzir intervenções e efeitos nos diferentes planos da sociabilidade.

Nesses âmbitos, há razões para os gestos que tentam homogeneizar os termos ou, segundo Larrosa (2002), que “as palavras digam a mesma coisa” e que “o discurso possa controlar o discurso”. Contudo, é incontornável o fato que os discursos, compostos de palavras, estão sujeitos à inconstância de sentido destas; que nunca se supera a “imprecisão essencial” do conhecer, pois este depende da linguagem, já que a “realidade ‘mesma’ não fala de si, tem necessidade de um porta-voz” (VATTIMO, 2001, p. 43). Sobre isso, lembremos considerações

¹¹ Hans Georg Gadamer (1900-2002). Filósofo alemão que nasceu em Marburgo, foi aluno de Martin Heidegger (1889-1976), aprofundou os estudos hermenêuticos, em particular com sua obra “*Verdade e Método*”.



apresentadas por Arendt (1972, p. 282-326): fatos não existem sem opiniões e interpretações. Ou seja: é impossível determiná-los sem interpretação; é preciso colhê-los – a partir de princípios que não são dados factuais e depois adequá-los a uma estória, que só pode ser narrada sob uma perspectiva que não coincide com a ocorrência original. Considerar isso não autoriza negar a evidência dos fatos e tampouco apagar as linhas divisórias entre fato, opinião e interpretação, ou como pretexto à manipulação arbitrária dos mesmos. É compreensível que cada geração tenha o direito de escrever suas próprias estórias e de narrá-las sob diferentes perspectivas, mas jamais poderá alterar a matéria factual¹².

A linguagem, como algo além do humano, é inalcançável para seres finitos¹³. *A linguagem* que nos pertence e à qual pertencemos, como observa Humboldt¹⁴, é humana desde seu começo (*apud* GADAMER, 1999, p. 642). Origina-se com a consciência e a sociedade. Juntas, estão sujeitas ao vir-a-ser, à história, logo não são um dado, um fato natural (GIACÓIA JÚNIOR, 2001, p. 40). Não há, portanto, mundo humano anterior à linguagem ou sem linguagem, pois este (o mundo) constitui-se linguisticamente. O mundo, solo comum dos que falam entre si, não se constitui em barreira ao conhecimento, mas em possibilidade de que algo possa elevar-se à nossa percepção, pois “o que se representa é sempre um mundo humano, isto é, estruturado linguisticamente, seja lá qual for a sua tradição” (GADAMER, 1999, p. 648-649).

¹² Platão, no *Timeu*, traça uma linha entre os homens capazes de perceber a verdade. Aqueles, cujo órgão para a percepção da verdade [*noûs*] é despertado mediante instrução, uma forma branda de coerção, e aqueles que podem ser sempre persuadidos a mudar seus modos de ver. A frase de *Mercier de la Rivière*, sobre as verdades da geometria de Euclides, aplica-se para toda a verdade: as verdades geométricas que Euclides nos transmitiu são leis verdadeiramente “despóticas”. Dentro do mesmo espírito, Grótius invocou a força coercitiva da verdade com o propósito de limitar o poder do príncipe absoluto (ARENDDT, 1972, p. 298).

¹³ Em torno deste esforço de superar o “caos das línguas históricas”, ver Merleau-Ponty (2002, p. 25).

¹⁴ Wilhelm von Humboldt (1767-1835), filósofo que contribuiu para a compreensão da linguagem, para além de sua condição de instrumento, como elemento constitutivo do próprio pensamento.



A linguagem nos ultrapassa e, ao mesmo tempo, nos constitui “como seres finitos, sempre vimos de muito antes e chegamos até muito depois”. Nela, “torna-se claro o que é real, mais além da consciência de cada um” (GADAMER, 1999, p. 652). No acontecer linguístico, põe-se a descoberto o todo do nosso comportamento, seja o das verdades narradas pela ciência, seja o universo das aparências (mesmo depois de Copérnico o sol continua se pondo). Nesse acontecer, “tem lugar não somente o que se mantém, mas também e justamente a mudança das coisas” (p. 652). Exemplifica-se essa mudança na decadência das palavras que podem revelar mudanças nos costumes e nos valores.

Ter linguagem significa ter um mundo que não é um “em si”, uma vez que não é objeto, e isso, por uma razão fundamental: “não existe nenhum lugar fora da experiência linguística do mundo a partir do qual este pudesse converter-se a si mesmo em objeto” (GADAMER, 1999, p. 657). A objetividade da linguagem (*Sachlichkeit*) não é, pois, a da ciência (*Objektivität*), que conhece leis, “tem algo em suas mãos” (p. 658). Falar, enfatiza Gadamer (1999, p. 658), “não significa, de maneira alguma, tornar coisas disponíveis, e calculáveis [...] essa experiência permanece ela mesma, entrelaçada no comportamento vital”.

O LUGAR DO DIÁLOGO NA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

É no *diálogo* que se encontra o lugar da experiência hermenêutica. Somente nele superamos o solipsismo que nos impede de “chegar às coisas”, uma vez que nos confrontamos com concepções opostas (ROHDEN, 2002, p. 179). A linguagem, destaca o autor, “não se realiza em enunciados, mas como diálogo, como a unidade de sentido, que se constrói a partir da palavra e da resposta” (p. 181). E o diálogo, acrescenta Rohden (2002, p. 183), “não é algo separado que se acopla ao ser humano, mas uma dimensão constituinte e constituidora dele”. O diálogo é a vida da linguagem e, por extensão, o próprio exercício de produção de significados para a vida humana.



O diálogo, tomado como experiência humana originária, é o elemento fundamental pelo qual a reflexão de Gadamer (2000) se alarga para o conjunto dos esforços humanos de interpretação (teológico, científico, político e filosófico), pois se revela como o modo por excelência de constituição de verdades não dogmáticas (dispor-se ao diálogo é já uma manifestação antidogmática). Compreensão que julgamos fundamental para pensarmos o espaço da política e da educação que aqui nos interessa.

Gadamer (2000) se interroga a respeito de nossa “incapacidade para o diálogo”. E pergunta: está desaparecendo a arte do diálogo (*Gespräch*)? Não observamos na vida social de nosso tempo uma crescente monologização do comportamento humano? Isso é um fenômeno geral de nossa civilização que está relacionado com o seu modo técnico-científico de pensar? Ou são certas experiências de autoalienação e solidão no mundo moderno que calam a boca aos mais jovens? Ou é até uma decidida rejeição de toda vontade de entendimento e uma rebelião obstinada contra o entendimento fictício reinante na vida pública que é lamentada como incapacidade para o diálogo? “O termo diálogo (*Gespräch*) parece próprio ao filosofar, uma vez que no diálogo as pessoas se dispõem a confrontar, a aprofundar um determinado tema na busca de mais clareza, mais fundamentação e possível consenso acerca do mesmo” (GADAMER, 2000, p. 129, nota 1).

Levar em conta esse entendimento parece fundamental para pensarmos nossa atividade educativa, uma vez que esta demanda a percepção de uma falta, ou, em outros termos, a constatação da ignorância a respeito de algo, e o apiedar-se dessa ignorância. Algo que só pode acontecer se considerarmos nossas opiniões enquanto tais. Sobre isso, Savater (2000, p. 38) observa:

Antes de a criança ser educada, não há nela nenhuma personalidade própria que o ensino oprima, mas apenas uma série de disposições genéricas, fruto do acaso biológico: através do aprendizado (não apenas submetendo-se a ele, mas também se rebelando contra ele e inovando a partir dele) irá forjar-se sua identidade pessoal irrepetível.



O novo, enfatiza Gadamer (1998, p. 14), “deixaria de sê-lo se não tivesse que se afirmar contra alguma coisa”. Mas para que isso se coloque como possibilidade, deve-se tomar a realidade como construção histórica. Essa historicidade do mundo é o espaço possível do exercício da cidadania, e a consciência dessa “plasticidade” do mundo é o pouco e o muito de uma educação emancipatória.

Contudo, não se chega a essa percepção se o professor estimular os alunos a acreditarem que suas opiniões estão no mesmo nível daqueles que têm por tarefa recebê-las no mundo e que se debruçaram durante boa parte de suas vidas na produção de resultados científicos. Banalizar esse entendimento destituiu as instituições educacionais e as atividades escolares daqueles princípios que as justificam. Ou, nos termos de Arendt (1972, p. 240):

As crianças não podem derrubar a autoridade educacional como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido à prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.

A respeito do “relativismo das opiniões” e, por consequência, da verdade, Savater (2000, p. 159-161) afirma que embora o pensamento moderno tenha enfatizado “a parte de construção social que existe nas verdades que assumimos e sua vinculação com a perspectiva ditada pelos diversos interesses sociais em conflito”, elas não são absolutas. Isso, no entanto, não tira delas a condição de verdades humanas. Para esse autor, a busca racional da verdade tropeça, na prática pedagógica, em dois obstáculos inter-relacionados, que não são pequenos: a sacralização das *opiniões* e a incapacidade de *abstração*. O “subjetivismo irracional”, segundo ele, cala muito depressa em crianças e adolescentes que se acostumam a supor que todas as opiniões têm o mesmo valor. Lembra, porém, que “viver numa sociedade plural implica assumir que o que é absolutamente respeitável são as pessoas, não suas opiniões, e que o direito à opinião própria consiste em que



esta seja ouvida e discutida”. Cabendo ao professor “fomentar nos alunos não a disposição a estabelecer irrevogavelmente o que eles escolheram pensar [...], mas a capacidade de participar frutiferamente numa controvérsia arrazoada, mesmo que isso “fira” alguns de seus dogmas pessoais ou familiares”.

Esse é também o espírito republicano do iluminismo de Condorcet, o qual, seguindo a interpretação de Brutti (2007, p. 57), acreditava que

o propósito principal da instrução é oferecer oportunidades similares de aprendizagem aos indivíduos em suas mais amplas diferenças, ou seja, estimular a instituição de cidadãos dispostos a cultivar o próprio espírito e a ajuizar criticamente. A laicidade orienta para a instituição de um cidadão esclarecido e crítico, para quem são centrais a racionalidade e a tolerância. Com efeito, releva que o princípio da laicidade não seja confundido como mera opinião entre tantas outras, mas como a própria garantia de que todas as opiniões possam ser manifestadas e discutidas. Em outras palavras, é a condição de possibilidade de diálogo entre as opiniões livremente manifestadas nos espaços políticos e educacionais.

Essa garantia, porém, não significa absolutizar as opiniões, como alerta Lyotard (1993, p. 52) ao afirmar que “a república exige que emancipemos as pessoas da opinião”, lembrando que “saber supõe que uns admitam que não sabem e que os outros, aqueles que é suposto saberem e ensinarem, não cessem de medir a extensão do que lhes resta ainda aprender, com o esforço, o trabalho, a disciplina que isso implica”.

Também não se trata, segundo o mesmo autor, de decretar a equivalência das opiniões, tal como parece ter acontecido nos estabelecimentos de ensino. Para ele,

o “pedagogismo” é um exemplo de aplicação infeliz da democracia à escola. Ele supõe que todas as opiniões são boas, que é saudável que as pessoas se expressem. Que erro! Isso não faz bem a ninguém e enfada toda a gente porque as suas opiniões são, na maior parte dos casos, preconceitos. Os filósofos desde sempre nos disseram que o diálogo não é a troca de opiniões. É um exercício terrivelmente rigoroso e constrangedor. (LYOTARD, 1993, p. 52).



Rohden (2000, p. 171), por sua vez, ao referir-se “ao sentido profundo de autonomia”, afirma que “a lei própria é um elevar-se da subjetividade opinativa (de um guiar-se por regras do sujeito) à objetividade pensante, como (livre) universalidade da razão: a razão é um ‘consenso de cidadãos livres’”.

A recorrência aqui realizada a esses argumentos tem como propósito contrapor-se à “absolutização das opiniões”, fenômeno que nos tem levado à incapacidade do diálogo. Cabe, entretanto, perguntar: o que perdemos com essa incapacidade de diálogo? Perdemos fundamentalmente aquilo que é constitutivo da política e da educação, a possibilidade de chegar a novos entendimentos a respeito de algo, pois embora, como afirma Gadamer (2000, p. 133), “cada ponto de vista humano tem em si algo de acidental” e que “nossa percepção sensível do mundo é privada de um modo ineliminável”, não podemos esquecer que justamente

por isso, o diálogo com o outro, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou também seus mal-entendidos significam um modo de ampliação de nossa singularidade e um experimentar da possível comunhão à qual a razão nos encoraja. Pode-se conceber toda uma filosofia do diálogo que proceda dessas experiências: do ponto de vista intransferível do particular, no qual se reflete o mundo inteiro, e do mundo inteiro que se apresenta em todos os pontos de vista singulares de outros como um mesmo e o mesmo. Era a extraordinária concepção metafísica de Leibniz, que também Goethe admirava, segundo a qual os múltiplos espelhos do universo, que são os indivíduos singulares, constituem em seu conjunto o único universo. Isto poderia ser configurado em um universo de diálogo. (GADAMER, 2000, p. 133-134).

Em outras palavras, poderíamos dizer que o fato de que “cada um é um” (que cada um tenha a sua opinião) não é um “ponto de chegada”, mas o ponto de partida para quem se introduz em um diálogo. Entrar em um diálogo é assumir justamente que “eu não me basto”. E esta insuficiência é o pressuposto do diálogo, algo que se evidencia no entendimento de diálogo de Gadamer (1999, p. 134), para o qual “um diálogo aconteceu quando deixou algo dentro de nós [...] que algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo. Onde um diálogo é bem sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou”.



Ao referir-se ao diálogo pedagógico, Gadamer (2000, p. 135) afirma que, embora o diálogo entre professor e aluno seja uma das formas originárias da experiência dialogal, também nele pode evidenciar-se a incapacidade para o diálogo. Alerta-nos ele: “quem tem que ensinar crê que deve e pode falar, e quanto mais consistente e coerente é seu discurso, tanto mais ele pensa comunicar sua doutrina. Este é o perigo da cátedra que todos nós conhecemos bem”. Algo que podemos denominar a “ilusão da aula” (crença excessiva no poder da aula expositiva que se dissolve na primeira avaliação)¹⁵. Essa incapacidade dialogal do professor funda-se, segundo Gadamer (2000, p. 136), “na estrutura monológica da ciência e da teoria moderna” da qual o “professor é o transmissor autêntico”.

Na contramão desse entendimento, coloca-se o pensamento de Marques (1993, p. 110), segundo o qual

não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam. Não se trata de chegar a soluções dadas às questões/problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam.

Esse entendimento só é possível se rompermos com o conceito metafísico de verdade, tal como fez o pensamento habermasiano¹⁶, ou, como quer Gadamer (1999), libertarmo-nos das inibições ontológicas do conceito científico de verdade,

¹⁵ O professor fica se perguntando: “será que falei para as paredes?”

¹⁶ Jürgen Habermas (1929-), pensador alemão que buscou superar os modelos metafísicos tradicionais propondo um modelo de racionalidade comunicativa, alicerçada na intersubjetividade e oposto às formas instrumentais de racionalidade. É importante destacar que o pensamento habermasiano está entre as bases das abordagens de autores aqui referenciados, como Marques (1993), Berticelli (2004), Maldaner (2000), além de outros autores do campo educacional que buscam uma fundamentação pós-metafísica.



reconhecendo a historicidade da compreensão. O que permite Berticelli (2004) pensar a educação como um “compartilhar de sentidos”, lembrando que estes já são sempre produzidos intersubjetivamente. Logo, compartilham-se experiências de mundo, processo que não ameaça o indivíduo¹⁷, dado que a compreensão deste já é sempre interpretação irrepetível.

Ao compartilhar sentidos de forma dialógica (acordar¹⁸) e não estratégica (sobrepôr-se¹⁹), o processo educacional, segundo Berticelli (2004, p. 306-307),

[...] é um processo de produção de sentidos na medida em que discursos os produzem na sucessão tangencial do perguntar e do responder, consubstanciados no interpretar. A essência da educação é produzir sentido[s] e interpretar, que equivale se lançar para além do agora dito [...]. A busca do conhecimento é busca de sentidos. Fora da linguagem nenhum sentido é possível. E fora da compreensão de sentidos, nenhuma normatividade é possível.

Diante de perspectivas niilistas que proliferam no presente, ou de dogmatismos que creem demasiadamente no absoluto de suas interpretações, constata-se que os valores normativos, de modo geral, mas em particular na educação, estão em profunda crise. Os momentos de crise, porém, carregam certa ambiguidade, pois se os valores estabelecidos não mais se sustentam, abre-se a possibilidade da afirmação de novos valores, assumindo, como propõe Maldaner (2000, p. 65):

[...] uma prática educativa que pode ser permanentemente questionada e reinventada por ser uma prática humana, portanto, histórico-cultural. Se aceitarmos essas características para a prática educativa, mais facilmente vamos admitir que ela pode ser diferente, mas que precisa ser produzida na interação entre sujeitos que se identificam em uma comunidade de produção de saberes e conhecimentos.

¹⁷ Este como experiência solipsista não condiz com uma perspectiva intersubjetiva, a qual preconiza um sujeito que se constitui no interior de uma linguagem que, enquanto tal, já é sempre coletiva.

¹⁸ Na perspectiva gadameriana, a diferença não se dissolve na identidade do acordo. Quando há acordo sobre algo, isso não significa que um se identifique em sua opinião com o outro. Coincidência e co-incidir é incidir no mesmo lugar. Mas neste ‘lugar’ sempre há espaço para mais um diferente, no qual algo se põe em comum (BERTICELLI, 2004, p. 310-311).

¹⁹ Ver Marques (1999, p. 47).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações de teor filosófico e educacional acerca da linguagem e do diálogo, apresentadas nos parágrafos anteriores, ampliam suas relevâncias quando perfiladas às apostas e às efetivações do ideário educacional e político republicano e democrático. Sobre isso, releva lembrar o que segue.

As formas de Governo e os modos de exercício do poder político adquirem novos significados e possibilidades de realizações inusitadas a partir das revoluções na França e na América no final do século XVIII. As constituições democráticas e republicanas, desde então, são concebidas, por princípio, como elaboradas e consentidas pelo conjunto dos cidadãos, e os direitos e deveres dos membros do corpo político decorrem tanto das formas de governo quanto dos modos de exercício de poder constituídos; por princípio, desde então, elas se assentam na pluralidade das opiniões políticas e na distinção entre os interesses públicos e particulares, os quais podem ser exercidos em um limite no qual as garantias dos interesses comuns não lhes sejam subordinadas. Desde essa época, elas adotam o princípio - formulado de modo exemplar por Condorcet (1993; 1994) - do aperfeiçoamento contínuo das leis e das instituições públicas, aperfeiçoamento que não pode por em risco os estatutos jurídicos da pluralidade, da universalidade dos direitos à voz e ao voto e da participação e da representação política nas diferentes esferas de exercício do poder.

Por sua vez, as instituições e as atividades escolares nas sociedades democráticas e republicanas têm como propósito e fim primeiro estender às suas esferas de atuação os princípios políticos e jurídicos dessas sociedades. A república deve implantar a instrução pública como tarefa prioritária. As instituições que convêm à República devem ser objeto constante de discussão e de ação da totalidade dos cidadãos; entre outras responsabilidades que decorrem de seus princípios, consta a de cuidar da instrução mantida pela participação da totalidade dos cidadãos instruídos e capazes de aperfeiçoá-la indefinidamente.



Entre seus detalhamentos jurídicos distintivos constam: a república deve garantir a liberdade de crença religiosa, assim como a separação entre religião e Estado; a instrução pública deve transmitir os conteúdos do saber positivo; deve ser universal e livre a escolha da extensão e da natureza dos estudos realizados. O fato notável na época e nos tempos que se seguiram é que a proclamação feita por pensadores e atores políticos americanos e franceses, do século XVIII, segundo a qual a instrução pública deve ser universal, se oferece, ela mesma, como uma novidade emblemática a partir da qual se lançam juízos e debates sobre concepções e modos de ordenação da sociabilidade do passado e dos tempos que se seguiram.

Debates à parte sobre esse emblemático tema, o fato é que, rememorada em nossos dias, tal proclamação confirma o lugar de destaque que os assuntos da educação assumiram desde aí e, também, as dificuldades que as diferentes nações do mundo têm enfrentado em garantir, para cada cidadão, iguais oportunidades educacionais, políticas e econômicas. Ou seja, de efetivar o princípio da universalidade em coerência com as promessas democráticas e republicanas enunciadas na fase inicial das repúblicas modernas.

Sabe-se, ou seria prudente reconhecer que, desde o século XVIII, a recorrência aos termos república e democracia e a ideia jurídico-normativa de que é obrigação da república garantir a instrução universal de seus cidadãos não tenham sido objetos de contestação programática; contudo, divergências significativas se estabelecerem na disparidade de significações e de formas com que diferentes sociedades conceberam e ordenaram, desde aí, suas instituições e atividades educacionais.

Com estatutos marcadamente distintos das ferrenhas disputas entre os programas políticos do ideário socialista e liberal, afinados, em diferentes medidas, com as tradições humanistas e iluministas, acontecimentos políticos relativamente recentes ilustram como a aposta da instrução universal operou a contrapelo de discussões centrais dessas tradições expandidas e consolidadas no cenário filosófico-político do século XVIII. Trata-se dos regimes nazista e



stalinista instaurados na primeira metade do século XX. O primeiro, ao incluir entre seus mandatos a divisão racial e a aniquilação de parte da humanidade, destruiu a noção abrangente de universalidade elaborada pelos projetos políticos revolucionários e progressistas prestigiados entre os séculos XVIII e XX. Noção, sobretudo, comprometida em estender para todas as pessoas e nações os princípios da emancipação de referências para além do humano para estabelecer os princípios da igualdade jurídica, da tolerância e da dignidade de cada ser humano. No segundo, o universalismo pluralista republicano originário e as noções genuínas da tradição libertária e socialista transmutam-se em sinônimo da unanimidade imposta pela vontade particular das lideranças do regime stalinista.

No que diz respeito à época recente das desconstruções e criações de nações designadas, após a Segunda Guerra, por repúblicas democráticas, novas significações e propósitos são estabelecidos não apenas para os termos república e democracia, mas também para a educação. Por isso, não surpreende que o período da guerra fria - instaurado em boa medida sob repercussões da segunda Guerra e da divisão do mundo entre concepções de sociedade conflitantes que os efeitos desses fatos se estendessem, de modo incisivo, ao âmbito das instituições e das atividades educacionais.

Mesmo que várias nações socialistas e liberais tenham, de uma ótica quantitativa, efetivado, em alto índice, a instrução pública universal, o fato é que nelas as instituições escolares se transformam em locais privilegiados de implementar suas crenças e mesmo de doutrinação acerca da superioridade de um sistema sobre outro. Se bem que, não foi no socialismo real, na Cortina de Ferro, mas nas nações designadas como liberais, ou livres - para usar os termos da época - que ocorreram vigorosos confrontos e oportunidades significativas de debates sobre virtudes e vícios das visões de mundo concorrentes.

O fato é que a disposição de discutir e realizar o princípio republicano da instrução universal manteve-se ativa nos tempos que se seguiram; que ainda



vivemos sobre sombras de um período em que tudo parecia conduzir a uma inevitável divisão e conflito das nações do mundo agrupadas em dois blocos, e que, no melhor dos casos, a vitória de um sobre o outro determinaria quem era o melhor; que ainda vivenciamos as perplexidades e os espantos de tempos e de questões que não se encerraram. E nisso, o bom senso recomenda não olvidar as melhores noções humanistas e republicanas que herdamos nem os efeitos desastrosos de suas apropriações nos tempos próximos em que elas emergiram nem naqueles que se seguiram.

Do ponto de vista do imaginário republicano, em um sentido estrito da palavra, a atividade política é assunto de adultos. Diz respeito ao exercício da cidadania e tudo aquilo que ela implica. A educação e a instrução pública têm a ver com a política republicana no sentido preciso de que cabe aos governos, aos membros de uma comunidade política, aos pais, aos educadores e às instituições escolares a responsabilidade de acolher e de preparar suas novas gerações. São eles que, na diversidade de seus lugares, escolhas e responsabilidades para com os princípios republicanos e democráticos da igualdade, da liberdade, da pluralidade, devem oferecer às crianças e jovens, as condições materiais e espirituais para que possam, quando adultas, assumir e desenvolver seus pendores e talentos particulares, assim como suas responsabilidades e iniciativas cidadãs.

O fato é que sociedades democráticas e republicanas não brotaram de uma suposta natureza humana; elas não se imunizam, de modo absoluto, contra as insanidades, nem garantem o bom senso no presente e no futuro; elas são e serão sempre imperfeitas e frágeis e se sustentam nas capacidades que os humanos têm de estabelecer relações e instituições livremente compartilhadas. De qualquer modo, os propósitos da educação dessas sociedades são configurados, pelo menos no plano de suas apostas, pelos princípios políticos da pluralidade, da igualdade e da liberdade pública; nessas sociedades, as instituições e as atividades educacionais se orientam, pois, por decisões que emanam da totalidade dos cidadãos, as quais tanto lhes concedem e atribuem, constitucionalmente, uma autonomia relativa,



assim como a responsabilidade de atender e de estender, na esfera de suas ações, valores e princípios acordados pela cidadania.

Daí que o enfrentamento de questões de diferentes estatutos nos quais estão em jogo relações intersubjetivas dependa daqueles que nelas se envolvem e por elas se interessam. Tal é o prêmio da maioria pela qual temos lutado e daqueles que acreditam que o dever-ser da educação e da condição humana não deva ser entregue ao destino. Assumir essa postura, considerando o caráter plural e partilhado de toda atividade humana, significa aceitarmos a possibilidade de enfrentamento de problemas que nos aparecem no diálogo, no debate, no consenso e no dissenso. A nós, cidadãos ou educadores, cabe, pois, apostar e viver nisso que nos livra, nos previne contra toda pretensão da última opinião, do último empreendimento e do último bom debate.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

BRUTTI, Tiago Anderson. **Condorcet: luzes da razão e instrução pública**. 2007. 68 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

CONDORCET. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

_____. **Cinq Mémoires sur l'instruction publique**. Introdução e notas de Ch. Coutel et C. Kintzler, Paris: Flammarion, 1994.



GADAMER, Hans-Gerg. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de *et al.* **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GIACCOIA JÚNIOR, Oswaldo. **Nietzsche como psicólogo**. São Leopoldo, RS: Ed. da Unisinos, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. Parte I.

LARROSA, Jorge. Educação, linguagem e diferença. In: Seminário temático proferido no Mestrado em Educação nas Ciências. **Anais**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002.

LYOTARD, Jean-François. O saber já não é um meio de emancipação. In: KECHIKIAN, Anita. **Os filósofos e a educação** (entrevistas). Lisboa: Ed. Colibri, 1993. p. 25-32.

MALDANER, Otávio. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. (Org.). **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas, SP: Capes/Unimep, 2000.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1993.

_____. **Botar a boca no mundo**: cidadania, política e ética. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.



ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. São Leopoldo, RS: Ed. da Unisinos, 2002.

ROHDEN, Valério. Sobre a ideia de educação para a autonomia. In: TAVARES, José Antônio Giusti. **Totalitarismo tardio: o caso do PT**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Brasília: Ed. da UnB, 1982.

VATTIMO, Gianni. **A tentação do realismo**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores/ Instituto Italiano di Cultura, 2001.

VLASTOS, Gregory. **O universo de Platão**. Brasília: Ed. da UnB, 1987.

Recebido: 11/04/2011

Aprovado para publicação: 30/08/2011

