

Educação Popular e Paradigmas Emancipatórios

Paulo Evaldo Fensterseifer¹

Resumo

Este texto apresenta a problemática da Educação Popular (EP) em uma perspectiva emancipatória, levando em consideração a possibilidade de pensá-la em um novo paradigma, o qual estaria balizado pelos marcos jurídico-políticos de uma sociedade republicana e democrática. Desenvolve seu argumento, reconhecendo o compromisso histórico da EP em enfrentar um contexto de desigualdades sociais e de diferenças culturais, porém o faz sem o apelo a uma ruptura revolucionária fundada em uma ontoteleologia de caráter metafísico. Pressupõe que um paradigma emancipatório para a EP deve reconhecer que não há uma episteme (verdade) sobre o social a ser pedagogicamente ensinada e que orientará a ação política para determinado fim. Tendo aprendido com as experiências do século 20, visualiza como desafio de uma EP emancipatória neste início de século o abandono de uma racionalidade instrumental, garantindo a condição de sujeitos aos atores sociais na produção de possíveis soluções.

Palavras-chave: Educação popular. Paradigma. Emancipação. Cidadania. Política.

POPULAR EDUCATION AND EMANCIPATORY PARADIGM

Abstract

This text present the problem of Popular Education (EP, in Portuguese) on an emancipator way, considering the possibility of thinking it in a new paradigm, which is sustained by the political-juridical marcs of a republican and democratic society. Develops its argument,

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professor e pesquisador da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Departamento de Pedagogia. fenster@unijuí.edu.br

recognizing the compromise with the EP's historic in face of social inequalities and cultural differences, but without the appeal of a revolutionary rupture based on a metaphysical way. Presupposes that an emancipator paradigm to the EP needs to recognize that doesn't exist a truth about the social to be pedagogically taught and orientates to the political action to a determined end. Having learned with the 20th's Century experiences, visualizes as a challenge of an emancipatory EP on this Century's beginning, the abandon of an instrumental rationality, ensuring the condition of subjects to the social actors in the production of possible solutions.

Keywords: Popular education. Paradigm. Emancipation. Citizenship. Policy.

Este texto é resultado do esforço em pensar a Educação Popular (EP) a partir das investigações que temos realizado no campo da linguagem, da educação e da cidadania, balizadas por referenciais teóricos que podemos denominar de pós-metafísicos, a partir de uma perspectiva política que se move nos marcos de uma sociedade republicana e democrática. Pretendemos, com esta contribuição, inserir-nos no debate presente na agenda da EP na América Latina.²

O campo educacional, seja ele concebido sob o ponto de vista de sua relevância política, seja na perspectiva mais estrita das instituições e das atividades educacionais, é um dos espaços privilegiados de sustentação das frágeis bases em que as sociedades genuinamente republicanas e democráticas se sustentam e se legitimam. Sabemos, porém, que o reconhecimento consensual desse fato não está livre de controvérsias e de disputas tanto acerca dos significados e das condições de uma educação de caráter democrático-republicano quanto a respeito das diferentes experiências históricas de sociedades designadas pelos termos república e democracia.

Os imaginários republicanos e democráticos dos tempos modernos assentam-se, em regra, nos princípios de isonomia, de igualdade de direitos guardados por um governo das leis e de uma ampla possibilidade de participação dos cidadãos nos diversos assuntos de interesse comum. Leis que, oriundas da elaboração e do assentimento universal dos cidadãos, constituem um horizonte jurídico para as ações necessárias e condizentes com propósitos que uniram os membros em associações políticas, ainda hoje designadas por Estados, ou Confederação de Estados.

O fato é que os ideários republicanos e democráticos, cujas primeiras conceituações e configurações aparecem na Antiguidade greco-romana, embora tenham mantido as mesmas designações, sofreram profundas alterações nas sociedades modernas a partir das experiências revolucionárias na América e na

² A assembleia do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), realizada em Recife (2004), afirmou como um dos eixos estratégicos a contribuição do CEAAL e da EP para a construção de paradigmas emancipatórios.

França, no século 18. É nesse contexto que os assuntos da educação, em geral designados por instrução pública, assumem um lugar de destaque. Nos termos de Condorcet (2008), a liberdade dos cidadãos associa-se ao conhecimento, dado que a ignorância e a desigualdade da instrução estão na base das tiranias. Para este autor, a educação patrocinada pelo Estado não pode se confundir com propaganda política, pois isto significaria dar origem a uma nova submissão intelectual. Da mesma forma, destaca Condorcet (2008) que os processos de produção e difusão de conhecimento em todos os níveis de escolarização e nas sociedades científicas precisam manter-se independentes de qualquer interferência externa, seja de natureza religiosa, política ou ideológica.

Os limites do processo de instituição deste ideário, em particular no campo educacional, geraram movimentos organizados, em busca de direitos anunciados e não realizados, além de novas demandas. No bojo destes movimentos surgem as iniciativas de EP, as quais, de forma mais ou menos explícita, vinculam suas demandas com as lutas pela “transformação social”. Estas, por sua vez, orientam-se por concepções filosóficas e políticas que preconizam rupturas revolucionárias com aquilo que denominavam de “ordem burguesa”, e como decorrência desta ruptura alcançar a “verdadeira” emancipação.

Discorrer, então, sobre paradigmas emancipatórios no campo da EP impõe um primeiro desafio: pensar sob o viés de paradigmas aplica-se sobre a própria noção de EP ou esta é uma “substancialidade” (axioma não variável) em busca de um instrumento operacional? Coloca-se ela como parte da educação que, se não patrocinada pelo Estado, deva situar-se no interior dos marcos legais deste Estado? Ou seu caráter originariamente de classe preconiza a subversão deste Estado? É possível pensar a EP nos marcos de um Estado democrático e republicano sem trair seus propósitos?

Assumir a radicalidade de que a própria razão (logos) opera paradigmaticamente, constituindo-se em um modo de explicar o mundo do qual decorre um modo de agir no mundo, nos levaria a reconhecer que estamos já situados em um paradigma constitutivo da condição humana: a linguagem. É nela, com ela e por ela que produzimos significações. É ela nosso limite e nossa possi-

bilidade. Logo, não existe um incondicionado, porque não há humano fora da linguagem – o que não significa dizer que tudo é linguagem – mas afirmar que nossa percepção da realidade é sempre mediada por ela. É sempre um “como se fosse realidade” e não tem remédio, mesmo que insistamos em usar expressões do tipo: “o que realmente é verdade [...]”; “na realidade mesmo [...]”; “o que realmente isto significa [...]”. Enfim, nossa linguagem usual é devedora de uma tradição metafísica que crê ser possível capturar, de um “observatório divino”, o que as coisas “realmente são”, e obviamente querer traduzi-las em uma “superlinguagem”, sem fissuras, sem nuances que pudessem demandar interpretações divergentes.

A linguagem, segundo Humboldt (apud Gadamer, 1999, p. 642), é humana desde seu começo. 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 havendo, portanto, mundo humano anterior à linguagem ou sem linguagem, pois este (o mundo) constitui-se linguisticamente. Mundo que é solo comum dos que falam entre si, não se constituindo em barreira ao conhecimento, mas em possibilidade de que algo possa elevar-se a 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).

Dado que a linguagem nos ultrapassa, “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” (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 esta mudança na decadência das palavras que podem revelar mudanças nos costumes e nos valores.

A relação fundamental de linguagem e de mundo não significa que o mundo se torne objeto da linguagem (p. 653). Ter linguagem significa ter um mundo, este, porém não é um “em si”, uma vez que não é objeto, e isto, 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” (p. 657). Logo, a objetividade da linguagem (*Sachlichkeit*) não é a mesma objetividade da ciência (*Objektivität*), que conhece leis, “tem algo em suas mãos” (p. 658). Falar, segundo o autor (p. 658), “não significa, de maneira alguma, tornar coisas disponíveis, e calculáveis [...] essa experiência permanece ela mesma, entrelaçada no comportamento vital”.

Logo, em termos hermenêuticos, não temos referências exteriores (teológicas ou “naturais”), mas somente padrões finitos de verdade. Movimentamo-nos em uma linguagem que se constitui no interior de uma tradição, a qual nos fornece os pressupostos da nossa compreensão. Esta percepção nos possibilita manter aberto o debate em torno das condições de possibilidades dos métodos com que operam as ciências, perguntando-nos sobre a possibilidade do conhecer, o lugar do intérprete, as condições de possibilidade do ato interpretativo, etc.

Afirmar isso não significa ignorar os condicionantes histórico-sociais destes “seres de linguagem”, mas tomá-los em conta não deveria, em meu entender, estabelecer uma relação linear, necessária, entre estes condicionamentos e as significações produzidas na linguagem. Esta não é uma “excrecência” daquelas, mas constitutiva da própria percepção delas. Nesse ponto cabe destacar a reflexão que faz Bignotto (2009, p. 235) a partir de Arendt:

O materialismo assumido de pensadores como Marx ou o pretense realismo dos cientistas sociais, possui um significado que se desvela no curso mesmo dos acontecimentos. Nesse sentido, o novo é apenas um sintoma da história, ou da estrutura, ou ainda da realidade dos homens, que se renova sempre no interior de um processo cujas variáveis são finitas.

A EP não está fora disso, não habita um ponto arquimediano, sua natureza é histórica e, como tal, submetida à finitude do humano e de suas interpretações (verdades). O mesmo aplica-se ao tema da emancipação. Se em algum momento ela já significou a capacidade humana de “tomar as rédeas do mundo”, revolucioná-lo em nome de ideais universais de igualdade, liberdade e fraternidade, para o que, acreditava-se, a educação desempenhava um papel fundamental, hoje a busca da emancipação, também tomando a educação como instrumento, pode não passar de uma capacitação para o trabalho e o desenvolvimento de um espírito empreendedor adequado às exigências do mercado.³ Compreensão que pode ser tomada como negação daquela. E, ainda, a possibilidade de não precisar optar entre uma e outra, continuando o esforço de pensar alternativas.

Para que isso se coloque como possibilidade, no entanto, deve-se tomar o sujeito como efeito de processos de subjetivação⁴ e a realidade como construção histórica. Esta historicidade dos sujeitos e do mundo é o espaço possível da educação e do exercício da cidadania, e a consciência desta “plasticidade” dos sujeitos e do mundo é que nos possibilita pensar uma educação emancipatória.

A instituição escolar, como qualquer outro espaço de educação, preserva este lugar de sujeito ao reconhecer que carrega em si o gérmen de sua própria transformação. Em outras palavras, embora uma instituição se funde e encarne um desejo de segurança, certeza, estabilidade, possui em seu interior, e é este seu móvel, elementos de subversão, o que, embora paradoxal, não é contraditório, dado que reproduzir o humano é reproduzir a capacidade humana de recriar-se.⁵

³ Aqui caberia a metáfora “pegar a onda”, atender o mercado, não necessariamente entendendo seus aspectos mais controversos em relação à própria emancipação humana.

⁴ Não se trata de ir do sujeito à vida animal, mas ao contrário, a vida como causa e o sujeito como efeito.

⁵ O caráter subversivo do educador, como mestre da suspeita, que, porém, não se coloca na vanguarda, apenas lembra sutilmente que o respeito à tradição não pode ser confundido com conformismo, com subserviência *ad infinitum*.

Sabemos que o vínculo educação/emancipação constituiu-se na experiência histórica da América Latina como elemento forjador de identidade da EP. Este vínculo a aproximou umbilicalmente das lutas políticas travadas neste continente. Proximidade que tornou difícil reconhecer qualquer especificidade de sua dimensão educativa e, por conseguinte, de sua relação com a política. Conforme Garcia (2007, p. 143-144),

as sociedades democráticas de nossa época estabelecem notórios vínculos e distinções entre atividades educacionais e políticas. Evidenciar isso parece decisivo, seja quando defendemos que a educação pode contribuir, decisivamente, para efetivar importantes princípios políticos que foram legados e aperfeiçoados, desde os tempos modernos, pelas tradições republicanas e democráticas, seja quando argumentamos que ela não pode ser responsabilizada pela solução de todos os graves problemas da sociabilidade contemporânea.

Lembramos que a relação pressupõe certa identidade dos elementos que se põem em relação, e que esta não deriva em negação da especificidade, mas do reconhecimento de *links*, de vínculos. Retomando Garcia (2003, p. 105), podemos concluir que

[...] para além das dificuldades reais oferecidas pela complexa teia de relações das formas de sociabilidade contemporâneas, é importante reconhecer que, no horizonte de uma noção cosmopolita e republicana da cidadania, cabem distinções, mas não separações absolutas entre os modos de vida do educador e do cidadão; entre os assuntos mais estritos da esfera das instituições educacionais e os da esfera pública; entre as questões educacionais e políticas mais estritas ou locais e as questões mais gerais e comuns da sociabilidade humana.

O que vimos, porém, é que educação e política assumiram um caráter instrumental, postas a serviço de um projeto emancipatório que se afirmava mais pela negação da ordem opressora que grassava no continente do que em um programa claro de sociedade. Projeto derivado de uma perspectiva ontológica

e gnosiológica que não se reconhecia como “proposição”, “interpretação”. Para além de toda a hermenêutica se apresentava como própria “expressão do real”, no aguardo de se realizar pela confluência dos fatores objetivos e subjetivos.

Neste quadro, a experiência empírica vivida colocava em total descrédito o “ideário oficial”, daí quem sabe nossa dificuldade de usar as mesmas palavras daqueles que as usurparam em proveito próprio, por exemplo: democracia. Esta só será tolerada com adjetivação.⁶

Podemos admitir que a EP cumpriu seu papel junto a outros atores, na “redemocratização” das relações de poder em nosso meio. O desafio que se impõe neste momento é pensá-la nesse novo contexto. Contexto de uma democracia que ensaia seus primeiros passos em uma realidade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e diferenças culturais, o que dificulta o trato com temas republicanos. Penso, no entanto, que vale para a EP o que Marques (1992, p. 547) preconiza para a educação:

À medida mesmo que a educação se faz mola mestra e propulsora das sociedades contemporâneas, mais necessário se torna repensá-la radicalmente e para além do que revelam as idéias claras e distintas, ao estilo cartesiano. Trata-se de repensar o próprio pensamento no que tem ele de impensado, nos seus pressupostos mais esconsos. Para além, ou para mais fundo do que costumamos denominar pressupostos filosóficos, científicos ou técnicos, para além dos modelos e teorias que decididamente esposamos, torna-se imperioso repensar a educação nos seus paradigmas, entendidos estes como as estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa.

O esforço em repensá-la não deveria, no meu entendimento, significar que suas preocupações e demandas estejam esgotadas pelo fato de vivermos hoje um tempo de “normalidade democrática”, mas sim tomá-la em outras bases. Seria enriquecedor fazer isso, por um lado, não ignorando a história recente (século

⁶ Cabe recordar o impacto no campo da esquerda quando um intelectual marxista, Carlos Nelson Coutinho, trouxe para este campo, em um texto que ficou célebre, a noção de democracia como valor universal, contrapondo-se, portanto, a sua adjetivação e uso instrumental (Coutinho, 1979).

20), em particular no que tange às experiências que se fundaram sobre a matriz de um pensamento pretensa e potencialmente emancipatório; por outro lado, não descartando o referencial crítico que nos possibilita entender a sociedade capitalista (e quem sabe as alternativas que a ela se ofereceram).

Acredito que uma das lições que podemos tirar do século 20 é que a incondicionalidade das pretensões emancipatórias mostrou-se mais promissora para manter viva essa luta do que os projetos que a vincularam à pretensa incondicionalidade de determinada forma de luta emancipatória e de seus sujeitos. O que assistimos, em muitos casos, foi à reprodução da dominação com sinais, pretensamente trocados, mantendo os indivíduos em uma condição de menoridade e tutelados “em nome do bem deles mesmos”. Este pode ser um modo de atender aos desejos humanos, mas seguramente não é democrático, dado que

[...] há democracia quando o povo, de fato, é responsável pelas decisões do poder e não porque o poder resolva problemas que, em princípio, podem ser solucionados em registros políticos não democráticos. Por conseguinte, para que a democracia se realize, é preciso haver um encontro entre as temáticas republicana e democrática. Encontro justificado porque a questão republicana está, justamente, na autonomia e na responsabilidade ampliada daqueles que, ao mesmo tempo, decretam as leis e a elas obedecem (Ribeiro, apud García, 2003, p. 107).

Muitas noções caras à tradição iluminista, como cidadania e democracia, foram tomadas como abstrações metafísicas eurocêntricas e abandonadas/trocadas por adjetivações pretensamente superadoras. Por outro lado, afirmar seus traços de universalidade não deveria significar ignorar o seu conteúdo empírico, traduzido em aspectos formais de caráter jurídico, como nas políticas públicas que produzem efeitos de mobilidade social relevantes, mesmo que de impacto bem mais modesto do que as prometidas pelas transformações revolucionárias. É isso que observa Cardoso (2002) ao se referir à retomada do tema da república em oposição aos regimes despóticos de qualquer natureza. Afirma ele que

[...] esse movimento retrospectivo poderá nos fornecer também o enquadramento necessário para indagarmos sobre o sentido que hoje se pode dar à reivindicação de uma esfera pública capaz de proporcionar aos homens alguma experiência de vida coletiva, de uma vontade e ação comuns – capaz de referi-los, afinal, a um espaço de universalidade que não seja meramente jurídico-formal, mas plenamente social e político. Pois essas parecem ser as ambições do republicanismo que vemos ressurgir, com força, na cena atual da reflexão política (p. 31-32).

Penso que um paradigma emancipatório não pode ignorar o potencial inovador, tomando o conjunto da história humana, de ideais republicanos, tais como: a autonomia, a universalidade, a liberdade, a laicidade, a igualdade... Se o contexto de sua origem é outro, também não podemos esquecer a lição marxiana de distinguir a origem de validade. Observação que também serve para pensarmos os atores que emergem neste “novo republicanismo”. Logo, a questão não me parece que seja a de negar a dimensão republicana da educação (chamá-la de “burguesa” é “jogar fora a criança junto com a água do banho”). O desafio, do meu ponto de vista, é “comer essa fruta até o caroço”. Afinal, existe algo mais radical que garantir o caráter público da república? Sua plasticidade? Sua capacidade de recriação a partir de seus atores? E mais, quais atores no atual contexto estariam dispostos a assumir as promessas republicanas com esse grau de radicalidade? Conforme Cardoso (2002, p. 29),

o republicanismo pode ter deixado de ser revolucionário (como foi nas chamadas revoluções burguesas), entretanto não perdeu sua motivação crítica. Não perdeu, certamente, o traço conceitual e histórico que o caracteriza, o de balizar, para além das diferenças de posses, riquezas, influências e talentos, um espaço comum, equalizador, definido pela implicação de todos os cidadãos no sistema das decisões políticas. Pois o regime republicano não supõe apenas essa integração de todos, ele a promove; e carrega, inevitavelmente, no bojo de sua efetivação, ou radicalização, como democracia política, também a democratização econômica, social e cultural, operada pela universalização dos direitos e da participação política.

Outro ponto que um paradigma emancipatório de EP não deveria ignorar é o reconhecimento de que embora política e educação estejam relacionadas, não são a mesma coisa. Não distingui-las é um desastre. Afinal, qual é o projeto que está no horizonte da EP: uma sociedade de “mestres” ou de “discípulos”? Acreditar que o lugar da “maestria” está resolvido (ocupado por aqueles que sabem antes e melhor que o povo o que é bom para o povo) é tirar da política seu elemento central: a ação promovida pela deliberação entre iguais. Esta pressupõe, ao contrário da educação, um lugar de proposição, de deliberação, de criação, e não de ensino do já deliberado/normatizado. Neste ponto está em jogo a própria noção de emancipação, afinal, vincula-se ela à ousadia do “pensar sem teto” ou a um “pensar certo”?

Kant (1985) já nos alertava dos riscos de separar a busca de emancipação da condição de maioria preconizada pelo “esclarecimento” (*Aufklärung*),⁷ limite a que estão sujeitos os processos revolucionários. Escreve ele:

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou a opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamento (p. 104).

Adorno (1995, p. 183), que conheceu a experiência totalitária alemã e soviética, bem como a sociedade de massas emergentes nos Estados Unidos, reafirmou a necessidade da maioria preconizada por Kant, afirmando que “nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento”.

Da mesma forma, tomar a educação como ferramenta para a transformação social deve ser considerado com cautela, pois toda a ideia de transformação nos coloca a questão: transformar em que sentido? Para onde? E, fundamental-

⁷ Em sentido amplo podemos tomar o esclarecimento como um movimento que preconiza a condição de “maioria” para os indivíduos, ou seja, que eles sejam capazes de fazer uso de sua razão de modo autônomo.

mente: qual o estatuto dos sujeitos nesta deliberação? Ou já está deliberado por uma vanguarda esclarecida (os educadores)? Neste sentido, nos alerta Arendt (2002, p. 225-226) que,

[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Se quisermos pensar a EP nos limites de uma sociedade e educação republicana, há que diferenciá-la, primeiramente, da mera adequação às “demandas do mercado”, mas também de um projeto “missionário” da educação ou de uma educação “militante”. Se na primeira a lógica economicista se impõe de modo inquestionável, na última a perspectiva almejada já está inteiramente concebida nos agente-educadores. “Dar certo”, aqui, é reconhecer no “produto” a “forma do formador”. Já em uma perspectiva republicana, o “produto” move-se no espectro da pluralidade constitutiva de uma sociedade democrática, confiando apenas na capacidade de discernimento produzida pelo contato com os diferentes saberes. Em outras palavras, confiar na “inteligência produzida”, sem que o próprio educador “se torne um novo sugestionador, e sem pedir outra adesão que não a de inteligências em via de formação responsável rumo à sua autonomia. Empreitada titânica [...]” (Savater, 2000, p. 89).

Penso, ainda, que um paradigma emancipatório para a EP deve reconhecer que não há uma *episteme* (verdade) sobre o social a ser pedagogicamente ensinada e que orientará a ação política para determinado fim. É preciso admitir que os atores sociais podem formular seus projetos políticos no contexto plural das sociedades democráticas, convivendo com a diversidade de posições e com o não monopólio do poder. Tal como entende Castoriadis (1987, p. 82), a democracia “pressupõe que ninguém possui uma ‘ciência’ por meio da qual

possa afirmar, no domínio político, que ‘isto é verdadeiro e isto é falso’. Caso contrário, aquele que ‘possuísse’ essa ‘ciência’ poderia e deveria tomar o lugar do corpo político do soberano”. Reforçando estas ideias, cito mais uma vez Castoriadis (1987, p. 293):

Se os seres humanos não pudessem criar alguma coisa para si mesmos, estabelecendo leis, não haveria qualquer possibilidade de ação política instintiva. E, se um conhecimento seguro e total (*épistèmè*) de domínio humano fosse possível, a política terminaria imediatamente e a democracia seria tão impossível quanto absurda, já que ela pressupõe que todos os cidadãos têm a possibilidade de atingir uma *doxa* correta, e que ninguém possui uma *épistèmè* relativamente a assuntos políticos.

Levar a sério a herança crítica do esforço humano de emancipação, abrindo mão deste saber epistêmico no universo da política, talvez seja garantir a universalidade de acesso aos conhecimentos capazes de propiciar o maior discernimento possível das questões que nos atormentam. Sem dúvida não é nenhuma solução nos moldes das promessas paradisíacas de uma sociedade emancipada, mas o modo de, quem sabe, produzir alguma solução. Diz menos de conteúdos e mais de processos. Processos em que as soluções, em seus acertos e desacertos, dependam da *doxa* (opinião) dos envolvidos.

A EP pode colocar-se como herdeira das promessas generosas das revoluções e utopias que a humanidade produziu, porém, em uma perspectiva democrático-republicana, pleiteia a realização dessas obras da “razão teórica”, exercitando sua “razão prática” nos marcos institucionais da república. Devemos reconhecer que aprendemos a tomar as instituições como criações kafkianas e a burocracia como algo unicamente negativo, algo que seguramente tem a ver com a forma como a república foi instaurada em nosso meio,⁸ mas o que interessa aqui é lembrar que uma república demanda instituições fortes, as quais possuem um caráter democratizador, uma vez que protegem o mundo das tiranias. Acredito

⁸ Já no século 17, o frei Vicente Salvador afirmava: “Nem um homem nessa terra é repúblico, nem zela ou trata do bem comum, senão cada um do bem particular” (Comparato, 2004).

que uma das funções das instituições é a contenção do inflacionamento do eu, protegendo o mundo dos sujeitos egocêntricos, é a percepção de que tem algo que nos ultrapassa, embora, e isso também é fundamental em uma república democrática, não sejam intangíveis, o que garante a autonomia de uma sociedade republicana, isto é, as instituições republicanas, por mais fundamentais que sejam, são instituições seculares, nós as instituímos (embora poucas vezes na história humana tenhamos assumido esta autoria). Nas palavras de Ribeiro (2008, p. 77),

não há política digna desse nome, hoje, que não seja republicana e democrática. O problema é que as duas vertentes não se conciliam facilmente. Se tendermos à democracia, o desejo de igualdade, e o desejo em geral, poderá inviabilizar o investimento de longo prazo, o respeito ao outro, a contenção. A própria conversão do desejo em direito é um elemento republicano. Contudo, se enfatizarmos a república, poderá ser que o respeito à coisa pública se torne fim em si, e deixe de lado a igualdade: teremos uma república de juízes (ou promotores), sem o aquecimento que está na democracia.

Precisamos entender o caráter das instituições republicanas, as quais se sustentam em uma espécie de paradoxo, pois se, por um lado, elas nos “formam”, por outro resistimos às “formas” que nossas instituições nos propõem. Essa resistência, seguindo o pensamento de Donald (apud Ellsworth, 2001, p. 56), “está ligada a um sentimento frequentemente inconsciente de que nós somos – de que devemos ser – mais do que os eus que nossas culturas, nossas escolas, nossos governos, nossas famílias, nossas normas sociais e nossas expectativas estão nos oferecendo ou exigindo que sejamos”.

É como se não nos sentíssemos à vontade nos modelos que nos são propostos, sejam os “oficiais”, sejam os “alternativos”, afinal, não são nossas escolhas (mesmo que ilusórias). Ainda no texto em questão a autora, valendo-se de analogias, afirma:

De fato, se fosse possível obter ajustes perfeitos entre as relações sociais e a realidade psíquica, entre o eu e a linguagem, nossas subjetividades e nossas sociedades seriam fechadas. Completas. Acabadas. Mortas. Nada a fazer. Nenhuma diferença. Não haveria educação. Nenhuma aprendizagem (Ellsworth, 2001, p. 56).

Esse não fechamento revela o inacabamento dos indivíduos e da sociedade e com isto frustra qualquer ideal de educação totalitário. Diria que, de certa forma, todo ideal de educação é totalitário; para nossa sorte, creio, ele não se realiza.

Enfim, o caráter emancipatório da EP, ao contrário do que possa aparentar, radicaliza-se ao abandonar paradigmas instrumentais, enfatizando a condição de sujeitos de todos os atores sociais. Condição que, sem dúvida, pode ser potencializada pela EP, dado seu compromisso histórico com a parcela da sociedade que não desfruta das riquezas materiais e simbólicas que ajudou e ajuda a construir. Quem sabe reside nela a possibilidade de lançar luzes sobre o “dilema” apresentado por Ribeiro (2002, p. 14-15), entre o fato de que desde os antigos a democracia apresentava um caráter social, e a crítica de ter ela se transformado em “uma questão puramente formal, jurídica, constitucional, burguesa, dizem alguns, e que é preciso acrescentar a essa insuficiente ossatura a carne social, isto é, dos conflitos de classes, das relações econômicas, etc.”

O autor concorda que este caráter formal da democracia só mudou mais significativamente com as lutas sociais travadas, sobretudo, no século 20. O que ele considera “novo” e que necessita ser explicado, “é porque a modernidade construiu a democracia representativa como um regime do qual, ao menos de início, se excluía o forte conteúdo social que os gregos nele depunham” (Ribeiro, 2002, p. 15).

Ao levantar esta questão, Ribeiro (2002) não tem em mente que as reivindicações sociais efetuem uma reelenização da democracia ou que busquem uma “essência” da democracia. O que cabe, segundo ele,

[...] é matizar muitíssimo a idéia de um sentido inicialmente político e só depois social do regime democrático. Mais que isso, tem cabimento sugerir que a democracia, regime dos *polloi*, congregate a um tempo a temática do poder e a das relações sociais. Separar os dois temas foi um complexo – e difícil – construto moderno (p. 15).

É nesse quadro que compreendo que a EP pode desempenhar um importante papel, desde que entenda a democracia não apenas sob uma perspectiva estratégica, mas como uma possibilidade de conciliar demandas sociais com as questões do poder, articulação que não tem “garantias últimas”. Se a perda das garantias que as certezas últimas que uma determinada ontoteleologia de caráter metafísico nos propiciavam gerou em nós certa melancolia, afinal, não temos a “franquia” exclusiva de herdeiros da história, resta-nos a possibilidade da ação, que, se por um lado não carrega o mesmo potencial profético e mobilizador, por outro nos poupa das frustrações de ver sonhos transformados em pesadelos, além de não permitir que o pessimismo se transforme em desespero.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDRT, H. *A crise na educação*. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BIGNOTTO, N. A contingência do novo. In: NOVAES, A. (Org.). *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Ed. Sesc/SP, 2009. p. 221-240.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto II*. Domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CARDOSO, S. Que república? Notas sobre a tradição do “governo misto”. In: BIGNOTTO, N. (Org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 27-48.
- COMPARATO, Fábio Konder. Organizar o contra-poder popular. *Folha de São Paulo*, A3, 22/2/2004.
- CONDORCET, Marie-Jean Antoine Nicolas de Caritat. Marquês de. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GADAMER, H-G. *Verdade e método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, C. B. Dimensões políticas da educação. In: NASCIMENTO, L. A.; RUWER, T. G. L.; BRUTTI, T. A. (Orgs.). *Linguagem, educação e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 143-151. (Col. Trabalhos acadêmico-científicos, Série Educação nas Ciências).

_____. Educação e vida republicana. In: GARCIA, C. B.; DALLA ROSA, M. S.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Linguagem, educação e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 99-108. (Col. Trabalhos acadêmico-científicos, Série Educação nas Ciências).

GIACÓIA JÚNIOR, O. *Nietzsche como psicólogo*. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: KANT, I. *Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MARQUES, M. O. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: MEC-Inep, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992 (publicado em 1994).

RIBEIRO, R. J. Democracia versus república: a questão do desejo nas lutas sociais. In: BIGNOTTO, N. (Org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 13-25.

_____. *A república*. São Paulo: Publifolha, 2008.

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

Recebido em: 10/11/2010

Aceito em: 02/12/2010