

## A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES HUMANOS PELA PRÁTICA DO DIÁLOGO

*Marcelo Martins Barreira \**

**Resumo:** No artigo é feita uma reflexão sobre a importância do diálogo para a educação dos valores humanos, sobretudo a liberdade. O diálogo estimula o senso crítico e a fraternidade, elementos que contribuem para o exercício da liberdade.

**Palavras-chave:** Educação. Valores. Diálogo.

### EDUCATION FOR HUMAN VALUES THROUGH THE PRACTICE OF DIALOGUE

**Abstract:** In this paper it is made a reflection on the importance of dialogue for education of human values, specially for freedom. The dialogue stimulates the critical sense and the fraternity, elements that contribute to the exercise of freedom.

**Key words:** Education. Values. Dialogue.

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade de Campinas (Unicamp). Docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santos (Ufes). E-mail: marcelombarreira@yahoo.com.br

## **Introdução**

Nossa reflexão será um passeio filosófico por diferentes pensadores, com o fito de analisar a importância do diálogo para a educação dos valores. A atual “crise de valores” é fruto da opacidade das velhas definições sobre o lugar e significado de tais valores.

A saudável e propalada crise dos elementos dignificantes da vida humana indica o dinamismo e a historicidade de nossa interpretação acerca deles. Paradigmático é o caso do termo “liberdade”, com seus múltiplos e contraditórios significados, que se promiscuem na linguagem corrente e findam por obscurecer e confundir seu sentido. Urge ressignificar tais valores. Não o fazendo, há um duplo risco, ambos extremos, ambos desumanizantes, ambos imorais, pois não apontam uma saída para a crise de valores: seja o moralismo, por ser ahistórico; seja o relativismo, que não coíbe ações injustas e até hediondas.

A opacidade na interpretação sobre os valores humanos exige uma abordagem macroscópica. Contra a sofocracia platônica do filósofo como o especialista na justiça, a democracia propõe uma discussão coletiva. A verdade política não é monopólio dos especialistas, mesmo os de ética. Ela é tarefa de todos os cidadãos que estabelecemos e reinventamos os efetivos limites e possibilidades de seu exercício no dia-a-dia. Para tanto, faz-se mister que, conjuntamente, os atores sociais desfundamentem os princípios hermenêuticos tradicionais para construir os alicerces e as referências para novos padrões de relacionamento consoante o contexto atual.

## **A educação para os valores como prática do diálogo**

Nossa abordagem do tema, ainda que tenha uma marca filosófica, terá uma perspectiva interdisciplinar. Reflexão que, no entanto, não é principalmente de ordem teórica e formal, adjetivante – conforme a expressão “este é um ato livre” – , mas, sobretudo, uma questão substantiva e concreta, inserida num contexto e situação em vista de atos que favoreçam a sustentabilidade ecológica e social.

Perspectiva subjacente ao ordenamento jurídico; afinal, não há liberdade de conduta senão na exclusiva perspectiva do bem. Logo, seria um equívoco refletir sobre a liberdade numa escola que proíbe, por exemplo, a formação de um grêmio estudantil... O exercício da liberdade produz seu real significado. Por isso, o sistema administrativo escolar também é um elemento “formativo”, um conteúdo paralelo ao dado em sala de aula, veiculando, de fato, uma interpretação da liberdade, que se converte, às vezes, num conteúdo oposto à retórica e, quiçá, hipócrita valorização da “liberdade” em sala de aula.

Liberdade é conquista. Resulta da árdua tarefa de agir em vista de uma inserção social e cidadã. Daí a autonomia moral constituir-se num pesado encargo e não num privilégio. Isto explica o medo de muitos jovens diante de situações de intranquilidade social; daí, o crescente fundamentalismo político e religioso. Ao se acomodarem em respostas condizentes a contextos sócio-culturais diferentes, sem desejarem enfrentar as questões atuais, muitos buscam delas “escapar” pela simples repetição das velhas fórmulas.

La Boétie (1982, p. 106), em seu livro **Discurso da Servidão Voluntária**, do século XVI, apresenta a amizade como o melhor antídoto à opressão e, principalmente, à sua introjeção em nosso modo de ser, sentir e agir; introjeção que implica numa servidão voluntária:

Certamente, o tirano nunca ama e nem é amado. A amizade é nome sagrado, coisa santa: só pode existir entre gente de bem, nasce da mútua estima e se conserva não tanto por meio de benefícios, mas pela vida boa e pelos costumes bons. O que torna um amigo seguro de outro é a sua integridade. Como garantias, tem seu bom natural, sua fidelidade, sua constância. Não pode haver amizade onde há crueldade e injustiça. Entre os maus, quando se juntam, há uma conspiração, não sociedade. Não se apóiam mutuamente, mas temem-se mutuamente. Não são amigos, são cúmplices.

A amizade alude à utópica fraternidade na qual cada um, em sua singularidade, contribui com o conjunto da humanidade. A citação acima

evoca a democracia como valor universal, a qual, segundo Boff (1993, p. 85), está para além dos tipos formais de organização político-administrativa característicos do ocidente e da modernidade iluminista:

Ela [a democracia como valor universal] resulta do exercício bem articulado da democracia participativa. A democracia emerge aqui como um valor a ser vivido não somente na instância da política [como relação de poder], mas em todas as esferas humanas: na família, na relação mais igualitária entre marido, mulher e filhos; na escola, como comunidade de aprendizado, ao superar a divisão entre educador e educando; nas igrejas e nos grupos sociais, tais como associações de moradores, clubes de mães, núcleos sindicais e partidários políticos. Para que haja aí democracia, devem prevalecer a pedagogia de baixo para cima e o propósito de ouvir a todos que quiserem se comunicar e, por fim, desenvolver uma atitude fundamental de acolher o diferente, ouvir o que ele tem a dizer, incorporar elementos novos que surgem, manter uma atitude de sempre estar aberto a dar a sua colaboração e deixar-se corrigir e ensinar pelos outros. Deste exercício permanente gera-se uma cultura democrática.

A democracia como valor universal remete para o valor singular de cada pessoa humana. Ela é sujeito com direitos inalienáveis. O cidadão pode contar com o respeito à sua subjetividade como pessoa, como sexo, como cultura e como ideologia ou religião. Mediante a solidariedade impede-se que as diferenças naturais e históricas sejam tratadas como desigualdade. Deste comportamento resulta uma sociedade tendencialmente mais igualitária no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos das liberdades, e, por isso, como possibilidades de menos taxa de conflito social.

Sabemos, contudo, que a relação de poder na escola e na família contrasta da horizontal relação de amizade. Como em toda instituição, há os que mandam (pais e educadores) e aqueles que obedecem (filhos e estudantes). A criança e o adolescente sempre testam os limites dos adultos, daí ser saudável e legítimo que, em certos casos, recebam ordens; afinal, eles não têm estrutura para tomarem certas decisões sozinhos, assumindo completamente as conseqüências de seus

atos, o que explica a frase de Gusdorf (1979, p. 106): “A liberdade adolescente é uma adolescência da liberdade, uma liberdade de aspiração [...]. A juventude é o tempo de aprendizagem da liberdade”. Evidentemente, a tônica desta visão sobre o processo educativo compreende a educação como a capacidade de estabelecer limites ao educando, mais do que a prática de liberdade. Por isso há educadores que consideram a punição pela violação de regras, hoje em dia, numa sociedade em crise de referências morais, uma postura neoprogressista e não um neoconservadorismo...

Discurso que legitima muitos pais em sua busca por escolas de perfil mais rígido. Seria, talvez, uma maneira de tirarem um pouco de responsabilidade de seus ombros perante uma culpa do que não conseguem dar a seus filhos: o tempo, cada vez mais escasso, “compensado” por uma equivocada liberdade e excessivo consumo? Seja como for, os padrões rígidos de disciplina não representam uma garantia de qualidade na educação. Não é o temor exacerbado ante o exercício do autoritarismo que conduz alguém a conquistar sua autonomia moral.

A liberdade não é a ausência de obstáculos, mas a capacidade de dominá-los e superá-los. Logo, há de se reconhecer que a disciplina é parte essencial da educação e impede a absoluta autonomia do sujeito, que deve observar as regras e as normas expressas pela sociedade (heteronomia). Mesmo que implique num dever, num compromisso e numa obrigação, a educação não significa uma perda ou diminuição da liberdade; esta, por transformar a mente e, principalmente, o comportamento, mostra o caminho e faz caminhar.

Será possível, contudo, o ensino da liberdade? Como dissemos, o ato moral livre é a conquista da autonomia. Conquista que carece de uma práxis educacional cujo processo ofereça ao educando a possibilidade de discernir e deliberar, com independência e compromisso, a respeito da vida, tanto em nível pessoal quanto social. Portanto, a educação para os valores, conforme a célebre proposta de Paulo Freire (1979), seria o esforço de unir educação e liberdade. Empreitada de certa maneira contraditória e de grande envergadura;

enfim: como educar para a liberdade sem coerção? Kant (1983, p. 42), já no séc. XVIII, elucidava a dificuldade dessa empreitada: “Um dos maiores problemas da educação é o seguinte: de que modo unir a submissão sob uma coerção legal com a faculdade de se servir de sua liberdade? Pois a coerção é necessária! Mas como eu posso cultivar a liberdade sob coação?”

Contradição que se exemplifica nas “pedagogias libertárias”, que se caracterizam por abolirem a nota e a falta, os dois melhores e freqüentemente usados meios institucionais para se controlar alunos. Pedagogias inspiradas no filósofo Rousseau (1995) que, na obra **Emílio**, critica a idéia de internato e preconiza a natureza como meio privilegiado para o processo educativo; esta ensinaria por si mesma, em detrimento do hábito e da disciplina, que nos tornariam cidadãos e civilizados. A bondade natural é anterior à vida corrupta e corruptora da sociedade; por isso, o contrato social (ROUSSEAU, 1983) deveria garantir os valores do homem em estado de natureza. Postura que, evidentemente, supõe possível o indivíduo pré-social, conseqüência direta de uma concepção abstrata acerca da natureza humana.

Esta perspectiva pedagógica traz em seu bojo o risco de educando não organizar as informações de forma lógica, excluindo áreas de saber que não participem de seus gostos ou interesses pessoais. Acrescente-se ainda que o iluminismo é fruto de uma concepção burguesa de sociedade, haja vista o emprego do termo “contrato”. Uma vez no poder, a burguesia fala de igualdade abstrata para gozar da liberdade real. A igualdade de todos perante a lei é formal, pois não é possível igualdade de fato sem que haja também uma outra, de cunho sócio-econômico. Afinal, a galinha e a raposa, no caso de estarem em mesmo galinheiro, estariam, por sua vez, ambas, igualmente livres?

A liberdade de alguém não deveria terminar quando começa a de outro. O outro, a exemplo de uma relação de amizade, não significa um impedimento, limite ou fronteira para o exercício de nossa própria liberdade. Ao contrário, a nosso juízo, o outro, individual e coletivo, é condição para que possa atingir minha liberdade; a libertação social é constitutiva da liberdade pessoal.

Não há maior preconceito que o preconceito iluminista com sua arrogância de se colocar acima de quaisquer preconceitos sociais – como se fosse possível a assepsia de uma herança cultural e de seus respectivos valores. A cultura humaniza por nos tornar partícipes dos valores de determinada sociedade. O que, evidentemente, não significa uma impossibilidade de transformação desta. A cultura deve ser dinâmica. Uma cultura represada é como um pântano que não gera vida, mas apenas vermes e bactérias; viciosamente voltada apenas para si mesma que se institucionaliza a ponto de embrutecer as relações sociais.

Os seres humanos somos semióticos. Temos a capacidade de receber e produzir sentidos e significados. Atributo que nos capacita a elaborar questões acerca da cultura e da sociedade na qual nos inserimos. Tais questionamentos facultam-nos transmitir o ar de nossos sonhos para que outros o respirem; assim, co-inspirando, conspira-se em prol da utópica fraternidade universal – não para uma estéril apologia do caos (diferenciando-se da citação anterior de La Boétie (1982), que considera a conspiração como obra de gente má). Na democracia, só a linguagem argumentativa permite a universalização de um ponto-de-vista, mesmo que subversivo, sem que se caia num comportamento desviante pelo uso da violência.

Os gregos inventaram a cidade, e o paradoxo é que a grandeza desta é, ao mesmo tempo, sua fragilidade. A cidade não é mais dirigida por um soberano único. Uma sociedade hierárquica na qual todos os homens estão a uma distância igual do centro e participam das discussões. Mas o essencial, em uma comunidade, é o sentimento de *philia* – a amizade – que seus membros nutrem uns pelos outros. É esse o cimento humano. Ora, se existe uma assembléia ou um debate, haverá obrigatoriamente dois discursos contraditórios que serão decididos pelo voto. Conseqüentemente, a cidade se divide, e essa divisão significa que a democracia traz em seu bojo, necessariamente, a possibilidade de negar seu fundamento: amizade entre pessoas que são todas semelhantes e estão em pé de igualdade. Em dado momento, essa homogeneidade gera divisão e luta.

Os gregos nos legaram o sentimento de comunidade. E também o fato de que o essencial na vida do homem não é o trabalho, mas a vida política, o contato com os outros nas assembléias, as discussões nos banquetes. Todo o interesse da vida reside precisamente naquilo que não é utilitário. É uma idéia muito diferente da nossa. O trabalho não é a base do vínculo social. Para os gregos, o fato de cada artesão ser especializado – o fato de que um produza sapatos, outro, fivelas, e , ainda outro, jarros – é a prova de que essa divisão do trabalho não pode constituir o fundamento de uma sociedade, já que o fundamento da sociedade é aquilo que os homens possuem de semelhante (VERNANT, 2004, p. 10).

E o que temos de semelhante? Como apontado acima, não é a divisão social do trabalho marcada pelos saberes técnicos. Segundo o **Mito de Protágoras**, relatado por Platão (apud WOLFF, 1982), o que permite constituir uma cidade é o senso de honra e justiça dado a cada humano por Hermes. Ao inverso do domínio técnico e sua desigualdade da competência, há o domínio político e a igualdade das virtudes comunitárias. Igualdade que consiste especialmente no igual direito que todos têm de falar, que, por sua vez, só se torna possível através do choque permanente de idéias. O contraditório estimula o debate e exercita a democracia. Não há outra forma de politização que não seja o exercício da política. O conhecimento dos mecanismos de funcionamento do poder acontece na luta política. Para o que favorece muito pouco a leitura de jornais e revistas. Sendo, inclusive, a práxis política, um caminho formativo melhor do que a erudição balofa e acrítica de livros de filosofia política...

A virtude política da justiça deve ser o lote de cada humano para que se faça possível a comunidade. Adquirida por todos, junto a todos. Vantajosa a cada um apenas no caso de ser patrimônio de todos. Semelhante à língua, nós a aprendemos e não conhecemos nossos mestres (WOLFF, 1982). Todo mundo deve falar a todo mundo para que a comunidade seja possível, a língua é adquirida por cada um junto a todos. Lote de todos e de ninguém.

Não se tem mais a língua do que a justiça. “Enquanto se pode ser o único médico em meio a um conjunto de leigos, não haveria sentido algum em ser o único justo em meio a uma comunidade (que além do mais não existiria) de ‘selvagens’” (WOLFF, 1982, p. 35). Da mesma forma, não haveria nenhum sentido em falar sozinho sem alguém a quem falar numa comunidade. A língua é uma relação de troca igualmente partilhada, na equivalência de todos os discursos e vozes.

O exercício conjugado da justiça e da liberdade supõe a participação democrática dos cidadãos, democracia que segue um critério quantitativo e não o qualitativo próprio da ciência na constituição de suas verdades. As verdades jurídico-políticas, na democracia, são acordos que estabelecem as normas de convivência, além de nortear os meios de mudança de uma ordem social. Independente de quem vota, cada voto tem legitimamente o mesmo peso (WOLFF, 1982, p. 38-42).

Habermas (1989) “puxou o tapete” da função clássica da filosofia como rainha das ciências. Esta não se posiciona mais no vértice de todos os saberes como para Platão (1990) ou Kant (1983). Agora, cabe ao filósofo, tão-só coordenar um debate que envolve e acontece com a participação de todos os atores sociais, seja o especialista ou os pejorativamente chamados de “joão ninguém” ou “zé povinho”. A isonomia, a igualdade de todos perante a lei, implica em isegoria, isto é, na igual competência ao se pronunciar acerca do destino da coletividade e do universo simbólico do qual cada um, a seu modo, participa e contribui.

Assim, especialistas ou não, compartilhamos um repertório cultural e comportamentos que caracterizam e possibilitam relações recíprocas de boa vontade e de mútuo entendimento. Relações que abrem as portas para uma reflexão interativa, fruto de um contexto comunicativo intersubjetivamente compartilhado pelos interlocutores, retroalimentando a cidadania.

Consoante a teoria da ação comunicativa desenvolvida por Habermas (1989), educandos e educadores, conjuntamente, definem e efetivam o exercício da liberdade. Isto, sobretudo, através do diálogo.

Os princípios éticos dependem da crítica e da criatividade daqueles que participam do diálogo e constróem coletivamente o consenso. Não é demais repetir: todos igualmente competentes quanto ao que deve ser preservado e ao que deve ser inovado nas práticas cotidianas de convivência.

### **Considerações finais**

Cabe à educação orientar-se na perspectiva do diálogo através de processos, também eles, marcadamente intersubjetivos, solidários e contextuais, estimulando assim a participação igualitária. Caso se estenda tal procedimento à política educacional, ou seja, ao âmbito educacional em seus variados aspectos, não só à sala de aula, mas, também, à administração e ao currículo, todo o circuito educacional ficará integrado numa racionalidade diferenciada da ora vigente. Pela valorização do estudante com suas vivências amplia-se a esfera escolar para esferas até então dificilmente atingidas, ainda que retoricamente citadas, como a efetiva participação da comunidade com sua riqueza cultural.

O diálogo forma para a cidadania porque permite a indispensável autonomia moral para uma efetiva atuação ética, numa construção política reflexiva e solidária. Pelo diálogo é que se gesta a futura amizade e compromisso mútuo que, a nosso ver, é o pilar e objetivo da educação para os valores.

### **Referências bibliográficas**

BOFF, L. **Ecologia, mundialização e espiritualidade**. São Paulo: Ática, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUSDORF, G. **Impasses e progressos da liberdade**. São Paulo: Convívio, 1979.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KANT, I. **Pedagogía**. Madrid: Akal, 1983.

LA BOÉTIE. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1990.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. "Os Pensadores").

VERNANT, J.-P. A Grécia e nós. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 10, 08 ago.2004. Caderno Mais!

WOLFF, F. Filosofia grega e democracia. **Studio**, São Paulo, n. 14, p. 7-48, 1982.