



## ESCOLA COMO CONDIÇÃO DE SER EM SOCIEDADE

Adair Adams - UNIJUI

Adriana Maria Andreis - UNIJUI  
CAPES – PROSUP/Cursos Novos

**Resumo:** Neste artigo propomos uma argumentação que entende escola como condição de ser em sociedade pelo ser humano. A condição presente da humanidade em sociedade é sua própria formação histórica, que constitui a tradição. E, se hoje se afirma que a escola está em crise, compreendemos que a crise está não somente relacionada ao seu lugar e ao seu papel no todo da sociedade, mas também algumas formas de organização e efetivação da escola estão em crise. Ser em sociedade, em crise ou não, tem seu pressuposto mais fundamental na escola, que aqui entendemos como o *locus* da formação humana. Pois, as possibilidades de uma sociedade como mundo comum construído humanamente é o horizonte de ser da escola, que se manifesta tanto pelas possibilidades quanto pelos seus limites. É assim que, inspirados pela literatura, apresentamos, inicialmente, uma análise da relação entre escola e tradição, para, em sequência, argumentarmos o mundo comum como horizonte da política, que, na última parte, afirma a política como modo de ser na sociedade e propõe a escola como modo de ser em sociedade.

**Palavras-chaves:** Educação. Linguagem. Mundo Comum. Diálogo. Política.

### Introdução

Ser em sociedade não é uma opção de humano ser, mas condição na qual todos já nascemos. Sociedade é o *pro-nome* do ser humano. Humanidade é um modo de ser de seres que decidiram (por contingência, necessidade, obrigatoriedade, interesse) num momento histórico viver uns com os outros na forma de comunidade. Sociedade é o pressuposto de compreensão e interpretação do que somos e como somos enquanto seres humanos. Mas essa condição não é nem de ordem natural nem divina. É uma decisão que implica pertencimento e responsabilidade exclusivamente do ser humano. Esse pertencimento, para uma humanidade que se compreende e vive pela condição de sociedade, tem na escola, enquanto *locus* de compreensão e interpretação da formação humana, sua condição indepassável. Falamos de uma *escola não apenas com seu papel de formadora na sociedade, mas na perspectiva de concretizadora das condições de possibilidade de ser em sociedade.*

Para a constituição da argumentação neste texto nos inspiramos na literatura, porque como produção arquitetônica do humano ser, permite e provoca pensar a vida e nela a escola. Aproximando-nos da afirmação de Guimarães Rosa (1986) de que “o sertão está em toda parte” (p.8), pensamos a escola como um modo de ser no todo da sociedade. Nesse sentido,

propomo-na como sertão: *a escola está em toda parte*. Como nem tudo é sertão, nem tudo é escola. Da mesma que não há como não pensar o mundo a partir do sertão, para os sertanejos, também *não há como pensar a sociedade sem pensar a escola, pois a escola é sempre passagem de pertencimento à sociedade*.

Essa interpretação é desdobrada em diferentes dimensões de compreensão da escola *em toda parte*. Assim, na primeira parte, discutimos a escola como ligada a uma tradição. A escola tem uma tradição. Da mesma forma que não há escola sem tradição não há tradição sem escola enquanto uma das formas de conhecimento, e não apenas local. A tradição existe na e pela interpretação que dela se faz como constituinte da nossa condição humana de ser em formas diversas de organização. A dimensão central de ser da escola é interpretar essa tradição como inserção dos alunos na capacidade de compreender o mundo e a linguagem da qual eles fazem parte. Assim, o *em toda parte* é o mundo já aí compreendido em que cada um nasce.

Na segunda parte, discutimos o mundo comum enquanto horizonte da política como modo possível de sociedade. Procuramos compreender que a interpretação da tradição é criação de condições de possibilidade para os alunos de ser e viver em sociedade. Uma escola entendida como centralidade na formação de nosso mundo enquanto totalidade da existência enquanto modo humano de viver. Não podemos estabelecer uma relação de causa e efeito entre escola e sociedade, pois ambas estão numa relação de compreensão de manifestação/ocultação. No exercício de ser em sociedade, a escola manifesta-se no sentido de prática de envolver-se politicamente e como constituição de mundo comum ou não por cada indivíduo. Confluímos este texto com a terceira parte, propondo a escola como condição de ser político em sociedade. Interpretamos o mundo comum como horizonte da política, pois no momento que não cumpre com essa dimensão de condições de exercício político, como uma função democratizante, a escola é ocultada no universo do *em toda parte*.

Além dos fragmentos literários, o referencial teórico para a argumentação tem referências na hermenêutica contemporânea, especialmente em Gadamer e Ricoeur. O desenvolvimento percorre esse referencial para pensar algumas dimensões da escola sem argumentar sobre casos específicos ou questionamentos de propostas específicas de escola. A utilização de referencial literário tem sua justificação na condição de que ela não trata de simplesmente conceitos, mas de personagens compreendendo mundo. Essa dimensão perpassa a concretude da escola como uma compreensão de ser em uma sociedade.

## **Escola e tradição**

*As coisas mudam no devagar depressa dos tempos.*  
(Rosa, 1986, p. 294)

Melhor preparação para o futuro, como garantia de uma vida feliz do capitalismo, tornou-se o slogan das escolas para conquistar alunos como se fossem clientes. Não há como prescindir da administração e gestão da escola, mas reinterpretar e reconstruir seu sentido de ser enquanto conhecimento da tradição em pertencimento do mundo no presente. Uma visão mercadológica, que transforma a escola em uma empresa, que tem no conhecimento fragmentado e técnico utilitarista de aplicabilidade em ramos de serviço o seu mote de efetivação, é um engodo, em grande medida, produtor de sua crise conceitual. Para além da elaboração de uma crítica a essa forma de organização da escola, colocamos a questão sobre seu sentido de ser.

Não pretendemos formular uma definição do que é escola, como se ela fosse um objeto da qual pudéssemos formular uma definição objetiva ou até mesmo subjetiva. Ao buscar compreender o sentido da escola, não podemos prescindir de seu sentido de ser. Esse sentido está na condição humana de ser em formação. O humano como expressão de ser em sociedade tem na formação sua condição indepassável. Mas a formação não no sentido de uma preparação para mercado de trabalho e, sim, de condições de possibilidade de viver uns com os outros numa forma sociável comum. Essa formação é, primeiramente, compreensão da tradição como o lócus da configuração da sociabilidade sempre no presente. A tradição é a historicidade da acontecência humana que torna a humanidade possível numa história.

O diferencial de pensar a tradição como historicidade ao invés de história como uma disciplina curricular escolar está justamente na condição humana que só é por uma tradição que a tornou possível e que, ao mesmo tempo, essa tradição vive pela condição humana. Assim, a tradição não é um objeto nem uma estrutura de conceitos ou teorias que são obrigatórios de serem conhecidos porque há uma disciplina que é responsável por esse conhecimento. Conhecer ou compreender a tradição como um objeto do passado é matá-la cada vez que ela assim for tratada. E matá-la é matar a própria condição humana de ser. Não há nada mais grave para o sentido da vida de alguém do que dizer que sua história foi uma ilusão, algo sem sentido, algo como viver por viver. Ao dizer que a história não teve sentido é a própria vida que é sem sentido. Aí está, talvez, uma das condições que levou a escola a uma crise, uma vez que a história não tem sentido, mas somente o crédito e a promessa do futuro como possibilidade de felicidade, o próprio presente fica num sem sentido. Crise é não ter ou não visualizar sentido de ser no presente. Segundo Ricoeur, “é bem possível que quem não é

capaz de reinterpretar seu passado, também não seja capaz de projetar concretamente seu interesse pela emancipação” (Ricoeur, 1977, p. 142).

Compreendemos que é preciso recolocar a questão da tradição como sentido de ser da escola. E pensar a educação como escola, a escola como conhecimento, e conhecimento que se reconhece porque a escola existe, é um desafio ao qual nos sentimos provocados a encarar por sermos pesquisadores em educação e, também, especialmente, por sermos professores. Pois enquanto a escola pensar peremptoriamente em realização de futuro para os seus, ela não terá o tempo presente como sentido. Só há um presente, que pode se *pro-jetar* para um futuro, se o passado for compreendido como condição de possibilidade para tal *pro-jeção*.

A questão da consciência histórica, segundo Gadamer (1993), é a revolução de maior importância que o conhecimento humano tem alcançado desde a modernidade. Ela se tornou um “privilegio” e também uma “carga” do ser humano contemporâneo no seu agir e conhecer como condição de saber sobre o ser humano e sobre a experiência de conhecer, justificada no horizonte histórico da copertença com a vida presente e passada. Essa copertença é o sentido do estudo escolar estar centrado não numa delimitação de conhecimentos válidos para o presente, mas principalmente na formação dos conhecimentos construídos historicamente em cada uma das áreas.

A história não é um objeto simplesmente dado, possível de conhecer, pois nela está contida uma verdade sobre nós mesmos, de condição de possibilidade do conhecimento. Aqui a história tem o sentido de historicidade como um modo de ser do ser humano e não como a história dos fatos narrados. Mesmo se procurarmos interpretar um fato da história, nós, como intérpretes ou os estudantes de uma disciplina curricular, não conseguimos nos situar fora do movimento da interpretação, como um sujeito que vê aquele fato desde uma posição de lugar nenhum. Assim, não é apenas o que a disciplina de história procura interpretar que compõe a tradição, mas todo conhecimento humano em todas as áreas. Esta condição ontológica da compreensão é imprescindível na dimensão de sua historicidade, de “pensar expressamente no horizonte histórico que é coextensivo com a vida que vivemos e que temos vivido” (Ricoeur, 1969, p. 43).

A historicidade não se coloca a partir da nossa consciência de termos uma história, mas nossa história adquire sentido pela consciência da historicidade. Falamos em historicidade porque não podemos tratar do conhecimento da tradição como se ele não tivesse mais nada em comum com nosso presente, como algo que, se soubermos ou não, não altera em nada a perspectiva cognitiva escolar em perspectiva própria. Assim, o decisivo na tradição

é, antes de ser um problema relacionado ao conhecimento de fatos, de decadências e de ascensões, um problema de consciência da nossa existência, e nesse “movimento do destino *buscamos o sentido de nosso ser*” (Gadamer, 2007, p. 39). Na finitude, pelos acontecimentos que nos marcam, nos afetam, e nos transformam, perguntamo-nos pelo sentido da existência, revelando no todo deste sentido o caráter filosófico da questão histórica. A razão também se transforma em histórica, perguntando pela fundamentação, uma vez que a substancialidade da história lhe subjaz em toda e qualquer racionalização.

A interpretação dá-se na e pela distância, procurando compreender uma comunicação, um texto, um conceito (como conteúdo escolar, por exemplo), uma obra de arte, etc., desvelando o mundo possível que ele pode manifestar. No envolver-se com a história se revela uma experiência efetiva de produzir efeito pela fusão de horizontes entre o mundo compreensivo do intérprete com a situação história em questão que se procura compreender.

Por fusão de horizonte, não se pode admitir uma compreensão como abertura de horizontes ilimitados. O limite da ‘liberdade de compreensão’ se revela sempre nos momentos de procura pela compreensão, porque se compreendemos a partir de uma perspectiva aberta para horizontes indefinidos, ela não abarca todas as perspectivas. A limitação não é produto de um arbítrio do sujeito, mas uma condição a ele imposta no momento de apreensão do real, um acontecimento, de modo mais preciso, prostrando-se diante da ilimitação, diante do impossível de ser atingido e compreendido. Isso é válido, também, e, especialmente, em referência ao tratamento dado aos conhecimentos conceituais apresentados por cada área do conhecimento na educação escolar, em suas diferentes etapas e níveis de ensino.

Aquilo que compreendemos e como compreendemos, a partir da tradição, é a expressão da nossa situação, em termos de conceitos já compreendidos, de um mundo compreendido e de uma linguagem, e que neste condicionamento do horizonte histórico é a expressão de um momento da verdade. “O ganho da história não consiste no fato de nos tornarmos mais perspicazes para a próxima vez, mas de nos tornarmos sábios para sempre” (Gadamer, 2007, p. 187-188).

É sob esse pressuposto que a escola pode compreender a questão da aprendizagem. É no contato direto com os alunos que está a possibilidade, num movimento de interrogação sobre sua condição, de formarem uma consciência de sua situação, sepultando os ídolos e investindo num reconhecimento de uma autoridade manifestadora da dignidade do ser humano frente à maquinação de todo conhecimento. Assim, “onde elas se guiam pela verdade, imprimem um vestígio indelével de liberdade” (Gadamer, 1993, p.48).

A escola se realiza como encontro na sala de aula. Como um processo de construção do conhecimento na e relação professor-aluno que se dá como tradução no sentido de um passado que se atualiza na e pela interpretação sempre no presente. Para, assim, o já aprendido pelo professor, poder se constituir como “revelação criadora ao confrontar-se com a situação existencial problematizadora do aluno como força ativa interrogante” (Marques, 2000, p. 109) sobre a constituição histórica da dimensão humana em sociedade. “Trata-se de realizar a tradução dos conceitos reconhecidos no estado atual do desenvolvimento das ciências para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais” (Marques, 2000, p. 118). Uma tradução compreendida como “uma inversão do plano da idealidade do conhecimento abstrato para o terreno em que firmam os pés as práticas cotidianas e concretas dos sujeitos/atores” (Marques, 2000, p. 118) como intérpretes/autores<sup>1</sup>.

Marques (2000) apresenta a escola como forma específica do aprender. Uma forma escolar de aprender que se processa como diálogo de reconhecimento do outro, esse outro reconhecido como outro-eu. Como um dos conteúdos da proposta pedagógica o autor propõe que o conhecimento como tradição “são discursos que recortam os objetos do saber e do fazer, para inseri-los na urdidura de redes ou tramas de conceitos e teorias e deles diferentemente se apropriarem” (Marques, 2000, p. 101).

Trata-se de uma reflexão que precisa estar permanentemente presente em cada enunciação, ou melhor, em cada proposição de escola e de professor, sob pena dos conteúdos serem tratados como indiscutíveis, totalizantes e dados. Entendido como tradição trazida à sala de aula para, ao ser tensionada, poder ser reconfigurada em perspectiva própria pelos sujeitos naquele ato-evento, o conteúdo deve ser proposto como elemento de abertura para pensar.

Colocando em discussão a historicidade de sua constituição, o “interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros” (Bakhtin, 2005), compõem a possibilidade de tradução do plano conceitual à vida cotidiana, onde se fazem concretas as relações tematizadas (Marques, 2000). Tratados como abertura ao pensar e ao agir, os conhecimentos, conceitos e conteúdos que constituem a tradição revelam-se como possibilidade de construção de mundo comum. E essa possibilidade tem como base a verdade da tradição, que segundo Gadamer (1997), é como o presente que se manifesta imediatamente em abertura ao ser humano como um todo na sua relação com os outros e que permite a realização da política.

---

<sup>1</sup> “Toda tradução já é, por isso, uma interpretação, e inclusive pode-se dizer que é a consumação da interpretação, a qual o tradutor deixa amadurecer na palavra que se lhe oferece” (Gadamer, 1997, p. 560).

## O mundo comum como horizonte da política

*O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.*  
(Rosa, 1986, p. 21)

Nunca com a pretensão de equalizar, mas como forma de oportunizar o ingresso em condições de participar do mundo comum, é que propomos o mundo comum como horizonte da política. A escola tem como dimensão de ser, no todo das relações na sociedade, a concretização das possibilidades de construção de mundo comum. Não basta sabermos a mesma linguagem, vivermos no mesmo espaço, território ou local-global. A compreensão de que somos seres de linguagem só é efetiva no momento que somos uns com os outros em diálogo numa comunicação de vivência compreendida, o qual compreendemos como política. Nas e pelas relações dos seres humanos é que se torna possível o mundo como um modo de viver. Assim, a interpretação da tradição, como o grande livro de conhecimentos, tem seu sentido nas possibilidades de concretização de um mundo comum. Pois ao compreendermos como o mundo foi sendo historicamente gestado, é que podemos compreender o modo como cada um e os outros são, enquanto um mundo habitável de compreensões e incompreensões. O giro linguístico é que permite pensar a política.

Ao deixar de ser uma questão de instrumento marginal de uso e descrição cognitiva, a linguagem se tornou o modo central do pensar e, ao mesmo tempo, de compreensão da condição humana. A expressão mais acentuada dessa nova forma de pensar que se tornou uma matriz disciplinar pode ser encontrada em Gadamer na sua afirmação de que “ser que pode ser compreendido é linguagem” (Gadamer, 1997, p. 687). A linguagem não se tornou apenas um modo de pensar, mas o modo como o ser humano passa a ser compreendido. A afirmação aristotélica de que o homem é um ser de linguagem se tornou o centro das investigações antropológicas, não na perspectiva do pensador grego, mas pela compreensão de que a condição humana de ser se dá na linguagem.

O ser humano é um ser de linguagem porque ele é comunicativo com os outros pelo fato de ser com os outros em um mundo. Por isso, é preciso entender a subjetividade em termos de relação, pois a própria sociedade o é como relação. A relação não é compreendida como suplemento de uma base de convivência prévia. É na relação que se dá o nó próprio da subjetividade em constituição como vida de cada um e com os outros em um mundo em interpretação constante.

A vida não é só linguagem nem a linguagem é só vida. Mas falar de qualquer coisa em termos de linguagem pressupõe a vida humana, porque é ela quem disse e por meio disso fala. E pensar ou entender qualquer dimensão da vida remete à linguagem. São vozes que soam e ecoam do cotidiano, dos outros, da cultura, enfim, do mundo que é nossa existência. O termo vida, e o que a ele corresponde, só é compreensível, como tudo mais, na e pela linguagem. E a linguagem, por sua vez, é sempre expressão de uma compreensão de um modo de viver; vivemos compreendendo-nos linguisticamente. Mesmo que compreendemos pelo viés da linguagem, a linguagem pode ser compreendida como uma simples formalização, sem nenhuma correlação com a vida, o que faz ela albergar uma vida própria a si, mas essa compreensão é, para nós, postada numa pressuposição compreensiva da linguagem no mundo da vida.

A relação compreende-se como uma relação com outrem, como uma relação com aquilo que não fui eu quem fez, ou que não me diz respeito de modo particular, mas que se releva no e pelo outro. *Essa constituição de relação é a base da escola, como relação que é constituir-se com os outros. Desde que estou em uma escola estou em relação. A relação não é um atributo, uma escolha, uma ação do ser humano. Relação é um modo de ser. Nós somos na e pela relação, somos, apenas, enquanto relação. A proximidade e a distância para com os outros só são possíveis porque já somos sempre em relação. A relação me faz conhecer e aprender. A relação me faz (permite) fazer e com isso viver.*

Não é possível dizer que quando não estamos em relação com outros não somos, mas, sim, quando nós somos é que estamos em relação. Também não dá para dizer que quanto mais estamos em relação, tanto mais somos, mas, sim, que somos de modos diferentes. Ser em relação não é uma qualidade, um quantitativo ou qualitativo. Relação é ser: diferentes possibilidades de estar em relação é ser de modos diferentes. Somos tudo o que somos, isso é relação. Nunca esgotamos as relações. Pois estas são é condição de todo esgotamento do conhecer e do fazer, por exemplo. Compreender o que é e como a relação se manifesta é compreender-se a si mesmo. A educação é, então, antes de um conhecimento de algo, conhecimento de si. Compreender-se como alguém que pode conhecer.

O ser humano é um ser de linguagem como pensou Gadamer (2000), pelo fato de ser *um-com-os-outros* em que a condição de vida é a construção de um mundo comum. A linguagem é comunicação por excelência na e pela compreensão e interpretação. Essa dimensão de ser é fundamental na construção de um mundo comum que engloba dimensão cultural, sociológica e política, que tem por condição de possibilidade a escola.

Quando se menciona a locução “mundo comum”, não se está colocando em pauta a perspectiva comunista ou de qualquer outra forma de organização social, porque elas dizem respeito a uma noção de sociedade e não de comunidade, como é compreendida neste texto. Partimos da proposta de pensar uma forma social que aloca o ser humano como centro a partir do qual tudo existe compreensiva e interpretativamente. Não é uma busca específica de uma perspectiva política partidária, mas de um modo de vida possível que possui um desdobramento central na política enquanto modo de organização e definição das condições de vida em sociedade. O ser humano é um ser político enquanto organiza-se em sociedade porque um tem como horizonte um mundo habitável de forma comum. Participar da política exige um sujeito capacitado pela escola à participação.

A dimensão política manifesta toda a radicalidade da condição humana de ser e organizar-se em sociedade, pois não tem ninguém a recorrer a não ser a si mesmo. O pressuposto hermenêutico que é a base para este estudo tem como elemento organizador a condição humana desvinculada da justificação naturalista e ontoteológica. O ser humano está entregue a si mesmo ao viver em sociedade. Por mais que o ser humano grite ou implore por outras forças onipotentes, ninguém o socorrerá dessa tarefa, que é somente sua, de organizar a forma de viver em sociedade.

QUEM, SE EU GRITASSE, entre as legiões dos Anjos  
 Me ouviria? E mesmo que um deles me tomasse  
 Inesperadamente em seu coração, aniquilar-me-ia  
 Sua existência demasiado forte. Pois que é o Belo  
 Senão o grau do Terrível que ainda suportamos  
 E que admiramos porque, impassível, desdenha  
 Destruir-nos? Todo Anjo é terrível.  
 E eu me contento, pois, e reprimo o apelo  
 Do meu soluço obscuro. Ai, quem nos poderia  
 Valer? Nem Anjos, nem homens  
 E o intuitivo animal logo adverte  
 Que para nós não há amparo  
 Neste mundo definido. Resta-nos, quem sabe,  
 A árvore de alguma colina, que podemos rever  
 cada dia; resta-nos a rua de ontem  
 e o apego cotidiano de algum hábito  
 que se afeiçoou a nós e permaneceu (Rilke, 2001, p. 17).

Quando tomamos a linguagem como condição de possibilidade de que possamos compreender o mundo que nos cerca, os outros pela comunicação e diálogo, e a nós mesmos enquanto seres que têm a capacidade de compreender que compreendemos, e nessa compreensão, de algum modo sempre estarmos inseridos, permitimo-nos pensar a centralidade do mundo comum como tarefa propriamente humana pela comunicação sempre guiada pela possibilidade de acordo, ou seja, como política.

Nascemos em um mundo que já é compreendido, que tem uma tradição, que tem uma linguagem. E é nesse meio que primeiramente nos orientamos e procuramos compreender a situação à qual pertencemos, como condição primária para a constituição de mundo comum e pertencimento comunicativo nele. É justamente nessa dimensão de compreensão da tradição como abertura do presente que a escola tem papel fundamental na constituição de mundo comum que se torna o horizonte de toda política que, por sua vez, é a garantia da sociedade como produto somente humano de ser ou a sociedade como seu modo mais próprio de ser.

A educação como propriedade central da escola se dá nesse viés da dialogicidade entre todos os envolvidos. E ela se dá muito mais do que como linguagem falada. O outro é mais que um texto ou uma fala de alguém. E, por isso, quando somos e estamos numa relação com outros em aprendizagem, não podemos mensurar e quantificar os resultados e as metas. Elas são criadas e concriadas nas relações prévias de planejamento e no processo de acontecência da sociedade enquanto um mundo comum em realização e organizado politicamente. É a relação de dialogicidade e de acontecência que são pressupostos para o mundo comum em todas as suas dimensões.

Segundo Gadamer, ser com os outros em convivência é nossa situação vital e “entrar em acordo na convivência é a tarefa que é colocada para cada um de nós” (Gadamer, 2007, p. 41). É preciso tornar efetiva a matriz disciplinar da linguagem na concretização da sociedade enquanto mundo comum, visto que só há linguagem, segundo Gadamer, onde há diálogo, que se dá sempre e cada vez na convivência. Mas essa acontecência não se manifesta claramente e objetivamente, porque o modo de obrar dessa convivência enquanto linguagem é algo misterioso no sentido de que não conseguimos abarcar de vez nem de modo total. E a dimensão misteriosa da linguagem se constitui em sua própria abertura, como possibilidade de construção de mundo comum pelo ser humano das mais diversas formas.

O lócus central da escola está em proporcionar condições para que os alunos possam dizer sua palavra, pela compreensão da palavra, da tradição e da constituição do mundo do presente de que fazem parte, sem que os outros digam “a” palavra que decida sobre sua vida. A construção do mundo comum em que há pertencimento de cada um como ser político está em poder dizer sua palavra como forma de organizar e decidir por sua vida.

Não ter muito claro o dar-se da convivência em termos de linguagem – uma vez que é uma tarefa em que a base de justificação e efetivação é o próprio ser humano –, não é desculpa política ou social para a não concretização de um mundo comum em que a organização democrática política seja pelo dizer a palavra por todos. A condição de cada um

ser na sociedade enquanto humano é poder ser no e pelo diálogo. “Ser significa comunicar-se pelo diálogo” (Bakhtin, 2005, p. 257).

Desamparado de um horizonte de verdade e justiça dos Deuses e de uma necessidade natural de humana natureza, o *viver é negócio muito perigoso...* (Rosa, 1986 p. 10 e p. 16). E nesse perigo, que é o próprio mistério da linguagem o ser humano precisa se constituir, inventar e conviver em mundo comum de forma justa. É pelo diálogo que se pode evitar ou corrigir o erro que está colado no perigo, como descreve de forma magistral Maiakowski em *O Preço do Silêncio*:

Na primeira noite, eles se aproximam e  
colhem uma flor de nosso jardim.  
E não dizemos nada.  
Na segunda noite, já não se escondem,  
pisam as flores, matam nosso cão.  
E não dizemos nada.  
Até que um dia, o mais frágil deles,  
entra sozinho em nossa casa,  
rouba-nos a lua, e, conhecendo nosso medo,  
arranca-nos a voz da garganta.  
E porque não dissemos nada,  
já não podemos dizer nada (Jornal Missioneiro, 2012, p. 14).

A escola é a condição de não permanecer no silêncio e pagar por ele. É na escola que se aprende a dizer a palavra que se torna o elemento central da constituição de um mundo comum na forma de sociedade. Mas para isso ela já não pode ser confundida como uma dimensão de ação direta na sociedade como formadora de mão de obra ou de capacitação para setores da economia ou de mercado. Nessa compreensão empresarial o futuro como crédito confunde o papel da escola em realizar a abertura para a sociedade por meio da compreensão e interpretação da tradição como palavra que se constitui em presente.

### **Escola como condição do ser político em sociedade**

*E me inventei neste gosto, de especular ideia.*  
(Rosa, 1986, p. 9).

Aparentemente de resposta fácil, a provocação pela afirmação “escola em toda parte” permite ratificar a pertinência da reflexão envolvendo o ser e o fazer de escola, vislumbrando pensar sobre sua alegada crise. Também ensina a relevância de rechaçar respostas superficiais e apressadas. Resgatamos, assim, o debate sobre a escola, abrigando a arguição sobre a escola, sob as lentes da tradição e da política.

A política é elemento central de organização do mundo em sociedade de relações humanas. O diálogo e a capacidade de poder dizer a sua palavra por parte de cada ser humano é que permite construirmos uma sociedade comum e justa. A justiça, em sentido etimológico grego, é a possibilidade de cada um poder dizer a sua palavra de decisão sobre a própria vida. É nesse ponto que a escola se manifesta como condição de construção de sociedade. No momento em que o ser humano está na sociedade, ele pode dizer sua palavra sobre sua vida quando ele tem essa capacidade política de interferir no acordo que estabelece para viver com os outros. E o modo como cada um vai dizer a sua palavra, enquanto exercício político, depende do modo como na escola aprendeu a compreender a palavra da tradição e a interpretação dessa tradição no momento presente.

Uma propositura na qual professor e escola têm muito em comum no sentido de abertura para a compreensão do mundo em sua diversidade constitui-se em algo público. Como afirma Arendt (2002), a política tem sua base na pluralidade de ser dos homens em sociedade. A capacidade de cada sujeito poder dizer sua palavra está em não permitir que totalitarismos decidam sobre sua vida que está numa relação de acordos que constituem a coisa pública da sociedade.

As relações na escola compõem uma reunião convocada para, em determinado espaço/tempo, ensinar algo para alguém que necessita e deve aprender. A escola não existe sem o professor. O professor existe na relação com a escola. E não há dúvida de que o sujeito, ao ser inserido na escola e no contato com o professor, adianta-se no desenvolvimento que lhe capacita para viver em sociedade de um modo político. “Não se ensinam coisas ou saberes prontos, mas relações conceituais em que se articulam as práticas sociais com as razões que as impulsionam e delas derivam” (Marques, 2000, p. 115), porque “ensinar não é repetir, é reconstruir aprendizagens” (idem, p. 117) que, de algum modo, são a tradição que nos constitui num presente interpretado e compreendido como mundo vivido em sociedade.

Entendida como “ato-evento” (Bakhtin, 2010) intencionado, num encontro onde está pressuposto o confronto, se realiza a escola como possibilidade da política enquanto organização da vida em sociedade. Constitui-se como passo, sempre em movimento, mas que, em dado local e momento, se objetiva. Uma espécie de “acabar juntos” (Massey, 2008, p. 203). O inevitável desafio de negociar um aqui e agora, numa negociação que deve acontecer dentro e entre os sujeitos e as coisas daquele lugar<sup>2</sup>. Nesse defrontamento, professores e

---

<sup>2</sup> Utilizamos a partir de Massey (2008) a conceituação de lugar, embora a pesquisadora discuta na perspectiva da espacialidade.

alunos têm papel central. Por isso escola é diferente, única. Acontece com uma intenção especial, propositada.

A educação escolar difere das demais modalidades de educação informal e não formal. Reconhece-se como oportunizadora de processos de construção de conhecimentos, da constituição de sujeitos autônomos. Pauta-se na apresentação da tradição, do mundo comum, argumentando a configuração de um sujeito singular que, por meio do diálogo, pode garantir a vida como liberdade, “que é o sentido da política” (Arendt, 2002, p. 03).

Não há escola sem conhecimentos e sem conhecimentos não há escola. O que chamam de conhecimento fora da escola se trata de outra coisa. Trata-se de informação interessada na ação, mesmo que efêmera e superficial. Escola poderia ter como sinônimos as palavras conhecimento e inclusão, e, como antônimos, as palavras abandono e sufocamento. Não é um conhecimento qualquer, mas um conhecimento que permita a inclusão, o ingresso do sujeito no mundo comum, o que Young (2007) denomina de “conhecimento poderoso”. Diferenciando do conhecimento dos poderosos, o conhecimento poderoso, segundo Young, “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294).

A possibilidade de proposição de tensionamento da tradição para que se possa atribuir significados outros, novos, está na sua compreensão e também na sua proposição como diálogo. Dialogar não é simplesmente o limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é [...] não só para os outros mas também para si mesmo (Bakhtin, 2005, p. 256-257).

Nesse entendimento, trazemos presente o outro, a educação como relação que abre as possibilidades de ação no mundo por um saber sobre o mundo constituído na tradição. Não uma relação espontânea e aleatória, mas uma interação como diálogo intencionado e que tem um propósito claro: colocar em debate a tradição, discutindo a historicidade do conhecimento e interrogando as verdades.

A capacidade de compreender e viver na e com as diferenças dá-se de modo compreensivo na escola. Compreender a diferença é condição para a política enquanto ação humana de viver em sociedade, tendo como pressuposto o diálogo. A compreensão não é criação de uma identidade, mas de acordos de vivência em um mundo comum humano, garantidos somente pela política. Indagar “porque estais tão ‘certamente’ convictos de que não ir contra as vantagens reais, normais, asseguradas pelas conclusões da razão e pela aritmética, é de fato sempre vantajoso para o homem e constitui uma lei para toda a

humanidade (?)” (Dostoievski, 2004, p. 45), aviva e avisa nossa memória para a necessária recordação de que, o que compreendemos, o fazemos como humanos em dado momento.

É com esse ‘conteúdo-verdade’ que a escola e o professor das diferentes áreas do conhecimento trabalham para abrir o ingresso aos sujeitos no mundo comum, mas reconfigurando em perspectiva própria. Esse conteúdo chega em dado momento como texto acabado, mas deve ser entendido como a apresentação de uma sistematização provisória que é um conhecimento em ação nos modos de compreender e ser das relações da sociedade.

No argumentar este texto, que parte do pressuposto da linguagem enquanto diálogo, procuramos mostrar o lócus central da escola na constituição da sociedade. A política como modo de viver com os outros em liberdade (Arendt, 2002) torna-se possível numa sociedade constituída de sujeitos que conhecem o processo de sua formação, que é a tradição, na perspectiva de poder dizer sua palavra, diálogo, como garantia da pluralidade de ser dos homens. A escola é abertura, como porta de entrada, para poder viver em sociedade como sujeito capaz de ser o que é, na relação com as diferenças no ser dos outros. Assim, a política é o modo de ser em sociedade e garantia de um mundo comum humano vivido intersubjetivamente.

### **Considerações finais**

A escola enquanto mediadora desse processo de constituição da sociedade vivida politicamente em pluralidade e liberdade tem no diálogo com a tradição os pressupostos de um processo de “dispor-se a estar disposto” (Heidegger, 2009, p. 31) como autorreflexão e como abertura na sala de aula para a reflexão pelo outro, reconhecendo-o como *outro-eu*. Se viver é coisa perigosa, como afirma Guimarães Rosa (1986, p. 10 e p. 16), mais perigoso é não poder viver. Isso é uma decisão do ser humano no todo das relações da sociedade. A escola não é a garantia da vida em sociedade, mas é abertura para um diálogo de que ser em sociedade a vida em sua espontaneidade e liberdade é uma construção humana. Uma construção que não apresenta soluções definitivas e acabadas para a questão do ser em sociedade, mas formas possíveis de viver no mundo que leva em conta a pluralidade dos homens.

A dialogicidade (Gadamer, 2007) é imprescindível para o exercício político e abertura para participação de todos em sua pluralidade de modos de ser. Esse pressuposto lingüístico da política reconfigura a própria compreensão de política e sua relação com a educação. É a tradição, que é o sentido de ser da linguagem, que se dá sempre pelo diálogo de uns com os outros na construção de um mundo comum construído enquanto sociedade. Dessa

forma, é apenas “compreendendo o que aconteceu e, sobretudo, tentando entender como pôde acontecer, será possível, talvez, reencontrar a própria liberdade. A arqueologia – não a futurologia – é a única via de acesso ao presente” (Agamben, 2011).

Nessa abertura, compreendemos a escola como parte da sociedade no sentido *de em toda parte*, de Guimarães Rosa. Poderíamos dizer que, o pertencimento político do ser humano em sociedade, este sai da escola, mas a escola não sai dele. “Mas, no em mesmo, o afã de política, eu tive e não tenho mais... A gente tem de sair do sertão! Mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro...” (Rosa, 1986, p. 391).

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Quando a religião do dinheiro devora o futuro**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/506810-quando-a-religiao-do-dinheiro-devora-o-futuro-artigo-de-giorgio-agamben>. Acesso em: 20 jan. 2012.
- ARENDDT, Hannah. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.
- DOSTOIEVSKI, Fiódor. **Memórias do subsolo**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **El problema de la consciencia histórica**. Madrid: Tecnos, 1993, p. 41.
- HEIDEGGER, Martin. **Já só um Deus nos pode ainda salvar**. Covilhã (Portugal): Lusosofia.net, 2009. Entrevista com Heidegger, em 23 de Setembro de 196, conduzida pelo diretor e editor de Der Spiegel, Rudolf Augstein. Disponível em: <http://mail.mailibest.ibest.com.br/mail/?ui=2&ik=6e70f762b4&view=att&th=1324a28ae5c6b765&attid=0.1&disp=vah&zw> Acesso em: 10 set. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MAIAKOWSKI. **O preço do silêncio**. JORNAL MISSIONEIRO. Santa Rosa/RS, nº 169. 2012, p. 14
- MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2008.
- ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977, p. 142.
- \_\_\_\_\_. **O conflito das interpretações**. Lisboa: Rés, 1969, p. 221.
- RILKE, Rainer M. **Elegias de Duíno**. São Paulo: Editora Globo, 2001.
- YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 3 jan. 2012.