



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Cossetin, Vânia Lisa Fischer; Fensterseifer, Paulo Evaldo  
Reconhecimento e educação popular: uma perspectiva democrático-republicana  
Educação, núm. 44, 2019, Janeiro, pp. 1-16  
Universidade Federal de Santa Maria  
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942051>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## Reconhecimento e educação popular: uma perspectiva democrático-republicana

Acknowledgment and popular education: a democratic-republican perspective

*Vânia Lisa Fischer Cossetin\**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

*Paulo Evaldo Fensterseifer\*\**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

\* Professora do Programa de Pós-Graduação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

vania.cossetin@unijui.edu.br – <http://orcid.org/0000-0001-8722-9235>

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

fenster@unijui.edu.br

**Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Rua do Comércio, 3000, Bairro Universitário. 98700-000, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.**

Recebido em 24 de julho de 2017

Aprovado em 15 de fevereiro de 2018

Publicado em 18 de junho de 2019

DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984644428242>

### RESUMO

O presente artigo parte da controversa relação entre a Educação Popular e o Estado democrático republicano. Uma educação que, ao ser gestada, patrocinada e orientada pelos marcos legais desse Estado, também estaria destinada a subvertê-lo, uma vez que ela se vê comprometida com as demandas de setores excluídos da sociedade e se legitima sob a égide das mesmas condições que a forjaram. Diante disso, buscamos identificar a ambivalente origem democrático-republicana da Educação Popular e também verificar em que medida esse tipo de educação pode ser concebida como explícita manifestação da luta por reconhecimento, cujo equacionamento possível se dá na dinamicidade sócio-histórica das democracias republicanas. Reconhecimento este que, para constituir-se reciprocamente e assim transcender a mera unilateralidade, assimetria e instrumentalidade, precisa pressupor a radicalidade do diálogo.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Reconhecimento; Estado democrático-republicano.

## ABSTRACT

The present article addresses the controversial relationship between Popular Education and the democratic republican State. An education which, by being gestated, sponsored and oriented by the legal frameworks of this State, would also be destined to subvert it, once it is committed to the demands from excluded sectors of society and is legitimated under the aegis of the same conditions that have forged it. In view of this, we seek to identify the ambivalent democratic-republican origin of Popular Education and also verify to what extent this type of education can be conceived as an explicit manifestation of the struggle for acknowledgment, whose possible equation happens with the socio-historical dynamism of the republican democracies. This acknowledgment, in order to constitute itself reciprocally and thus transcend the mere unilaterality, asymmetry and instrumentality, needs to presuppose the radicality of the dialogue.

**Key-words:** Popular Education; Acknowledgment; Democratic-Republican State.

## Introdução

O traço comum no conjunto das reflexões aqui desenvolvidas se inscreve nos marcos de uma sociedade democrático-republicana, considerando-se os limites que lhe são inerentes e as potencialidades que seu caráter de inacabamento propicia. Preliminarmente, portanto, uma questão convém ser expressa e que está na base das discussões subsequentemente encetadas: em que medida a Educação Popular pode colocar-se como parte da educação que, se não patrocinada pelo Estado, deve ao menos pautar-se pelos seus marcos legais? Ou seu caráter originariamente de classe preconiza necessariamente a subversão deste mesmo Estado? Em suma, é possível pensar a Educação Popular nos marcos de um Estado democrático e republicano sem trair seus propósitos?

Dada a diversidade de experiências históricas que se autodesignam democráticas e republicanas, cabe afirmar que o sentido que orienta esses escritos é aquele que permite pensar sob tal denominação os princípios de liberdade, isonomia, igualdade de direitos afirmados na legislação, bem como de garantias que possibilitam a participação cidadã nos diversos assuntos de interesse comum. Horizonte jurídico que tem reconhecida legitimidade social e que pauta suas ações com vistas aos propósitos unificadores de um Estado ou de uma confederação de Estados.

Ocorre, porém, que nem o Estado de direito, nem as leis que visam ampliar o lastro de participação política parecem transcender o âmbito do possível quando o

intuito é salvaguardar alguma justiça social. Ou seja, o conjunto de princípios que orientam o horizonte jurídico certamente constitui um ideário promissor se for levado em conta os modos de organização social que o precederam, mas suas intencionalidades não garantem vigência efetiva. É nesta ambivalência que se colocam as iniciativas sociais, as quais, dentre elas, aquelas que aqui podemos denominar de “populares” e, no seu bojo, os processos educacionais afinados com seus propósitos, a saber: a Educação Popular.

Diante disso, intencionamos identificar a origem democrática e republicana da Educação Popular e seu controverso desdobramento à luz da teoria do reconhecimento originariamente encontrada em Hegel e, posteriormente, desenvolvida por Axel Honneth. A hipótese é a de que os conflitos sociais, como explícita manifestação da luta por reconhecimento, encontram sua possibilidade de equacionamento na dinamicidade sócio histórica das democracias republicanas. E mais: um reconhecimento que, para não permanecer na precariedade de uma relação unilateral ou meramente instrumental, precisa entregar-se à radicalidade do diálogo, cuja alteridade está incontornavelmente pressuposta.

## Democracia, República e Educação Popular

Os atores do cenário democrático-republicano convivem com perspectivas diferenciadas em relação aos seus propósitos, inclusive quanto ao modo como os realizam. Exemplo que merece destaque é a postura assumida frente às possibilidades de radicalizar as promessas republicanas nos marcos desse mesmo republicanismo. Diferentemente de outrora, um republicanismo que “pode ter deixado de ser revolucionário” (2002, p. 29), porém, segue Cardoso,

[...] 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 (2002, p. 29).

# educação

Mover-se nesses marcos é reconhecer que não há uma *episteme* [verdade] sobre o social que dispense o assentimento dos próprios atores – lembrando a posição arendtiana de que no plano político não há “autores”, mas somente “atores” capazes de “ação política instituinte” (CASTORIADIS, 1987, p. 293). As relações políticas assumem, assim, na radicalidade, seu caráter intersubjetivo e expressam conflitos de interesses os quais são encarnados pelos movimentos sociais e reconhecidos como legítimos pelo Estado.

De um lado, portanto, os encaminhamentos políticos dados por tais movimentos podem buscar resolver suas demandas – ou ao menos acreditar resolvê-las – através de rupturas revolucionárias. Rupturas estas capazes de fundar uma nova ordem na qual se equacionam os conflitos que as originaram. Neste caso, perdem sua razão de ser, pois colocam-se no lugar do poder instituído [que teoricamente encampará suas demandas]. De outro lado, assim como estes movimentos buscam equacionar seus interesses tencionando a ordem estabelecida, o Estado reconhece os movimentos populares e sua legitimidade [não necessariamente as acolhendo], mas impedindo-as de tornarem-se “caso de polícia”.

É nesse segundo entendimento, de uma demanda/desejo de reconhecimento e, também, de um vir a constituir-se em direito, que a afirmação de Renato Janine Ribeiro merece ser considerada:

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 (2009, p. 77).

No texto *Democracia versus república: a questão do desejo nas lutas sociais* (2002), Ribeiro aponta o dilema que caracteriza a democracia nos tempos modernos: entre os antigos, a democracia apresentava um caráter social; na modernidade, ela sofre a crítica de “formalidade”, de ser prisioneira da constitucionalidade jurídica, de estar aliada à ordem burguesa e, portanto, de ser avessa às demandas sociais e

# educação

econômicas que estão na base dos conflitos. Destarte, faz-se necessário, segundo ele,

[...] 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*, congregue a um tempo a temática do poder e a das relações sociais. Separar os dois temas foi um complexo – e difícil – construto moderno (2002, p. 15).

É justamente neste quadro que assume importância e legitimidade a Educação Popular, dado seu compromisso histórico com os setores excluídos dos benefícios sociais coletivamente gerados. Este modo especial de ser da educação, diz respeito à possibilidade de expandir a “luta por reconhecimento”, para fazer referência à consagrada expressão de Axel Honneth. De acordo com o autor, as condições favoráveis para tal expansão foram engendradas pela sociedade moderna, a qual teria aberto “a perspectiva de um aperfeiçoamento normativo das relações de reconhecimento” (2003, p. 275). Assim, também os conflitos, que estão na base da luta por reconhecimento, passaram a encontrar na relação democracia-república um modo possível de equacionamento, posto que a dinamicidade histórico-social que a constitui permite a acolhida de pluralidade de demandas, as quais são atendidas na intersecção do particular e do universal, dos sujeitos e do coletivo. Uma dialética que Honneth identifica tanto em Hegel quanto em Mead pelo fato de ambos terem idealizado uma sociedade na qual igualdade e individualismo consolidam-se em padrões de interação em que todos são reconhecidos como sujeitos autônomos e individuados, semelhantes entre si e, também, particulares (2003, p. 275).

Essa perspectiva – seguramente não a única de conciliação das questões da sociabilidade humana – pauta-se por uma compreensão relacional do ser humano e que tem na alteridade uma “dimensão constitutiva de seu ser, de tal modo que não há compreensão possível do seu ser pessoal sem referência à alteridade”<sup>1</sup> (OLIVEIRA, 2010, p. 72). Considerada em sua radicalidade, a alteridade leva a uma problemática que, segundo Oliveira, desde Hegel colocou-se como central à filosofia ocidental: a questão da intersubjetividade e do reconhecimento. Problemática fundamental para compreender a insurgência dos movimentos sociais – entre os quais a Educação

---

<sup>1</sup> Na expressão kantiana, trata-se da inclusão do outro no seu próprio querer.

Popular – enquanto demandas do social que ascendem à esfera pública. Sobretudo porque nem sempre tais movimentos mostram-se dispostos ao jogo democrático, visto que alguns tomam a democracia como espaço a ser instrumentalizado.

## Reconhecimento: a dialética da configuração social

A gênese dessa discussão pode ser encontrada nos escritos hegelianos da juventude<sup>2</sup> e merece aqui uma rápida explicitação. Ela tornou-se célebre na passagem que inaugura a dialética entre dominação e escravidão, na *Fenomenologia do espírito* (1996): “A consciência-de-si é em si e para si na medida em que e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido” (HEGEL, 1986, p. 145). Apesar da aparente obscuridade, a ideia aí implícita é a de que o indivíduo humano só existe, efetivamente, ao abandonar seu solipsismo e autoreferencialidade para voltar-se ao Outro. Sem a mediação do outro, nenhuma subjetividade é capaz de constituir-se, por conseguinte, nenhuma relação intersubjetiva pode ser derivada.

Na conflituosa relação entre as figuras do senhor e do escravo, o esforço de Hegel é justamente demonstrar que a constituição do sujeito tem seu ponto de partida no desejo dirigido não a uma coisa, mas a outro desejo e que ele é um desejo de reconhecimento ocorrido num confronto em que cada um precisa colocar sua vida em risco, sacrificando sua liberdade (1986, p. 149). O desdobramento desse movimento, todavia, surge aparentemente improvável: nem tão-somente o senhor, nem tão-somente o escravo vence o embate, mas o escravo que supera sua sujeição inicial, porque, diferentemente do senhor, somente ele possui a força do trabalho, logo, as condições para se fazer humano e livre.

Embora nem todas as nuances dessa dialética tenham sido expressas, é importante ressaltar que ambas as posições fazem o mesmo movimento, um no outro. Posições que, antes, entendiam-se independentes e autônomas, superam essa ilusão alienante reconhecendo-se mutuamente. Uma realidade que passou a ser mediamente constituída. Para além da perspectiva antropogênica que a dialética do

---

<sup>2</sup> Os *Escritos da Juventude* reúnem uma coletânea de textos escritos por Hegel até 1807 e que revelam o seu intento de dar corpo ao tão almejado sistema de filosofia.

# educação

senhor e do escravo acena<sup>3</sup>, convém destacar que reconhecimento algum é possível numa relação assimétrica, nas palavras de Hegel, de forma “unilateral e desigual” (1986, p. 152), onde um expande sua liberdade e o outro se vê obrigado a submetê-la; um exerce seu poder e realiza o seu desejo e o outro faz concessões. “O encontro entre subjetividades”, segundo Oliveira, “só é adequado enquanto encontro de iguais, encontro entre sujeitos na qualidade de seres espirituais, portanto numa relação propriamente dialógica e recíproca” (2010, p. 72).

O primado hegeliano do reconhecimento e da intersubjetividade parte da sua crítica ao princípio formal e abstrato da formulação kantiana, que teria o defeito de permanecer na esfera subjetiva e de não considerar a contradição (HEGEL, 1995, §135), ou seja, o mundo fático, os valores historicamente constituídos e assumidos por sujeitos igualmente históricos. A denúncia de Hegel é a de que dessa filosofia moral é impossível derivar vínculos, relações intersubjetivas, convivência, consequentemente, uma filosofia do social.

Foi partindo desse pressuposto hegeliano que Axel Honneth desenvolveu a sua teoria do reconhecimento e dentro da qual, segundo Flickinger, a reciprocidade tornou-se a “base de qualquer relacionamento social, capaz de recuperar os ideais de solidariedade e justiça social” (2011, p. 223). Hegel já havia indicado que, numa relação, sequer um dos polos consegue realizar-se em plenitude pela objetificação e instrumentalização do outro, na qual “os indivíduos são um para o outro, à maneira de objetos comuns” (HEGEL, 1986, p. 148). É o que acontece com a consciência desejante que só se relaciona com objetos, inclusive na relação com outra consciência. Enquanto uma colocar-se ou for tomada como coisa não é possível falar de intersubjetividade, menos ainda de reconhecimento. O que exige, conforme Lima Vaz, o encontro de “dois infinitos”:

Ora, no termo da relação intersubjetiva, o sujeito tem diante de si um outro sujeito e deve assumi-lo no discurso de auto-afirmação de si mesmo; vale dizer tem diante de si uma outra infinidade intencional. Essa paradoxal relação recíproca de dois infinitos é que está no fundo do mistério do conhecimento do outro enquanto outro, que só pode ser um reconhecimento expresso na identidade dialética do Eu com o não-Eu como Eu (alter ego) (apud OLIVEIRA, 2010, p. 72, nota 82).

<sup>3</sup> Cabe mencionar, aqui, o estudo realizado por Alexandre Kojève na *Introdução à leitura de Hegel* (2002), em cuja obra o autor russo analisa a *Fenomenologia do espírito*, particularmente o capítulo IV, pelo destaque do caráter antropológico que a definiria.

# educação

Levar isso em conta significa que o projeto de uma educação emancipatória – tal como preconizada pela Educação Popular – precisa considerar todo e qualquer projeto de autonomia como “inseparável de sua relacionalidade estrutural” (OLIVEIRA, 2010, p. 75). Não se trata, então, de uma relação que seja possível sem mediações e à revelia de um processo consciente e intencional protagonizado pelos sujeitos envolvidos. Há uma espécie de exigência fundamental relativa às condições de possibilidade para que relações intersubjetivas e de reconhecimento ocorram, logo, também uma Educação Popular. Na interpretação de Lima Vaz, tais condições seriam dadas no espaço intersubjetivo, em meio ao qual se efetiva o humano enquanto liberdade e comunhão, constituindo-se em primeira exigência ética da vida de cada um.

Numa relação análoga à dialética do senhor e do escravo, basta ver o que Hegel revela na postura do senhor. Ele luta por reconhecimento, mas não o obtém de uma outra consciência livre. É de uma consciência alienada, reduzida à condição de coisa que recebe o que deseja. E ao buscar satisfação pelo recebimento de produtos oriundos do trabalho escravo, não se relaciona com um outro humano, mas com coisas produzidas por alguém que é também uma coisa. Nessa relação desigual, aquele que domina nunca será reconhecido, porque a sua dependência é inversamente proporcional ao reconhecimento que busca. Nestas condições, jamais se humanizará, nem se tornará livre (HEGEL, 1986, p. 150-151). É no espaço intersubjetivo e de possibilidade de reconhecimento recíproco que a luta pela humanização do ser humano é travada:

[...] o ser humano não é, em sua constituição ontológica, um sujeito puro sem mundo e sem história; ele não é uma subjetividade enclausurada em si mesma, interioridade pura. Ele não está em primeiro lugar em si mesmo e depois se dirige ao outro de si, mas é constitutivamente aberto ao grande todo, ao universo, portanto, abertura radical à totalidade do real. Nada lhe é estranho, antes, é essencialmente relação ao mundo e relação a si mesmo, pois é também algo no mundo. Na relação ao outro, a subjetividade permanece junto a si<sup>4</sup> (OLIVEIRA, 2010, p. 71-72).

<sup>4</sup> Oliveira (2010) reconhece que esta compreensão tem pontos de convergência com as formulações de Honneth, uma vez que a humanização só se realiza plenamente quando o reconhecimento mútuo não permite a coisificação dos sujeitos.

# educação

Hegel já havia alertado que a humanidade do homem não é posta, não é um dado, mas é resultado de um processo historicamente engendrado (1986, p. 148). Sabemos, por outro lado, que essa constituição sócio-histórica da subjetividade (CASTORIADIS, 1992, p. 264) se depara com valores nem sempre favoráveis a uma humanização solidária, capaz de reconhecer o outro sem coisificá-lo [tal como o senhor fizera com o escravo].

Exemplos deste comportamento, infelizmente, abundam entre nós. Ao ser entrevistado acerca do atropelamento de ciclistas em Porto Alegre, em fevereiro de 2011, Da Matta lembra que nas sociedades modernas existe [ou deveria existir] uma dialética entre “familismo e universalismo, entre regras particulares e regras universais” (2011, p. 18), que estão na base da democracia liberal. A não consideração dessa dialética é que permite um golpe de Estado até o atropelamento de ciclistas. Visualiza-se, segundo o antropólogo, a manifestação problemática dessa relação no trânsito brasileiro: “Ele [o trânsito] permite que a gente enxergue com clareza que os brasileiros sentem mal-estar diante da igualdade. Não é diante da desigualdade que temos mal-estar” (2011, p. 18). Mal-estar que teria suas raízes em uma matriz aristocrática, ibérica e patrimonialista, a qual não é objeto de tematização. Ainda, segundo ele,

Achamos que o Estado vai mudar isso, mas os caras que dirigem o Estado, que se transformam em governadores, em deputados, em juízes, são nossos irmãos, os nossos primos, os nossos tios. A mudança a partir do Estado é uma falácia. Obviamente, esse sujeito tem um incômodo com a igualdade, a igualdade no sentido de que o trânsito obriga você a esperar a sua vez. Não somos educados para isso. Não temos uma pedagogia da igualdade no Brasil (DA MATTÀ, 2011, p.18).

A hierarquização do automóvel em relação à bicicleta conduz à projeção de valores que estão em desacordo com este espaço que deveria ser igualitário. Surge, segundo Da Matta, “um desconforto muito grande com componentes da modernidade democrática, liberal e igualitária, um desconforto com o anonimato, a meritocracia, a paciência de esperar sua vez, de não reclamar” (2011, p. 18). E o carro parece incorporar esse diferencial, porque nos aristocratiza. Mas também o ciclista sofre desse mal ao não se submeter às regras que formalmente o igualaria no trânsito. Nessas posturas aristocráticas “o outro não existe”, e aí fica a pergunta de Da Matta: “Como é que você pode viver em uma sociedade igualitária em que o outro não

existe?”. A saída apontada por ele, para além de discutir e redesenhar nossos comportamentos e valores [de onde sua referência à pedagogia, que, por sua vez, ultrapassa a escola], é apostar em um “sistema educacional, uma consciência de que os outros também existem. Nós estamos com os outros, e não contra os outros” (2011, p. 18). Eis uma situação limite que parece revelar as fragilidades da sociabilidade na qual estamos envolvidos e que leva à indagação de como a educação, e em particular a Educação Popular, pode contribuir para solidificar certos valores que nos são tão caros. Sabemos que as respostas a serem produzidas são dependentes das decisões dos implicados e das variáveis presentes nos contextos específicos. Porém, o propósito principal dessa reflexão é chamar a atenção para o fato de que, na produção de possíveis respostas, é preciso levar em consideração os marcos de uma sociedade republicana, a não ser que nos coloquemos abertamente contra eles. Esta não é uma questão menor diante da necessidade de solucionar problemas, pois estes podem ser resolvidos em registros políticos não democrático-republicanos<sup>5</sup>, o que, obviamente, não é a posição aqui assumida.

Se cada um opta por sua “filosofia de vida”, como afirma Almeida (2008) referenciado em Hannah Arendt, considerando apenas suas necessidades individuais, “o mundo comum deixa de existir e o que nos une é apenas o consumo de sentidos” (ALMEIDA, 2008, p. 3). Tal parece ser o “espírito do nosso tempo” e é diante dele que se coloca o maior desafio da educação: se essa for nossa escolha, pensar no modo como ela pode contribuir para formar o “espírito republicano” acerca dos temas/conteúdos que lhe são específicos. Lembrando sempre que, em uma democracia republicana, por mais fundamentais que sejam as instituições, elas são sempre seculares, são instituídas pelas pessoas. Nisso encontra-se a sua fragilidade e, igualmente, a sua força.

<sup>5</sup> Basta observar o número de vezes em que lemos defesas fervorosas de saídas técnicas (gestores eficientes) ou de saídas autoritárias.

## Em busca do fundamento dialógico do reconhecimento

Assim como Rouanet (2010, p. 143-152), retomando o debate Habermas/Ratzinger [anterior Papa Bento XVI], sustenta que a convivência entre filosofia e religião pode propiciar ganhos recíprocos, imaginamos que a convivência entre as demandas de uma Educação Popular e de uma sociedade democrático-republicana – sustentada em valores comuns, intersubjetivamente acordados – pode ser promissora, desde que o reconhecimento recíproco seja a tônica e não uma relação instrumental.

A instrumentalização do outro parece ter-se originado de um desdobramento controverso dos ideais da modernidade, especialmente do de liberdade. A promessa de liberdade conduziu a uma expansão desigual das subjetividades, ao ponto de alguns terem servido de meios para a realização de outros. O resultado disso? Um aumento importante da segregação social e, por conseguinte, a efetividade de uma liberdade que permaneceu na promessa. Todavia, a mesma modernidade que gerou essa contradição gerou os modos possíveis de superá-la. Kant, Fichte, Schelling e, de modo especial, Hegel, são exemplos dessa tentativa. Hegel, em particular, teve “toda sua trajetória intelectual [...] marcada pela tentativa de dar um fundamento argumentativo à concepção moderna da liberdade (... )” (FLICKINGER, 2010, p. 124) e muito mais que vincular o conceito de liberdade ao de reconhecimento, Hegel teria concebido este último como “o único caminho rumo à conquista da liberdade” (2010, p. 133). Mas como, afinal, é possível o reconhecimento, sobretudo o reconhecimento recíproco?

Daniel Cook defende a necessidade de uma linguagem falada comum, pois o fato de os membros de uma sociedade poderem se comunicar implica que eles também se reconhecem como representantes e articuladores do mesmo mundo da experiência e do discurso (1993, p. 109). E não se trata de mundos contingencialmente perspectivados, mas de mundos tão-somente possíveis porque seu sentido é forjado na dinâmica vivencial discursiva dos sujeitos nela implicados. Gadamer radicaliza o aspecto linguístico dessa configuração, destacando a circularidade na qual todo humano se vê enredado: “[...] a compreensão entre as pessoas tanto cria uma linguagem comum, quanto também, ao contrário, a pressupõe”

(2002, p. 139). Numa retomada dos indicativos filosóficos hegelianos, isso implica a transcendência da linguagem individual para uma linguagem comum, na qual a experiência da humanidade inteira, dinâmica e historicamente constituída, é compartilhada.

Se é assim, uma Educação Popular que tenha o reconhecimento do outro como princípio não pode ser vanguardista, no sentido da crítica de Castoriadis (1992), enquanto um saber prévio ou anterior, como se alguém possuísse uma *episteme* sobre o social. Ela deve ser, fundamentalmente, dialógica, porque “somente quando nos expomos à possível concepção oposta, temos chance de ultrapassar a estreiteza de nossos próprios preconceitos” (GADAMER *apud* Rohden, 2002, p. 179). Para Hegel, significa que toda pretensão de uma posição que insiste em colocar-se como totalidade ou verdade, sem mediações, é ilusória (COSSETIN, 2012, p. 77). Ela se apresenta sempre insuficiente, porque subjetiva, unilateral e incompleta. Em contextos políticos, que pressupõem alguma convivência possível entre os envolvidos, significa considerar equivocada a pretensão de universalizar uma convicção subjetiva e de que a possibilidade de um mundo comum possa se dar sem aquilo que poderíamos denominar de uma dialética social<sup>6</sup>.

Isso nos permite inferir que, na dinâmica de sua constituição, as subjetividades apenas ganham existência e sentido no bojo de um mundo vivido comum. E é nesse contexto, segundo Oliveira, que “a estrutura do reconhecimento recíproco exerce um papel epistêmico determinado: a fim de que os membros de um coletivo possam se comunicar entre si e executar uma ação comum suas relações de mundo têm de estar coordenadas entre si” (2002, p. 74). O que exige que as posições unilaterais e hierarquicamente concebidas sejam superadas em nome da natureza dialógica que caracteriza a esfera social, que define, para Hegel, o processo de formação de todo sujeito e do qual todos devem se dar conta.

Exatamente, aqui, convém trazer as palavras de um autor caro à Educação Popular no Brasil e que, desde o início de suas ações e reflexões, alertou para o fato de que ensinar exige disposição para o diálogo. Várias são as passagens da obra de

<sup>6</sup> Considerando tal entendimento, podemos perceber o prejuízo para uma sociedade que criminaliza os movimentos sociais, entre eles as proposições de uma Educação Popular, mas também das perspectivas que assumem seu caráter alternativo, externalista, e se recusam a participar do jogo democrático.

# educação

Paulo Freire que fazem referência ao diálogo, porém, dado o espírito do enfoque que sustenta este texto, uma, em especial, merece menção:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou elas (2004, p. 135).

Parece-nos insustentável pensar a noção de reconhecimento sem uma forte disposição para o diálogo. O que, obviamente, exige o sentido radical de alteridade. Noções caras a uma educação pretensamente emancipatória e que tem na tradição da Educação Popular sua maior fonte de inspiração. Ocorre, todavia, que a disposição para o diálogo não se dá tão simplesmente. Sua controvérsia nos é apresentada pelo próprio Gadamer: se, por um lado, “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do ser humano”; por outro, percebe-se certa “falta de disposição para o diálogo” (2000, p. 130). Disposto a identificar as causas, Gadamer afirma haver uma espécie de “conversação” fortuita, superficial, costumeira, que não indica, exatamente, “disposição para o diálogo” (2000, p. 130). Algo, inclusive, segundo Gadamer, já antecipado por Platão como condição de possibilidade do próprio pensar:

[...] um princípio da verdade que a palavra só encontra sua confirmação através da recepção no outro e da aprovação do outro, e que a consequência do pensar, que não fosse ao mesmo tempo um acompanhar dos pensamentos do primeiro pelo outro, ficaria sem força convincente” (GADAMER, 2002, p. 133).

O suposto gadameriano é o de que cada ser humano seria representante de um modo de ser contingente, cujas experiências vividas são únicas, inigualáveis e intransferíveis. Só não o são em absoluto porque a linguagem é o meio pelo qual cada um pode universalizar-se e, assim, experienciar a dinâmica da convivência entre sujeitos que são iguais e, em boa medida, diferentes. “Por isso”, segundo ele, “o diálogo com o outro, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou também seus mal-entendidos significam um modo de ampliação de nossa singularidade e um experimentar da possível comunhão à qual a razão nos encoraja” (GADAMER, 2002, p. 133).

Identificando outra possível causa para a ausência de diálogo, Gadamer indica a incapacidade de ouvir, enquanto certa inclinação involuntária para escutar apenas a si mesmo, de seguir seus impulsos e interesses (2002, 138-139). Diante do que ele aconselha: “apesar disso, fazer-se sempre de novo capaz para o diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira e própria elevação do ser humano em direção à humanidade” (2002, p. 139). É tendo esse horizonte de possibilidade para escuta e para o diálogo que imaginamos a fecundidade de uma Educação Popular que reconheça a legitimidade de um estado de direito e que seja por este reconhecida, perfazendo a dialética democracia/república e levando em conta a perfectibilidade do mundo humano.

## Considerações finais

O percurso argumentativo proposto neste artigo parte das conflituosas relações entre o Estado de direito democrático e republicano e a Educação Popular. Se esta proposição de Estado se caracterizou como revolucionário em seu início, apontando para a realização das demandas sociais, com o decorrer do tempo estas promessas parecem ter ficado apenas no seu ideário, cumprindo uma função ideológica de legitimação frente aos conflitos de interesse.

É nesse cenário de crítica que este Estado passa a ser caracterizado como “burguês”, adjetivo que se estenderá às suas instituições, a exemplo da escola. Como contraponto, surgem as experiências de Educação Popular, que se colocam como “alternativas” e lutam por reconhecimento. Luta que pode assumir uma postura de questionamento radical do Estado de direito, perspectivando saídas revolucionárias, de negação da ordem “burguesa” ou de disputa no interior deste Estado.

Ao apontar para uma perspectiva dialógica, acenamos para um encaminhamento que não se contrapõe à necessidade de uma constante luta por reconhecimento, mas afirmamos que esta pode ser pensada na dialética democracia-república. Isto significa uma permanente tensão entre as demandas sociais que emergem nos espaços democráticos, institucionais ou não, e o Estado republicano, que pode demonstrar maior ou menor permeabilidade para o acolhimento destas demandas.

Colocar-se nesse “jogo” parece indicar o abandono de perspectivas mais radicais, no entanto, também podemos ler este “abandono” por outra ótica, qual seja, de que a radicalidade de uma busca de reconhecimento intersubjetivo significa aceitar que toda normatividade deve sustentar-se no diálogo e, neste, qualquer fundamento normativo externo, deve ser olhado com desconfiança.

Por fim, pensamos que a educação em um Estado democrático-republicano teria muito a ganhar tornando-se sensível aos argumentos que a Educação Popular traz para o diálogo. Suspeitamos que dela pode advir a substancialidade para adjetivos que caracterizam este Estado, mas que são extremamente frágeis na tradição de um país tão pouco afeito à liberdade, à igualdade e à justiça social.

## Referências

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt**. Texto apresentado no GT-17: Filosofia da Educação, 31ª Reunião anual da ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/31ra/1trabalho/GT17-4307--Int.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2009.
- CARDOSO, Sérgio. Que república? Notas sobre a tradição do “governo misto”. In: BIGNOTTO, Newton. (Org.). **Pensar a república**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 27-48.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II**: domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- COOK, Daniel. J. Language and consciousness in Hegel’s Jena writings. In: **Hegel: Critical Assessments**. Ed. Robert Stern. London: Routledge, 1993.
- COSSETIN, Vania Fischer. **A dissonância no absoluto**: linguagem e conceito em Hegel. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.
- DA MATTA, Roberto. “O trânsito no Brasil é uma multidão de surtados”. Entrevista à Zero Hora, 06 de março de 2011.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 1, n. 1.p. 220-233, jul./dez. 2011: UPF, 1994.

# educação

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010 (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. *A incapacidade para o diálogo*. In: ALMEIDA, C.; FLICKINGER, Hans-Georg.; ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciencia de la logica**. 2 ed. Trad. Augusta e Rodolfo Mondolfo. Buenos Aires: Editora Solar, 1968.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Escritos de Juventud**. Tradução de Zoltan Szankay e José Maria Ripalda. Fondo de Cultura Economica: Mexico, 1978.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Grundlinien der Philosophie des Rechts**. 3 ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Phänomenologie des Geistes**. 3 ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto: EDUERJ, 2002.

OLIVEIRA, M. A. de. Educação e ética. In: PESCADOR, C. M.; SOARES, E. M. S. ; NODARI, P. C. (Org.). **Ética, educação e tecnologia**: pensando alternativas para os desafios da educação na atualidade. Curitiba: CRV, 2010.

OLIVEIRA, M. A. de. **Para além da fragmentação**: pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea. São Paulo: Loyola, 2002.

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

RIBEIRO, Renato Janine. **A república**. São Paulo: Publifolha, 2008.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica e linguagem. In: ALMEIDA, C.; FLICKINGER, H-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2002.

ROUANET, Sérgio Paulo. Habermas e a religião. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, RJ, nº 181/182, p. 143-152, abr.-set, 2010.