

FÓRUM PAULO FREIRE – V ENCONTRO INTERNACIONAL
Sendas de Freire: opressões, resistências e emancipações num novo paradigma de vida
 Instituto Paulo Freire de Espanha – Centro de Recursos e Educação Contínua.
 Universidade de Valência - Valência, 12 a 15 de setembro de 2006

DIALOGICIDADE, HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO

Moacir Gadotti

Diretor do Instituto Paulo Freire
 Professor Titular da Universidade de São Paulo

Meu querido amigo Pep Aparicio Guardas pede-me para coordenar um **Círculo de Cultura** no 5º Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire sobre o tema “*Dialogicidade, hermenêutica e Educação*”. Acontece que faz muito tempo que não trato diretamente dessas questões. Por isso, agradeço a ele o fato de me obrigar a reler a mim mesmo, reler meus escritos dos anos 70 e 80. Confesso que foi para mim um ótimo exercício. Acabei achando que essas aquelas reflexões são ainda muito atuais. O resultado encontra-se abaixo na forma de uma narrativa histórica. O texto é apenas um pré-texto para um círculo de investigação e de debates epistemológicos. Ele pode servir para estimular o debate e a crítica. O mais importante será mesmo a prática da dialogicidade e da hermenêutica no grupo de trabalho. Obrigado pelo convite.

1. Meu primeiro contato com a pedagogia do diálogo deu-se através do estudo da obra de Martin Buber, Georges Gusdorf e Paulo Freire, no Curso de Pós-graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP onde concluí meu Mestrado em Filosofia da Educação em 1997. O tema da dissertação havia nascido lendo os livros de Georges Gusdorf: *La parole e Pourquoi des professeurs?* Para Gusdorf o professor ensina a todos a mesma coisa enquanto o “mestre” anuncia uma verdade particular a cada um. Ele consegue isso através do encontro, furtivo e inesperado. Esse encontro profundo e marcante é preparado pelo **diálogo**. Ao se estabelecer o diálogo, essência da educação, o “discípulo” encontra-se com o “mestre” que lhe testemunha a verdade. Para ele o discípulo não é alguém que repete e reproduz a verdade testemunhada pelo mestre. Ao contrário, para ele mesmo tornar-se mestre deve superá-lo, ou melhor, “re-inventá-lo”.

O contato com a obra de Gusdorf e Buber – principalmente *La vie em dialogue* e *Je et tu* – de início a pedagogia do diálogo me fascinou pela unidade de pensamento, pela preocupação em fundamentar a relação educadora numa filosofia da totalidade, na interdisciplinaridade, em contraste com a pulverização a que era reduzido o professor na concepção oficial e em contraste também com a pulverização do próprio saber.

Era principalmente Georges Gusdorf que me oferecia essa visão “unitária” que, por outro lado, pecava por um grau de abstração muito grande em relação ao dia-a-dia da sala de aula e às condições concretas em que se realizava a prática educativa. Não deixava, contudo, de estar certo, na denúncia do que chamava de “capitalismo epistemológico” dominante nas ciências, essa apropriação privada do saber.

Alguns anos mais tarde, num clima de liberdade de expressão e de pensamento, na Universidade de Genebra, pude tomar contato com o **marxismo** que mais do que a **fenomenologia** fundamentou essa busca da totalidade, não com a abstração metafísica, mas com a concreticidade histórica. A reflexão e a experiência me abriram um caminho (método) novo e, por conseguinte, adquiriu uma nova linguagem.

O diálogo na educação é tão antigo quanto a educação. Entre nós, porém, ele começa a ter maior importância a partir da Escola Nova. Os teóricos da **Escola Nova** procuraram consolidar suas posições anti-autoritárias, investindo contra a “escola tradicional” apoiada na autoridade incontestada do professor. Os escolanovistas, ao contrário, buscavam construir relações “democráticas” na escola livre, criadora, espontânea, “sem medo da liberdade”.

Muito contribuíram para a difusão das **teorias dialógicas**, o desenvolvimento da escola pública e as ciências da educação, notadamente da psicologia e da sociologia, que trouxeram uma nova compreensão da criança e da relação entre educação e sociedade. De um lado, a *psicologia educacional* veio mostrar que a criança, ao contrário do que pensavam os antigos, é um ser completo, com suas exigências próprias, diferentes dos adultos. A criança não é uma miniatura do adulto. Por outro lado, a *sociologia da educação* trouxe a idéia

da formação do homem para o exercício da democracia, colocando em questão a velha teoria de que a educação limita-se à influência da geração mais velha sobre a mais jovem.

Daí, não se poder falar hoje do diálogo na educação sem mencionar a filosofia escolanovista. De início tinha-se uma compreensão ainda muito idealista do diálogo e da própria educação e uma visão “liberal” da igualdade de oportunidades educacionais e da “promoção humana” via educação. Não se pode negar, ainda, a influência da *fenomenologia* (ou de uma corrente, pelo menos) fornecendo “fundamentos antropológicos” à nova prática pedagógica. É o caso da obra de Martin Buber, com seu “princípio dialógico” e mais tarde Georges Gusdorf com a fenomenologia da “relação mestre-discípulo”. Encontramos, assim, duas vertentes de pedagogia do diálogo: a *liberal*, fundada no desenvolvimento das ciências da educação e nos princípios da democracia liberal e a *religiosa* através da filosofia humanista cristã ou judaica no existencialismo.

Até aqui o diálogo é compreendido como uma relação privilegiada entre duas pessoas, em igualdade de condições, na “reciprocidade”, como dizia Buber. Daí essa concepção ainda aristocrática do diálogo confrontar-se com as condições concretas da prática pedagógica e esbarrar com as desigualdades sociais e toda a sorte de impedimento à realização do ideal dialógico. Sob essas novas condições históricas a noção do diálogo toma uma forma também nova: entra em cena um novo dado, que é o dado político da relação educadora.

Aquela concepção de neutralidade da ação educativa que orientava a teoria da educação da escola tradicional e que, de início, não havia sido posta em questão pela Escola Nova, torna-se problemática para seus defensores, entre eles Anísio Teixeira (seu livro *Educação não é privilégio* é um clássico da literatura pedagógica brasileira). Como não podia deixar de ser, a Pedagogia do Diálogo é tão histórica quanto as outras e, portanto, em evolução. Seus principais defensores sofreram as influências do pensamento de sua época e das condições materiais de sua prática pedagógica. Ela cresceu em meio a períodos prolongados de guerras e de constantes perturbações que envolveram quase todo o mundo na primeira metade do Século XX, e no bojo de um movimento histórico-social de reação ao autoritarismo e da constatação do “fracasso da educação” diante das armas: a corrida entre a catástrofe e a educação, preconizada no início do século passado por H.G. Wells, havia sido vencida pela catástrofe.

Nesse contexto histórico de fracasso da educação e de nova esperança, surge uma nova sistematização, cuja maior figura é Paulo Freire. Paulo Freire, herdeiro de Anísio Teixeira e da Escola Nova, ele nos oferece o melhor exemplo dessa nova compreensão do diálogo que supera os primeiros escolanovistas: ele dá um caráter eminentemente político ao diálogo. Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos. Orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com os seus opressores; ele insiste no diálogo como postura do educador comprometido com o oprimido, postura oposta ao educador “neutro” ou “descomprometido”. Isso é particularmente evidenciado em *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970).

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam a significação das coisas (o saber), mas um encontro que se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva à organização dos oprimidos é puro verbalismo. Esta é a dimensão política do diálogo em Paulo Freire. Nisso ele supera o caráter até certo ponto ingênuo (místico) e romântico da visão dialógica buberiana e a concepção metafísica de Gusdorf. A ótica política dos três é diferente. O enfoque de Freire é predominante social ao passo que o de Buber é o “face-à-face” individual e o de Gusdorf é uma relação privilegiada entre educador e educando (mestre-discípulo), que “testemunhando entre si a verdade”, se auto-reconhecem como homens. Da mesma forma, Paulo Freire distancia-se de Carl Rogers (veja-se dele o conhecido livro *Tornar-se pessoa* de 1961) cuja visão existencialista do diálogo e ponto de vista terapêutico centrado no paciente são bem conhecidos: é um *homem solitário* enfrentando a hostilidade do mundo. Esse distanciamento crítico de Paulo Freire não o separa inteiramente destes autores, notadamente de Buber. Existe um ponto comum que é a religiosidade, expressa neles de forma diferente: o catolicismo de Freire, o hassidismo de Buber e o protestantismo de Gusdorf.

A Pedagogia do Diálogo atingiu o seu ponto mais elaborado com os filósofos da educação não-diretiva e com os socialistas autogestionários. Aqui o ponto de partida é a autogestão social. Assim, a formação e o trabalho do educador inserem-se numa estratégia político-pedagógica, visando a superação da dominação de classe. Entre os principais autores desse pensamento pedagógico encontra-se Michel Lobrot, discípulo de Celestin Freinet; ambos são conhecidos, o primeiro pela sua **Pedagogia Institucional** e o segundo pela sua **Pedagogia do Trabalho**. Num primeiro momento a Pedagogia do Diálogo tinha por objetivo estabelecer relações amigáveis entre mestres e discípulos; ela centrava-se, sobretudo, nas relações em sala de aula. Agora é diferente: o diálogo visa a atingir diretamente o coração das relações sociais, “a autogestão pedagógica tem por objetivo a autogestão social”, insistia Lobrot.

As **primeiras críticas** à Pedagogia do Diálogo vieram dos positivistas que a julgavam impregnada de conceitos humanistas, pouco científicos. Ela se prestava muito pouco às pretensões quantitativas. Os economistas da educação que acabaram dominando os aparelhos burocráticos (entre nós, sobretudo, a partir das primeiras horas do regime militar) não estimularam (e até impediram) o desenvolvimento da pedagogia, limitando-se, freqüentemente, aos aspectos de supervisão, normatização e controle da “eficiência” dos sistemas. Dificilmente conseguiriam medir a eficácia do diálogo em sala de aula.

Por outro lado, a crítica à Pedagogia dialógica foi também se exercendo no seu próprio interior, a partir da sua própria prática, superando-se gradativamente e esbarrando com seus próprios limites, tornando-se mais *dialética* do que *dialógica*. É um movimento lento de auto-superação, fruto do envolvimento prático e não de um mero exercício mental. Verifica-se um ruptura-continuidade entre **Pedagogia Dialógica** e **Pedagogia Dialética**, naquele momento influenciada pela corrente autogestionária francesa. Parece-me que esse processo deu-se também em Paulo Freire: conservando o núcleo central de preocupação dessa pedagogia que era a busca de uma relação pedagógica não-autoritária, Paulo Freire constrói um modelo original dentro da concepção dialética da pedagogia “entrelaçando temas cristãos e marxistas”, como aponta o filósofo alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik em seu livro *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*.

Com Paulo Freire tive a oportunidade de discutir o tema da **dialogicidade** em duas oportunidades: a primeira em 1979 e a segunda em 1985.

Em 1979 eu estava utilizando um livro de Paulo Freire em minhas aulas na UNICAMP com o título *Educación y cambio*. Perguntei a ele se havia uma edição em português. Ele me escreveu dizendo que não sabia da existência desse livro. Era a reunião de quatro textos escritos no Chile logo que ele lá havia chegado. Eles foram escritos antes da publicação de seu primeiro livro *Educação como prática da liberdade* (1967). É provável que sejam os primeiros escritos de Paulo Freire depois de sua tese *Educação e atualidade brasileira* (1959). O livro havia aparecido na Argentina sem o seu conhecimento. Isso havia ocorrido com várias de suas obras. Educadores populares, educadores comprometidos com a causa da “mudança” utilizavam seus textos de diversas maneiras. Paulo nunca se incomodava com isso. Foi assim que o nome dele acabou tomando um tamanho maior do que a sua pessoa e o mito em torno de seu “método” ganhou força no mundo. Como ele havia escrito por uma causa, a causa dos oprimidos, não se incomodava em ver certos escritos dele “pirateados”.

No caso do livro *Educación y cambio*, não era nenhuma pirataria. Pedi-me para traduzi-lo para o português e para introduzi-lo com um prefácio, meu primeiro prefácio. Fiz a tradução com uma aluna, a professora Lilian Lopes Martin. Nos enamoramos por um texto que é um dos melhores de Paulo Freire. É um livro cheio de esperança, de amor e de luta. Ele cita Eric Fromm, Malinowski, Zevedei Barbu, seus amigos de Recife Jomard Muniz de Brito e Jarbas Maciel e quando fala da alfabetização como um ato criador faz referência a “um jovem sociólogo brasileiro”, o professor da Universidade de São Paulo Celso de Rui Beisiegel, um de seus primeiros colaboradores no sul do Brasil e grande amigo.

Mostrei-lhe meu prefácio. Paulo gostou muito dele porque, me dizia, eu não estava simplesmente elogiando o autor do livro, mas estava contribuindo para entender melhor a noção de **diálogo na educação** e sua impossibilidade prática entre classes antagônicas. Como todo prefaciador novato, intitulei pretenciosamente o meu escrito de “Educação e ordem classista”. Claro, também queria responder a um segmento de intelectuais brasileiros que consideravam a obra de Paulo Freire como ingênua e até “liberal”, segundo alguns. Eu terminei de escrever esse prefácio justamente no dia em que Paulo retornava pela primeira vez ao Brasil, com Elza, depois de 16 anos de exílio, dia 7 de agosto de 1979. Eu estava feliz e considerava o fato uma vitória da resistência democrática ao regime militar, aqui dentro e lá fora.

Retomo aqui algumas idéias apresentadas na época.

Como crítico eu apontei os limites do **diálogo** numa sociedade de classes, “utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor”. Entre antagônicos só poderia existir o **conflito**. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, na sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o *conflito*, a *suspeita* do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica.

É claro, eu não pretendia condenar todo diálogo. O *diálogo*, porém, não pode excluir o *conflito*, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor. É o desenvolvimento do conflito com o opressor que mantém coeso o oprimido com o oprimido. O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre os oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito.

Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou de classes.

Até que ponto o humanismo sustentado pela pedagogia tradicional, que valoriza excessivamente o diálogo, não é uma maneira de esconder a sociedade injusta, as disparidades sócio-econômicas, o antagonismo, os interesses escusos da classe dominante? A tradição humanista da nossa educação parece justificar tal hipótese. Nossa educação é sustentada por esses dois tipos de humanismo que, embora se combatam entre si, são ambos conservadores: o *humanismo idealista*, de um lado, lutando por uma educação pietista cujo ideal educativo conduziria ao obscurantismo da Idade Média, freqüentemente encabeçado pela escola particular e religiosa; por outro lado, o *humanismo tecnológico*, reduzindo toda educação a um arsenal de metodologias e de instrumentos de aprendizagem, despolitizando a grande massa da população, mais freqüentemente professado pelas escolas oficiais e burocráticas. Um se perde na contemplação dos ideais de uma sociedade “humana”, “acima” da luta de classes; outro elimina todo ideal, substituindo-o pela ciência e pela técnica.

Nessa ocasião procurei realçar não só a igualdade entre educador e educando, mas também as *diferenças*. A concepção tradicional de diálogo procura realçar demasiadamente a unidade, a igualdade, desvalorizando as diferenças. E o que ocorre na prática de ensino é que alguém ensina, que alguém aprende, que alguém provoca a aprendizagem etc. e que também há uma relação educadora em que ambos se educam e aprendem. No ato de conhecer e de pensar como o demonstrou o filósofo espanhol Eduardo Nicol em seu conhecido livro *Los principios de la ciencia* (México, Fondo de Cultura Económica, 1965) existe sempre o outro e estabelece-se uma “relação dialógica”: o conhecimento precisa de uma expressão e de uma comunicação, não é um ato solitário. Só que, como não é um ato de repetição, mas de criação, é também oposição e não apenas unidade é sempre conhecimento novo.

E concluía afirmando que depois de Paulo Freire ninguém mais poderia ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política.

Houve um segundo momento que discuti o tema da dialogicidade com Paulo. Foi em 1985, quando escrevemos junto com Sérgio Guimarães o *Pedagogia: diálogo e conflito*. Sustentamos, na época, que, orientados por uma visão anti-autoritária, nos havíamos servido demasiadamente, no passado, da pedagogia do diálogo. Muitas vezes ela também foi utilizada pelos conservadores, numa atitude astuta, para escamotear a questão política da educação e evitar o tratamento de temas incômodos como: a pobreza extrema, o preconceito e a exclusão, os quais evidenciariam, não a igualdade e a reciprocidade - exigências do diálogo - mas a desigualdade e o conflito.

A **pedagogia do diálogo** contribuiu enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, para a compreensão da instituição escolar, desmistificando a superioridade natural do mestre, desmistificando a idéia da superioridade moral de alguns seres humanos sobre outros ou porque ocupam funções superiores ou porque são mais competentes. Nisso ela deu um salto em relação à crítica da educação burguesa iniciada pela análise marxista na segunda metade do século XIX. No século XX, contudo, a *pedagogia dialética* foi além da *pedagogia do diálogo*. A pedagogia dialética encarou diferentemente a questão das relações da educação com a sociedade, porque recolocou o tema do poder como tema central da pedagogia.

O papel do pedagogo é educar e educar supõe transformar. Mas não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa: preconceitos, hábitos, comportamentos, etc. Por isso, uma pedagogia transformadora é sempre uma **pedagogia do conflito**.

O referencial maior dessa pedagogia é a práxis, a ação transformadora. Por isso a chamei, mais tarde, de **pedagogia da práxis**. *Práxis*, em grego, significa literalmente “ação”. Assim, pedagogia da práxis poderia ser

confundida com pedagogia da ação, defendida pelo movimento da escola nova. Poderia ser considerada como uma nova versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Contudo, mais do que a escola nova, a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação, embora ela transcenda o marxismo. Nesta tradição, práxis significa *ação transformadora*. A pedagogia da práxis radica numa antropologia que considera os seres humanos como sujeitos da sua história, que se transformam na medida em que transformam o mundo.

Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela. Em pedagogia, a prática é o horizonte, a finalidade da teoria. Por isso, o pedagogo vive a dialética instigadora entre o seu cotidiano - a *escola vivida* (instituída) - e a escola dos seus sonhos - a *escola projetada* - que procura dar vida, instituir, na escola instituída. A teoria pedagógica antecipa o indivíduo educado, mesmo que seja sempre como horizonte e nunca como o ponto de chegada, pois a educação é um processo realmente interminável. O educador antecipa uma realidade que ainda não existe, mas que deseja criar; seu papel é utópico pois a educação é ao mesmo tempo *promessa* e *projeto*. Enquanto houver educação haverá utopia.

2. Foi também em Genebra que retomei meus **estudos hermenêuticos** iniciados no Mestrado em Filosofia da Educação na PUC de São Paulo. Na Universidade de Genebra defendi meu **doutorado** em março de 1977 sobre a **Educação Permanente**, com o título: *L'éducation contre l'éducation: l'oubli de la question de l'éducation au travers de l'éducation permanente*. Foi uma sessão muito concorrida. A banca era conhecida: Paulo Freire, Pierre Furter, Pierre Dominicé, Claude Pantillon. Na minha fala inicial, lembrei de Li Che, um filósofo chinês que viveu no sexto século depois de Cristo. Ele escreveu dois livros: *Livro a ser queimado* e *Livro a ser escondido*. Li Che foi perseguido, preso e queimado na fogueira por heresia, pois atacava a filosofia de Confúcio. Ele havia sido recém descoberto pelo regime de Mao Tsé Tung que, na sua “revolução cultural” criticava o pensamento de Confúcio. O que eu esperava do meu texto? Escondê-lo? Queimá-lo? Não, esperava que a banca generosamente o criticasse, mostrasse os limites de um texto que se encontram também na “ambigüidade da própria realidade histórica”, utilizando uma afirmação do meu professor Paul Ricoeur.

Eu estava disposto a morrer pelo meu texto, defendê-lo realmente, salvá-lo. Na verdade eu estava ressuscitando pois, como autor, me considerava morto no texto quando ele fora apresentado à banca. Lembrei da fórmula medieval de defesa de tese: primeiro o autor sustentava e defendia publicamente a sua tese, durante alguns dias e até semanas, quando necessário, diante do público em geral e não perante especialistas. Só depois é que ele a escrevia.

Objetividade. Essa era uma palavra que eu não me arriscava pronunciar numa defesa. Eu não queria ser objetivo. Minha “*démarche*” e meu texto não “tomavam distância” do objeto de estudo. Eu queria também estar envolvido nele, como sujeito. Fora e dentro ao mesmo tempo. Essa atitude, sustentava eu, não está, de nenhuma forma, desprovida de rigor científico e sistemático. A **objetividade possível** está sempre ligada a um sujeito. Ela é também subjetiva. O autor do texto é que elabora as questões, estabelece hipóteses, elucida seus instrumentos de trabalho. Em sentido estrito, a objetividade é uma abstração. **Não existe interpretação sem intérprete**. Recorri a Heidegger. Em seu livro *A essência da verdade*, ele ataca o objetivismo. Antes de existir a verdade existe um sujeito que conhece a verdade, existe a vida, a práxis, a experiência. Ele deixava claro que não existe um homem acabado, objetivo, impessoal. O objetividade e não objetividade estão sempre presentes, com a mesma importância.

Heidegger, no mesmo livro, apresenta a sua “fenomenologia hermenêutica”, sobre a qual dá poucas explicações. No meu texto eu a assumi como “metodologia filosófica” (não aceita por Pierre Furter), com as explicações que pude receber nas aulas de Paul Ricoeur. Eu criticava as novas metodologias transformadas em técnicas de manipulação da relação educadora. A **fenomenologia** me parecia muito mais ampla, como método, e a **hermenêutica**, como técnica de interpretação, me pareciam bem adequadas para a análise crítica dos textos relativos à “Educação Permanente”, objeto do meu ensaio filosófico-educacional. Entendia que a minha leitura era **dialética** e que não existia dialética sem fenomenologia. Eu não considerava a fenomenologia apenas como um projeto husserliano (Edmund Husserl), mas como um projeto autenticamente marxista e hegeliano. Considerava Marx um fenomenólogo que não havia negligenciado a práxis.

A **fenomenologia hermenêutica** era, para mim, dialética, na medida em que considerava as “coisas” nelas mesmas, complexas, mostrando-se e escondendo-se ao mesmo tempo. Estamos sempre aprendendo mais sobre o objeto que estamos analisando. O aprendizado não se esgota nunca. Defendia a necessidade da dúvida, da suspeita permanente, do olhar crítico. Ora, a fenomenologia hermenêutica me oferecia justamente a metodologia necessária para isso, como técnica de “desconstrução” (Ricoeur), de “destruição” (Heidegger), de “supeita” (Marx) da realidade.

Um ponto fraco da minha tese era a noção de **ideologia**. No meio de tantas acepções eu havia escolhido duas: a marxista, que considerada ideologia como uma mistificação da realidade e a habermasiana, que considerada a ciência como ideologia, isto é, a ciência como uma nova forma de mistificação da realidade. Defendia-me da acusação freqüente de que os marxistas haviam ideologizado a educação, dizendo que ela já era ideológica por sua própria natureza. E apresentava a proposta freireana da “conscientização” como solução dessa polêmica. A conscientização era a formação de uma consciência crítica sem partidarismos, sem basismos, sem sectarismos, que eu considerava como aberrantes formas de alienação. Atacava o dogmatismo que impossibilitava a busca da verdade pela rejeição de toda forma de questionamento.

Usei todo o tempo de que dispunha para fazer a apresentação da minha tese. Em seguida começou a argüição da banca (“juri”, segundo a tradição da Universidade de Genebra).

Ao empreender a análise filosófica dos textos ou do discurso que nos falam de Educação Permanente, duas questões surgiam imediatamente: O que é um texto? O que é compreender um texto. A palavra “texto” vem do latim, *textus*, que quer dizer “tecido”, “trama”, encadeamento de uma “narração”. De *texere*, “tecer”. A primeira conotação que surpreende é a necessidade de uma fabricação, de uma transformação em tecido, o que, no sentido metafórico, indica uma elaboração, uma disposição de elementos para chegar a um “tecido”, um complexo harmonioso. Um texto, se nos reportarmos a esta primeira conotação, é uma “obra”, um trabalho acabado, terminado. Uma segunda conotação é a relação com a “narrativa”. A expressão oral é um elemento do texto que é particularmente colocado em evidência quando se trata de texto de uma peça de teatro, de uma canção ou de uma poesia. No primeiro caso nós temos a afirmação da autonomia do texto, de seu acabamento. No segundo, nós temos o reenvio do texto ao seu autor, quer dizer, a seu inacabamento.

O que é compreender um texto?

Esta questão é precisamente a **questão da hermenêutica** (do grego, *ermeneuein*, que quer dizer “interpretação”). A questão da hermenêutica foi originalmente levantada pela exegese, quer dizer, no quadro de uma disciplina que se propõe a compreender um texto, compreendê-lo a partir de sua intenção, sobre um fundamento do que ele quer dizer (Paul Ricoeur, *Existence et herméneutique*, p. 32). Esta problemática aparece primeiro como uma “técnica hermenêutica” de interpretação alegórica. Encontra-se já em Aristóteles (“*Peri Hermenéia*”) para dirigir-se a todo discurso significativo. Este termo, comum nos primeiros séculos da era cristã e, em particular, no domínio da exegese bíblica, retornou no fim do século 18 com Ernesti sob o título de “hermenêutica”. Mas é no século 19 com Schleiermacher e Dilthey que o problema de interpretação dos textos torna-se um problema filosófico: o problema da compreensão. Para Schleiermacher, a questão não é “que dizem os textos”, mas “o que é compreender um texto”? Ele defende assim uma teoria do texto, válida em geral, antes de considerar se o texto é religioso, literário, jurídico, etc. Para Dilthey, o problema era dar às “ciências do espírito” uma validade comparável àquela das “ciências da natureza”. Isto conduziu-o a opor duas espécies de relações à realidade histórica e a explicação que está em relação com a realidade “natural”. Para Dilthey, a explicação é então naturalista e a compreensão é essencialmente psicológica e histórica. Compreender é o “processo pelo qual nós conhecemos um ‘interior’ com a ajuda de sinais percebidos do exterior através dos sentidos”, afirma Dilthey (*Le monde de l’esprit*, p.320).

Se compreender é sempre compreender alguém, - o reenvio do texto ao seu autor – não se pode encontrar o outro senão na medida em que ele se objetiva, em que ele se exprime através de sinais. A interpretação é a **arte de compreender** estas “manifestações vitais” que além do mais, se fixam de uma forma durável pela escrita. A **interpretação** é então um caso particular da compreensão, que ao mesmo tempo, rompe com os limites desta compreensão direta de ser humano para ser humano na linguagem direta. Assim, a compreensão fica sempre relativa e imperfeita: a interpretação não pode jamais preencher sua tarefa senão até um certo ponto. E o fim da hermenêutica assinalado por Dilthey – “compreender o autor melhor do que ele se compreende a si mesmo” se defronta com os limites da interpretação. Dilthey não chegará a superar a posição que ele mesmo criou entre as “ciências da natureza” e as “ciências do espírito”.

Com o aparecimento das ciências semióticas, a hermenêutica se renovou. Tudo se decide em torno da questão: o que é um texto? Trata-se de seguir o caminho inverso da autonomia do texto. No discurso falado – a linguagem direta – o autor está ainda “lá”. Há uma referência ostensiva. Há o “dedo”, a pessoa que pode mostrar, se mostrar, se expor. No texto, o autor eliminou-se a si mesmo: a eliminação da voz, da fisionomia, etc. A escrita deve bastar-se a si própria. Seu locutor está ausente. Conseqüentemente, a escrita não fixa a linguagem oral, porém a transforma profundamente. Compreender um texto, é então, não mais compreender o outro, visto que de certa forma, este outro foi abolido pela escrita. Agora ele também torna-se um leitor do seu próprio texto.

Como em todos os textos, os textos que eu analisei sobre a Educação Permanente escondem uma visão do mundo e ao mesmo tempo uma palavra viva que deve ser despertada pela ação do sujeito, do leitor. O intérprete intervém expondo seu mundo, sua situação, pelo fato mesmo que ele compreende, e ao mesmo tempo, compreender para ele é compreender a si mesmo, é manifestar seu mundo, sua situação. Mas para isto é preciso elevar o texto à palavra, fazer reviver o discurso, fazer com que o texto fale. O leitor então, não é um homem solitário. O texto se endereça e se completa nele, no leitor – “quem quer que saiba ler” – quer dizer, na universalidade dos diálogos possíveis.

Em desacordo com a posição de Dilthey, nossa leitura do *texto/contexto* Educação Permanente apoiou-se na *dialética* do explicar e do compreender. Não são dois domínios diferentes, mas duas atitudes implicadas simultaneamente pela realidade do texto. O **problema da hermenêutica**, hoje, é de se colocar entre estes dois sofismas: “compreender um texto, é compreender seu autor” e “compreender um texto é ignorar que o texto tenha sido escrito por alguém”. No primeiro caso, isto seria desconhecer a originalidade do texto, seu poder simbólico, que ultrapassa a compreensão mesma daquele que o escreveu. No segundo caso, seria esquecer que o texto é um “traço” do autor e que, se o leitor elimina este traço, manipula o texto como uma coisa. Nestes dois casos extremos, a leitura é um monólogo: o leitor fala pelos dois, por ele e pelo autor.

A hermenêutica traz à fenomenologia esta **dimensão pedagógica**; é a recusa de que o homem se conhece a si mesmo diretamente, a maneira de Descartes, no seu *cogito*. Não há autoritarismo ou uma manipulação do texto, pois a autoridade do texto não é senão aquela que eu, leitor, lhe reconheço. Assim, compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura. Não reside no mundo que ele esconde atrás das palavras e da linguagem (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre diante dele, o mundo da decisão. Como diz Ricoeur, “a leitura não é um ato pelo qual um sujeito constituído projeta sobre o texto os *a priori* de sua auto-compreensão preliminar; é preciso antes, dizer que a interpretação dá ao sujeito uma nova capacidade de se compreender a si, oferecendo-lhe uma nova maneira de ser-no-mundo pelo qual ele se engrandece” (in Michel Philibert, *Paul Rocoer ou la liberté selon l’esperance*, p. 187). Eis porque a **fenomenologia hermenêutica** não é uma simples metodologia, mas é um “método” no sentido mais amplo. Ela é uma maneira fundamental de praticar a filosofia. Em lugar de legiferar sobre a educação, reconhece que ela mesma tem necessidade de uma educação.

A Educação Permanente que eu analisei na minha tese de doutorado na Universidade de Genebra, pertence ao mundo da **palavra** e ao mundo do **evento**. Como palavra ela traz uma significação de um valor que é preciso colocar em evidência. Como evento ela aparece como um processo, alguma coisa que já está a caminho e que o discurso mostra. Evento e palavra que se interpelam, que interagem. Esta primeira aproximação do objeto de nossa pesquisa nos leva a entrar na discussão do conceito de “fenômeno” e de “discurso”.

A palavra **fenômeno** (do grego *phainomenon*), deriva do verbo *phainesthai*, que significa: mostrar-se, aparecer, desvelar-se. “Fenômeno” é, então, tudo que se mostra, se manifesta, se desvela ou mais precisamente, tudo o que se mostra como é. Em consequência, uma coisa pode mostrar-se o que ela não é em si mesma. Pode-se dizer então que sua “aparência” esconde o que ela é. A palavra “fenômeno” traz em si esta ambigüidade de sentido. Se nós consignarmos à palavra fenômeno o sentido positivo – tudo o que se mostra como é – nosso modo de ter acesso à ele será orientado pelo cuidado de fazê-lo “aparecer” como “fenômeno” pois a “aparência”, é uma modificação do fenômeno.

Heidegger distingue o que ele chama o “puro” fenômeno do “fenômeno indicador”. Ele fala, por exemplo, dos “fenômenos-indicadores” patológicos, entendendo por estes os “eventos corporais que se manifestam e que, na sua manifestação e através dela, indicam alguma coisa que não se manifesta por si mesmo” (*Sein und Zeit*, p. 29). O fenômeno indicador indica, anuncia, alguma coisa que não se manifesta à primeira vista. Ainda assim esta negação da manifestação não deve ser confundida com a negação “privativa” da aparência. A indicação do fenômeno-indicador não é possível senão sobre o fundamento da manifestação de alguma coisa. Nem todos os fenômenos são fenômenos-indicadores, porém, todo fenômeno-indicador apóia-se sobre um fenômeno que ele dissimula. Esta não-manifestação dissimuladora não é, entretanto uma simples aparência, pois ela permite a manifestação do fenômeno que a fundamenta, que deve manifestar-se, isto é, o fenômeno, aquele-que-se-mostra-em-si-mesmo.

A noção de **discurso** é também ambígua. Nós entendemos por “discurso” o conjunto de anunciados que se referem a um certo universo. Todo universo de discurso é, necessariamente, fechado na sua delimitação. Apenas pela *significação*, isto é, pelo seu poder simbólico, pode um discurso ultrapassar-se, transcender-se a si

mesmo. O discurso torna possível a manifestação daquilo que se faz discurso no discurso. Sua função é “fazer ver” alguma coisa. Mas, “fazer ver alguma coisa” significa também poder distorcê-la e dissimulá-la, quer dizer, “fazer ver” alguma coisa que não é. Como não há desvelamento do fenômeno sem discurso, é impossível separar a **ambigüidade do discurso** da **ambigüidade do fenômeno** e inversamente. A ambigüidade do discurso finda-se na ambigüidade do fenômeno. Um discurso pode assim ser verdadeiro ou falso. O “ser verdadeiro” do discurso quer dizer que ele arranca da obscuridade o ente do qual ele fala, ele o faz ver, ele o *descobre*, ele o desvela; correlativamente, “ser falso” significa “enganar”, *recobrir*, colocar diante de alguma coisa, uma outra coisa que se faz ver e assim fazer passar a coisa recoberta por aquilo que ela não é.

Fenômeno-indicador, aparência, discurso verdadeiro e discurso falso, noções fundadas sobre a ambigüidade do fenômeno. Entretanto, a noção de fenômeno é este conceito cuja missão é nos “fazer ver”, de nos ajudar a superar a ambigüidade de uma realidade que as palavras não fazem mais que registrar. Na verdade, “atrás” dos fenômenos, não há nada. Mas como observa Heidegger, “pode acontecer que esteja escondido o que deverá tornar-se fenômeno. E é justamente porque, à primeira vista, os fenômenos não são dados, que existe necessidade de uma fenomenologia. Estar coberto é o conceito complementar do conceito de fenômeno” (*Sein und Zeit*, p. 36). O sentido mesmo de fenômeno como o concebe a fenomenologia é essencialmente mostrar-se e esconder-se.

Um fenômeno pode estar coberto seja porque ele nunca foi descoberto, seja porque ele foi recoberto e caiu na dissimulação. O discurso que “faz ver” este “fenômeno” será então um discurso distorcido e, em conseqüência, um discurso falso. Fenômeno e discurso são as duas categorias fundamentais do **discurso educativo**. É ele um discurso que nos “faz ver” o fenômeno no sentido fenomenológico? Ou é um discurso ideológico cujo fim é o de nos “fazer ver” a aparência do fenômeno? Desvelar o que se esconde atrás deste fenômeno-discurso, colocar em evidência o **sentido da dissimulação** a qual ele pode dar lugar, é já a tarefa de uma fenomenologia. Esta examina e explicita o sentido deste discurso. E, porque colocar em evidência o que é “esquecido” exige uma interpretação e esta interpretação não é de ordem causal, mas é o sentido mesmo daquilo que é dado pelo fenômeno, esta fenomenologia deve ser necessariamente hermenêutica. Esta, a **fenomenologia hermenêutica**, enquanto interpretação, nos ajuda, além disso, a superar a questão dos a priori, dos pressupostos; como evitar trazer ao fenômeno a significação pré-fabricada pelo intérprete senão por um método que seja orientado pelo objeto de nossa pesquisa e pela maneira de interrogar? A escuta é então possível e uma ou várias leituras sucessivas do fenômeno podem nos “fazer ver” o fenômeno tal como ele é.

A idéia de fenômeno no sentido fenomenológico (mostrar-se e esconder-se) funda a importância de uma leitura que seja interpretativa, crítica. No momento em que estamos em presença de um fenômeno, esta leitura se justifica, é necessária. O caráter de fenômeno implica, chama a atenção. A tarefa de uma tal leitura não é mais simplesmente ir ao encontro de um objeto qualquer de pesquisa, de “fazer ver” alguma coisa, mas também de “fazer ver” alguém que é preciso acolher, que é preciso deixar falar, que é preciso interrogar e compreender. Assim, compreender um discurso, não se reduz nem à explicitação de sua história, nem a colocar em evidência seu “campo semântico”, por exemplo. Os procedimentos estruturalistas, semânticos, e mesmo sociológicos e psicológicos, não podem ser excluídos *a priori* na compreensão do fenômeno-discurso educativo. Mas podem ser considerados insuficientes, pois as explicações que eles apresentam devem ser superadas por uma interpretação mais radical.

A filosofia não é diferente das outras ciências porque ela tem o poder de ver fundamentalmente as coisas, porque ela tem uma outra linguagem, mas precisamente porque ela toma suficiente distância, porque se afasta suficientemente para colocar questões fundamentais. A diferença reside menos na linguagem que na “gramática”, na maneira de colocar questões, notadamente a questão da existência humana.

Entretanto, uma leitura fenomenológica não é uma panacéia. Longe de mim pensar isso. O filósofo ou o fenomenólogo não dispõem de um terceiro olho, pelo qual eles poderiam efetuar uma abordagem “filosófica” nitidamente diferente do que se pode encontrar em outras ciências. Porque então devemos recorrer à fenomenologia hermenêutica? Porque se trata de uma abordagem histórica que demonstrou excelência de resultados no estudo aprofundado sobretudo de textos a começar pelos textos bíblicos. A fenomenologia tal como estamos propondo neste texto não pode desconsiderar como complementares as abordagens históricas, lingüísticas, psicanalíticas, semânticas e outras como o fez meu professor Paul Ricoeur.

Sempre me ocupei das questões relacionadas com a **filosofia da educação**. Daí a minha aproximação com a fenomenologia hermenêutica. Mas, depois de meu retorno ao Brasil, a partir dos anos 80, inseri-me de corpo e alma na luta para democratização do país e pelo direito à educação de qualidade para todos. Sobre essa prática escrevi diversos trabalhos. Como disse no início deste texto, meus estudos sobre o tema da **dialogicidade** e da **hermenêutica** foram feitos sobretudo nos anos 70 e 80. De lá para cá muito se avançou e

confesso que, embora não negue nada do que escrevi na época, sinto-me pouco a vontade para falar desse tema hoje. Prefiro mesmo é falar das **perspectivas atuais da educação** com as quais estou profundamente envolvido hoje teórica e praticamente. Nesse sentido, gostaria de fazer uma última reflexão.

3. Nesses últimos anos tenho me perguntado, com frequência, sobre o papel do educador e da educação nas sociedades atuais. E as minhas pesquisas me levam à necessidade de **educar o soberano**, o povo soberano, a uma educação para um outro mundo possível. Esse tema sugere a necessidade de educar para e pela cidadania.

O conceito de cidadania, contudo, é um conceito ambíguo. Em 1789 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Nascia a cidadania como uma conquista liberal. Hoje o conceito de cidadania é mais complexo. Com a ampliação dos direitos, nasce também uma concepção mais ampla de cidadania. De um lado, existe uma **concepção consumista** de cidadania – o direito de defesa do consumidor, por exemplo – e, de outro, uma **concepção plena**, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, através, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade. Esta tem sido uma prática, sobretudo no nível do poder local, que tem ajudado na construção de uma **democracia participativa**, superando os estreitos limites da democracia puramente representativa.

No início da década de 90, no meu Concurso para Professor Titular da Universidade de São Paulo, defendi a proposta de uma “escola cidadã”, uma escola que educa para e pela cidadania, com base num movimento que já se esboçava na década anterior e que viria a se transformar num movimento pedagógico importante nos últimos anos. Hoje já há inúmeros trabalhos e teses sobre o tema. A **educação cidadã** representa hoje uma forte corrente de pensamento pedagógico e de práticas educativas não só no Brasil mais em vários países. Inspirei-me em muitas experiências significativas de municípios cujas políticas educacionais promoviam a democratização da gestão escolar com participação da comunidade para fortalecê-la como o centro das decisões. Essas experiências revelaram um novo movimento de inovação na base da sociedade, iniciado ainda no final da década de 80, precedendo o movimento pela Escola Cidadã do início dos anos 90.

Hoje, esse tema é ainda mais significativo na medida em que a grande novidade do campo educacional desde início do milênio é o surgimento de um **novo sistema educacional**, o sistema não-formal de educação, com grande impacto no próprio sistema formal. Hoje, os **novos espaços de formação** dominam o cenário da educação em todo o mundo.

Nesse contexto, o conceito de “educação para a cidadania” ganha um novo componente: **a comunidade educadora reconquista a escola** no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A educação para a cidadania tornar-se, assim, uma **educação ecológica**. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e do planeta, ganhando nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania.

Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Essa apropriação se dá através de mecanismos criados pela própria escola, como o Colegiado escolar, a Constituinte Escolar, plenárias pedagógicas e outros. Esse ato de sujeito da própria cidade leva para dentro da escola os interesses e necessidades da população.

O movimento da **educação cidadã**, inicialmente muito centrado na democratização da gestão e no planejamento participativo, aos poucos ampliou suas preocupações para a construção de um novo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural) e de relações sociais, humanas e intersubjetivas novas, enfrentando os graves problemas gerados pelo aumento da violência e da deterioração da qualidade vida nas cidades e no campo.

Uma década de inovação e de experimentação com base numa concepção cidadã da educação foi suficiente para gerar um grande movimento, uma perspectiva concreta de futuro para a escola, principalmente para a escola pública. Esse movimento demonstra que a sociedade civil está reagindo à tendência oficial neoliberal de internacionalização da agenda da educação com base nas “receitas” contida em “recomendações” de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI.

A cidadania precisa controlar o Estado e o Mercado, perseguindo a utopia das cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis que são aquelas que conseguem romper com o controle político das elites e de suas

burocracias e estabelecem uma nova esfera pública de decisão não-estatal, como o “orçamento participativo” e a “constituente escolar”, que já se tornaram emblemáticos nas gestões populares. Já saímos, nesse campo, do puro terreno das propostas e novas experiências vêm surgindo, em diferentes partes do país, levadas a cabo por diferentes partidos políticos, que criam novas relações, novas formas de gestão, novos espaços de negociação e estimulam a reapropriação das cidades por seus cidadãos.

Qual é o **papel da escola** na educação para a cidadania?

O papel da escola (cidadã), nesse contexto, é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade. Numa perspectiva transformadora a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a **diversidade** cultural, étnica e de gênero e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola. E não basta respeitar os diferentes; é preciso valorizar as diferenças como uma grande riqueza.

Diante dos novos espaços de formação, criados pela sociedade da informação, a escola os integra e articula. Ela deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto, ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. Na sociedade da informação o papel social da escola foi consideravelmente ampliado. É uma escola presente na cidade e que cria novos conhecimentos sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora.

Qual é **papel do professor** na cidade que educa?

A cidade violenta e insustentável nos insere num clima de medo e de falta de **esperança**. Nossa força como educadores e educadoras é limitada. Nossas escolas são também produto da sociedade. Contudo, a esperança, para o professor, para a professora, não é algo vazio, de quem espera acontecer. Ao contrário, a esperança para o professor encontra sentido na sua própria missão, a de transformar pessoas, dar nova forma às pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam construir uma realidade diferente, um mundo novo. Uma educação sem esperança não é educação.

Educar para a cidadania é, para mim, **educar para um outro mundo possível**. Educar para um outro mundo possível é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de reproduzir nossa existência no planeta. Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: são processos interligados.

Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. “Outro mundo é necessário; contigo será possível”, gritava a multidão durante a marcha de abertura do FSM policêntrico de Caracas, no final de janeiro de 2006. Educar para um outro mundo possível é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual.