

Dívida política, educação popular e republicanismo

Flávio Henrique Albert Brayner

Resumo

Principia mostrando as vertentes românticas e racionalistas que confluíram para a chamada “educação popular”, onde duas noções distintas de “povo” disputavam um espaço ao mesmo tempo político e pedagógico. Defende a idéia de que o projeto republicano, herdeiro da primeira vertente, é inacabado; em seguida, procura desenvolver algumas noções de “competência” ligadas à educação popular, insistindo em seus aspectos argumentativos, propositivos, decisórios e auto-interrogativos. Conclui mostrando que a exclusão não é só a não-participação nos benefícios de uma sociedade moderna, mas a impotência lingüística para pronunciar a sua própria exclusão.

Palavras-chave: competência, dívida política, educação popular.

Abstract

Political debt, popular education and Republicanism

At first, this article deals with the Romantic and the rationalist trends that converged into the field of popular education, in which two distinct notions of people fought both for a political and pedagogical space. It discusses that the Republican project, heir of the first trend, is incomplete. Moreover, it develops some notions of 'competence' associated to popular education by emphasizing their argumentative, propositional, decisive and self critical aspects. It concludes by pointing out that educational exclusion means not only being deprived from the welfare allowed by modern society, but the linguistic inability to utter one's own exclusion.

Keywords: competence, political debt, popular education.

Introdução

Recai sempre sobre a área da "educação popular" uma espécie de estigma: ali estão os alunos e professores mais politicamente envolvidos e sensibilizados (em geral, de extração popular), mas infelizmente – e, com certeza, em função mesmo desta extração – também estão os que encontram mais dificuldades em freqüentar um ambiente de reflexão que exija algo mais que a "prática", a "experiência", o "saber de experiência vivido": chavões, fórmulas batidas e recorrentes, palavras de ordem vazias... são a estratégia muitas vezes utilizada por esses grupos para suprir deficiências de ordem intelectual, que não se deve confundir (embora haja quem o faça sempre!) com intelectualismo bacharelesco ou academicismo inconseqüente, como se para a educação popular não existisse a exigência da excelência e da competência, mas apenas a disposição para "transformar o mundo", o que, de certa forma, ratifica o ideologema de que para os pobres não há necessidade de muito trabalho reflexivo ou intelectual, mas formação "prática" ou, neste caso, formação para a "práxis" transformativa.

Ocorre que qualquer perspectiva republicana de educação, aquela que coloca seus egressos diante da possibilidade de decidir sobre suas vidas e adquirir uma visibilidade pública, parece-me comprometida, na medida em que nossa "dívida social" em matéria educativa está sendo, de certa (e limitada!) forma, saldada, mas não a nossa "dívida política"! Chamo de dívida social a expansão quantitativa de vagas escolares nos sistemas públicos, quer dizer, a "demografização" da escola pública, que não foi acompanhada do ressarcimento de outra dívida, a política, que corresponde, numa ótica republicana, à possibilidade de cada indivíduo

“tornar-se alguém”, como sugeriu Hannah Arendt: nós não nascemos “alguém”, nós nos tornamos, mas este alguém que nem sempre podemos criar também pode ser destruído através da eliminação de nossa possibilidade de nos constituirmos como identidades psicológicas e morais, civis e físicas – os judeus sob o nazismo são, talvez, a melhor e mais trágica ilustração do que acabo de dizer. O problema é que não precisamos de nazismo ou de campos de extermínio para eliminar os “alguéns” (com perdão pela deselegante expressão) com quem dividimos o mundo; basta, muitas vezes, uma escola que não funciona, que não desenvolve nos indivíduos suas possibilidades pessoais de se tornarem visíveis ao Outro, no espaço público da palavra e da ação.

O artigo que se inicia tenta, num exercício ainda limitado, pensar a educação popular sob a perspectiva desta “dívida política”, como formadora de um tipo de competência republicana que precisa ser melhor definida conceitualmente, evitando as redundâncias a que nos temos acostumado, onde tudo se pensa em termos de “emancipação”, “libertação”, “opressão”, etc., repetindo *slogans* de qualidade e alcance pedagógico e político questionáveis.

Educação popular: a tensão entre racionalismo e romantismo

O projeto de Instrução Pública e de Educação Nacional apresentado em 1789 por Condorcet e Etienne de Saint-Fargeau à Assembléia Nacional Francesa previa, já de início, que a educação tinha a tarefa essencial de “formar o corpo político da Nação”, enquanto conjunto de instituições organizadas e instituídas num “projeto nacional”. Na verdade, com o fim dos privilégios de nascimento, o ideal republicano esperava “corrigir” as injustiças da origem (ninguém escolhe nascer pobre) através de medidas sociais corretivas, como a escola. Dois alvos fundamentais são aqui visados: as crianças e o “povo”. As primeiras, que não gozavam de uma imagem positiva, até porque a “idéia de infância” estava – antes de Rousseau – muito longe de nossa atual concepção de um ser carente de proteção e afeto maternal (sobretudo nas classes menos favorecidas), aparece aqui como o futuro da realização republicana e que precisava ser preparada para o exercício da cidadania política (uma cidadania, claro, restrita ao sexo masculino). O outro alvo era o povo.

Este povo (palavra cuja semântica variável e manipulável tinha sido assinalada por Voltaire) já havia mostrado todo o seu potencial insurrecional, o que já o colocava na incômoda situação de ser, ao mesmo tempo, o fundamento da nova legitimidade política – secular e “contratual” – e “povo perigoso”, que precisava ser educado e esclarecido para constituir o corpo político organizado. É a “esquerda” iluminista quem vai introduzir a escola laica, pública e obrigatória, inaugurando uma nova e estranha idéia: sem a educação não há corpo político consciente, quer

dizer, capaz de instituir um projeto nacional (e racional). O que está em jogo, claro, é a noção de que a Razão precisa adentrar o político – razão que, no fundo, ainda falta ao povo!

Construir um “povo racional”: eis o projeto iluminista de escolarização forçada e laica. Um povo contaminado pela sensibilidade religiosa, incapaz de dessolidarizar o seu destino (político) de uma Providência inflexível e inegociável (daí o Voltaire do “*Il faut écraser l’infâme!*”); um povo cuja “cultura”, local e provinciana, precisava ser extirpada em nome do universal que a nova noção de “Humanidade” solicitava. Tratava-se, no fundo, de uma gramática discursiva que, no mesmo movimento, constituía o “povo-criança” (personagem que, a partir daí, aparecerá sempre como objeto de ações pedagógicas e “corretivas” específicas e gerais) e prometia uma profilaxia: fazer com que este mesmo povo deixasse de ser o que ele era para se tornar no que deveria ser. A constituição do “povo” exigia uma outra e nova “cultura”, não-contaminada e, para usar um termo mais tardio, não alienada. O curioso, portanto, é que vem da esquerda o desprezo cultural pelas massas, e o Iluminismo (o iniciador da própria ideologia “progressista”) tratou de deixar isto bem claro através de políticas públicas específicas (condenação das línguas regionais, dialetais e patoás, escola comunitária obrigatória em cada vila – Lei Guizot –, repressão a certas tradições locais, etc.).

A reação ao normativismo e ao racionalismo burguês do Esclarecimento veio com o Romantismo; não como estilo de época literária, mas como sensibilidade antimoderna (Löwy, Sayre, 1990, 1995). Aqui, a idéia de nação é menos politizada e mais “orgânica”: ao racionalismo dos franceses, o romantismo dos alemães opunha a “cultura do povo” (*Kultur der Volks*) em contraste com a cultura das elites (*Kultur der Gelernten*), onde o projeto nacional encontrava sua base original e inconfundível, ainda em aberta oposição ao desenraizamento universalizante proposto pelo Iluminismo e sua idéia inapreensível de Humanidade, funcionando, ao mesmo tempo, como realidade e como ideal político e pedagógico. Já se percebe: a valorização da cultura popular (com todas as ambigüidades que o termo encerra) é obra da “direita” (!), quer dizer, da reação romântica ao progressivismo das Luzes.

É no confluir destas duas tendências – romântica e racionalista – que vai se constituir nossa “Educação Popular”, mesmo que não tenhamos clara consciência do fato. Aliás, para os franceses, a idéia de educação popular está longe de ter o mesmo sentido que ganhou na América Latina a partir dos anos 50/60: para o republicanismo francês, ainda fortemente jacobino, a escola aparece exatamente como aquela instituição que dirimiria diferenças de origem. Assim, não se poderia conceber a existência de uma pedagogia específica dirigida apenas às classes subalternas da sociedade: ou a escola funciona e promove a integração cidadã de todos (tema de vastíssima complexidade, comportando seus dilemas e suas falsas assertivas) ou ela não é republicana. Nesta escola, o aprender a ler, escrever e contar assume uma tal preeminência que virará uma espécie de refrão escolar-pedagógico moderno, uma ambígua mistura de meio e fim do processo escolar.

Entre um povo que os intelectuais queriam “salvar” da ignorância (temor da democracia) ou da alienação (temor da Revolução) e um povo cuja cultura era preciso preservar, pendulou nossa educação popular! O problema é que nem a “ignorância” é mais semantizada da mesma (e iluminista) maneira nem a alienação serve mais como móvel de ações “conscientizadoras”: na nossa pós-modernidade crepuscular, o *todo-econômico* ou o *todo-político*, que dominou o discurso pedagógico por tanto tempo, foi substituído pelo *todo-cultural*. A uma arquitetura que insistia na “educação para a cidadania” através do acesso à qualidade conteudística, didática e pedagógica da escola, e que começa a cansar – como em todos os discursos insistentemente repetidos que se transformam em simples *captatio beneplacito* –, temos hoje uma enxurrada de projetos “culturais”: a cultura do povo aparece como a instância capaz, novamente, de oferecer uma “identidade” única, promotora de auto-estima, de integração cidadã, de reconhecimento e valorização sociais, de afirmação subjetiva... em que a idéia (tão condenada pelos velhos e resistentes *Aufklärer*) de Diferencialismo ou Comunitarismo – como chamam os americanos – ganhou, finalmente, dignidade e legitimidade pedagógica e pública. Receio, no entanto, que aqui estejamos entrando numa insidiosa construção ideológica – mas como evitar? – em que, aos poucos, nos tornamos elevadamente sensíveis e atentos às diferenças culturais (em que as palavras multi, trans, inter e intraculturalismo se tornaram incontornáveis) e bem menos em relação às diferenças sociais e econômicas.

Nesta estranha dialética entre racionalismo esclarecedor e romantismo, entrevejo a vitória final – nem sei se como *síntese* ou como dominância – do último, acentuando ainda mais os paradoxos tantas vezes incompreensíveis de nossa época desorientada, em que cultura popular ou suas expressões simbólicas, específicas e locais parecem conviver, em serena consciência, com um avassalador programa de planetarização e transnacionalização econômica.

Pois bem! Se as idéias acima esboçadas, simples tentativas de diagnóstico, guardam algum sentido e delas posso extrair uma conclusão qualquer, essa irá na direção de propor a retomada do ideal republicano introduzindo algumas incipientes noções de “competência” que, advirto logo de saída, nada têm a ver com uma mentalidade performática hoje dominante. É o que defenderei a seguir.

Competência e republicanismo: duas ou três notas inquietas

Antes de qualquer coisa, deixemos claro que não estamos atribuindo à escola a exclusividade social e institucional de atribuição das competências que, a seguir, discutiremos. Toda sociedade moderna (insisto no adjetivo porque, no interior das sociedades tradicionais ou holistas, a prática do pensamento crítico não dispõe de existência social ordinária, em função do primado da comunidade sobre o indivíduo) supõe um conjunto mais ou menos amplo de instituições educativas – aquilo que

Gramsci chamava de “organismos privados” ou “sociedade civil” (partidos, clubes, jornais, associações, sindicatos, meios de comunicação, etc.) – que podem contribuir para a aquisição de competências que habilitem os indivíduos à participação pública. Se a escola detém, aqui, uma certa prioridade, é porque ela é este lugar social precisamente designado e pensado para estabelecer relações (entre o passado e o futuro, entre as gerações, entre os mortos e os vivos) e fornecer aos sujeitos que a freqüentam condições mínimas de se tornarem “visíveis”, mas também porque em certas sociedades ela é o único meio institucional de que dispõem as pessoas para se educarem e se instruírem.

Em segundo lugar, não se trata de “competências” pensadas num sentido, digamos, técnico, como adverti acima: um conjunto de meios racionais, instrumentais, que nos permitiriam atingir indistintamente qualquer “objetivo”. A própria definição e avaliação destes objetivos já fazem parte das competências. Não se trata, em seguida, de competências que podem ser “apropriadas” pelos indivíduos isolados: elas só fazem sentido na relação com o Outro. Elas exigem ainda, para poder se exercerem, daquilo que chamarei de *condição constante*: uma específica competência que coloca continuamente *sub judice* todas as outras competências. Além do mais, estas competências têm sentido, validade e peso muito relativos: contextos sociais e culturais diversos podem exigir uma ou outra delas, além do que, cabe às gerações futuras inovarem seus significados, denegando suas qualidades ou sugerindo novas. Em terceiro lugar, não se trata de mais um “discurso da competência”, que, segundo uma celebrada fórmula, seria aquele em que “não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro, em qualquer circunstância”: o emissor e o receptor teriam, assim, que reunir condições especiais de locução que não seriam atributos generalizados em nossa sociedade, mas reservados aos “competentes”. Pierre Bourdieu, em *L'économie des échanges linguistiques*, assinala que todas as transações lingüísticas dependem de um campo de força entre grupos sociais que possuem competências correspondentes e da importância do *capital de autoridade* de cada interlocutor: “a competência é também a capacidade de se fazer escutar”. A língua seria, assim, um claro instrumento de poder, onde procuraríamos não apenas ser entendidos, mas obedecidos, respeitados, reconhecidos; daí a definição da competência como direito à palavra, como linguagem de autoridade e um certo poder de impor a recepção (Cf. Ortiz, 1983, p. 156 et seq.).

Ora, as competências de que trataremos a seguir, entre as quais a competência argumentativa, não estão sendo pensadas no interior de um quadro teórico orientado pela idéia de luta de classes ou de violência simbólica que, a contrapelo de idéias bem difundidas, não deixou de existir, embora não possa mais ser configurada da mesma maneira.¹ De forma talvez excessivamente idealista, nossa posição procura ter o alcance de uma “idéia reguladora” (Kant) a orientar ações que, mesmo inacabadas e talvez inatingíveis, sirvam como farol de algumas práticas educativas. Além do mais, se raciocinarmos no quadro de uma sociedade de conflitos

¹ Ver, a esse respeito, Marcel Gauchet (2002).

regulados e institucionais, seria desejável que todos os possíveis participantes do debate público dispusessem das competências requeridas por esta participação, entre as quais a competência lingüística de que fala Bourdieu. A fragilidade de minha posição talvez resida no fato de esperar que a educação escolar possa proporcionar a cada um esta competência cidadã, que na verdade não é um privilégio, mas uma necessidade do debate público ampliado. Mas se a escola não puder fazê-lo, como continuar a falar de uma educação para a cidadania?

Trata-se, em primeiro lugar, da *competência argumentativa*.

Todo espaço público implica e exige o uso da palavra argumentada, quer dizer, racional. Isto não tem, insisto, nada a ver com verdades de demonstração ou com lógicas que deduzem dos *universais* suas aplicações particulares e indefectíveis, mas tem a ver com a aquisição de códigos lingüísticos que permitam a passagem de situações concretas para a sua construção intelectual e conceitual, do *percepto* ao *concepto*. A competência argumentativa é aquela que mobiliza em seu usuário um conjunto de significações partilhadas, o que não significa que em qualquer caso tenha de se chegar a consensos, mas mesmo o dissenso precisa ser o resultado da possibilidade, sempre aberta e renovada, do encontro entre alteridades. É esta abertura para o encontro que fornece o quadro e o ambiente em que esta competência se exerce.

Ela significa ter sempre em mente a possibilidade de que o argumento do outro pode ser melhor do que o meu e que este princípio – do “melhor argumento” (Habermas) – será sempre levado em consideração. Mas o *melhor argumento* também tem suas exigências: o da verdade relativa aos fatos que despontam no horizonte social e venham a ser objeto de debate público,² um princípio de justiça que oriente a discussão e a eventual consensualidade das normas e um princípio de veracidade em relação às próprias experiências e vivências de cada interlocutor (quer dizer, que sejam honestos). A competência argumentativa não está necessariamente ligada ao “falar bem” (que é matéria da Retórica), mesmo que o domínio do padrão culto de uma língua seja necessário.

Neste sentido, o controle de “códigos elaborados” que permitem a organização do próprio pensamento parece-me fundamental à competência argumentativa, no entanto, o interesse da aquisição desta competência não está na possibilidade de ganhar a discussão, de ampliar o próprio poder de persuasão, de tornar a palavra sedutora e eficaz, mas, ao contrário, na de permitir a quem dela faz uso estar atento à palavra do outro, deslocar-se continuamente, interrogar-se sobre seus próprios pressupostos ou preconceitos. Trata-se, finalmente, de uma competência que exige a mais política de todas as qualidades: a da mentalidade alargada, a de se colocar no lugar do outro sem, no entanto, perder suas próprias e pessoais referências. Trata-se, acima de tudo, de uma competência de fundo procedimental, de seiva intersubjetiva, que permite a seus usuários tomar em consideração o pressuposto ético de toda discussão.

² Contra o relativismo que assolou, sobretudo, os estudos históricos, resultados de uma desastrosa leitura do perspectivismo nietzscheano, Arendt gostava de lembrar uma conversa de Clemenceau, em que seu interlocutor lhe perguntava o que as gerações futuras pensariam a respeito das atitudes alemãs que produziram a Primeira Guerra. Clemenceau teria respondido que “o que elas pensarão eu não sei; mas certamente elas não dirão que a Bélgica invadiu a Alemanha!”.

Aquilo que venho chamando de competência argumentativa implica a presença de outras competências que lhes são consubstanciais: trata-se da *competência proposicional* e da *competência decisória*.

A competência para propor é, sem dúvida, coetânea da capacidade de argumentar. E, num certo sentido, toda argumentação é também proposição: sugere-se a um Outro um ponto de vista, um acordo a partir de bases negociadas, os termos em que se dará o próprio fundo comum da discussão, etc. Propor significa, acima de tudo, reconhecer que todo argumento individual – um ponto de vista – é necessariamente frágil e que só na situação em que ele recebe adesões e vem a se constituir um chão comum de interesses – um “mundo” – é que ele conhece sua fortaleza. Daí por que ele é proposição: desejo de que os outros se acordem sobre um ponto, vontade de adesão e de partilha, o exato contrário da imposição.

Mas “propor” supõe uma extrema atenção aos termos que orientam um debate e, por conseguinte, uma acolhida específica da palavra do outro, uma compreensão dos contextos e motivações que enquadram uma discussão pública e, sobretudo, a capacidade de encontrar, entre opiniões diversas, alternativas de acordos, sempre provisórios e condicionados a outro argumento de melhor qualidade. Centramento e descentramento, texto e contexto, meio e finalidade são as exigências e as condições de exercício da competência propositiva.

Já a competência decisória é aquela que nos permite escolher entre alternativas, desde que estas tenham sido avaliadas na sua substância e nas suas conseqüências sociais ou individuais. Decidir é tomar em consideração um conjunto de argumentos, pesar sua validade substantiva e encontrar, para si mesmo, justificativas que conduzam a uma determinada escolha. No entanto, obter a isenção, a distância necessária para decidir em função de interesses comuns, sem se deixar contaminar pelo veio do interesse privado (tantas e tantas vezes disfarçado em interesse coletivo), me parece a grande dificuldade ou “patologia” presente nesta competência.

É verdade que toda decisão está, de certa forma, condicionada por uma época, uma cultura e os valores que adota e difunde, uma circunstância histórica... e seu alcance pode ser mais ou menos amplo, atingir um número maior ou menor de pessoas, sacrificar ou privilegiar uns em detrimento de outros. Daí por que sua aplicação exige a definição de critérios, que são considerações oportunas, fundamentadas e orientadoras em qualquer tentativa para justificar uma avaliação ou uma decisão. Mas exige, também, o que eu chamaria – na falta de melhor termo – de consciência de continuidade, num sentido próximo ao de Kant (da *Paz Perpétua*), ao afirmar que, numa guerra, devemos agir de tal forma que não fique impedida, definitivamente, a possibilidade de uma paz futura. Podemos falar aqui não exatamente de uma ética do dever,³ mas de uma ética da responsabilidade, tal como sugerida por Hans Jonas. No seu *Le principe responsabilité* (Jonas, 1990), o autor nos propõe uma ética para uma civilização tecnológica, num ensaio que caminha em direta

³ Lipovetsky indica em seu *Le crepuscule du devoir* que estamos abandonando a ética coercitiva kantiana por uma ética indolor mais característica dos novos tempos democráticos. Mas em nenhum caso estaríamos vivendo propriamente uma *débâcle* dos valores.

oposição a *O Princípio Esperança*, de Bloch: Jonas critica toda ontologia do *pas-encore-être* (do *ser-a-vir*) que a utopia deseja realizar, pretendendo superar a “inautenticidade” deste homem real. A ambigüidade é inseparável do homem, diz Jonas, e teremos que contar com ela; e, assim, a um princípio utópico – em geral perigoso – Jonas opõe um princípio de responsabilidade: pela primeira vez na história, as ações do homem podem se revelar irreversíveis e atentar contra a vida e a humanidade profunda do homem, donde a idéia de responsabilidade voltada não para o passado, mas para um futuro longínquo, de *maneira que possa continuar a existir não apenas homens, mas também um futuro*. Desse ponto de vista, “decidir” supõe imaginar (e esta é a tarefa da imaginação: tornar presente o ausente) indivíduos que ainda não existem, que não fazem parte de nossa contemporaneidade, mas que poderão ser decisivamente afetados por nossas decisões. Eis o sentido de *continuidade* inerente à competência decisória.

Porém, de todas as competências – reais ou potenciais – que cada indivíduo possa deter, e que a escola porventura possa oferecer, num momento ou noutro da vida escolar de cada um, creio que a mais importante de todas seria aquela que nos proporcionasse a capacidade de interrogar os fundamentos de nossas certezas individuais e sociais, e que eu chamaria de *competência auto-interrogativa* (a minha *condição constante*, citada acima).

A democracia me parece o único regime político e social capaz de questionar os próprios fundamentos das instituições que lhe correspondem, sem que, com isso, a malha de toda a sociedade esteja ameaçada de destruição. Ao contrário, toda democracia se testa, experimenta sua vitalidade e fortaleza nesta capacidade de resistir ao ataque crítico, preservando-se e reinventando-se continuamente. Não é por acaso que a democracia tenha surgido ali no mesmo lugar da filosofia – a Grécia Antiga –, assim como também não é à toa que, ali onde a democracia desaparece, a prática do pensamento crítico e reflexivo permitida pela filosofia também é suprimida (junto com os filósofos e os críticos). A competência auto-interrogativa é sinônima da capacidade de auto-instituição do social (Castoriadis): uma sociedade que sabe que criou suas próprias instituições a elas se submete com consciência, ou as abandona no momento em que elas não mais convêm, através do exercício da crítica e da ressignificação.

Dotar os indivíduos da competência auto-interrogativa não é, como já sabemos, nenhuma garantia antecipada de que a democracia social e política se instalará ou se preservará. Ela apenas favorecerá neles a emergência daquilo que Arendt chamava de “profundidade”, cuja ausência (como no caso de Eichmann) pode ter conseqüências desastrosas. Ela pode facilitar o exercício do “dois-em-um” reflexivo, a prática da “mentalidade alargada” (Kant), nos alertar contra nossos próprios preconceitos, mas não é ela que, uma vez presente nos indivíduos, instaura ou garante a ordem democrática, mesmo que crie certas condições para que esta ordem exista. Ou seja, a democracia não é o resultado da

reunião das sensibilidades democráticas, mas da definição preliminar e conjunta de certas regras do jogo institucional que limitam o uso do poder, as condições de seu exercício e o controle de seus fins, e que todos terão que respeitar, mesmo não sendo democratas. Mas, embora não seja a soma de sensibilidades, sem estas, toda democracia é precária e inconclusa.

Conclusão

Há muito tempo que a chamada Educação Popular vem se debatendo entre as alternativas do “povo libertador” ou “povo a ser libertado”, repetindo uma fórmula emancipacionista que praticamente não tem mais lugar em nossa modernidade tardia. Afinal, o que sabemos a respeito de “emancipação”, senão aquilo que nós mesmos intelectuais elaboramos com nossos circunstanciais discursos? Mas se a idéia de que existiria na sociedade grupos ou classes dotados de potencial emancipacionista perdeu sua força de atração, uma outra veio tomar o seu lugar: a de que a exclusão não é apenas um fenômeno social ou econômico que possa ser solucionado através de amplas e articuladas políticas públicas dirigidas a estes setores mais fragilizados da sociedade, embora esta idéia possa conter boa parte de verdade. A exclusão é também a incapacidade lingüística de dizer sua própria exclusão, de dar nome a algo que parece inefável, situado do outro lado do humano – do convívio humano – e, portanto, quase impronunciável. Esperar que o “oprimido”, como queria Freire, diga a “sua” palavra, pronuncie o seu mundo, não é uma tarefa nem “natural” do ser lingüístico nem “inicial” do ato pedagógico que a dominação impede, mas o seu ato – digamos – terminal, ali onde se adquire as competências para dar ao mundo um significado que só pode existir através de uma rede complexa de preparação argumentativa e intersubjetiva, e que seria, aliás, de boa medida, o que a escola pública pudesse oferecer. Retomar, pois, o sentido “republicano” da escola voltada para as classes mais fragilizadas da sociedade é poder lhes oferecer a possibilidade de se tornarem visíveis através de sua palavra e de sua ação, implicadas naquilo que chamei, no início, de ressarcimento da “dívida política”. A tarefa é longa, mas qualquer demissão nos impedirá de continuar falando de “educação para a cidadania.” A não ser que, como nas práticas confessionais, quanto menos nossas orações são atendidas, mais aumentamos o tom de nossas preces...

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *La vie de l'esprit: la pensée*. Paris: PUF, 1996.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GAUCHET, Marcel. Les mauvaises surprises d'une oubliée: la lutte de classes. In: _____. *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard, 2002.

JONAS, Hans. *Le principe responsabilité*. Paris: Du Cerf, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. *Le crépuscule du devoir: l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris: Gallimard, 1992.

LÖWY, Michel; SAYRE, R. *Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Romantismo e messianismo*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais).

Flávio Henrique Albert Brayner, doutor em Sciences de l'Education pela Université René Descartes, Paris V – Sorbonne e pós-doutor pela Université de Paris XIII – Saint Denis, Maître de Conférence Invité da Université de Montpellier III – Paul Valéry no período de 2001 a 2003, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

flaviobrayner@hotmail.com

Recebido em 20 de agosto de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.