



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Stefania Mascarello, Andrea; de Castro Nascimento Ometto, Cláudia Beatriz
O convite de Hannah Arendt: (re)significações da crise na educação
Educação Unisinos, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 175-183
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644340003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re^oalyc.org

Sistema de Informação Científica

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

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O convite de Hannah Arendt: (re)significações da crise na educação

Hannah Arendt's invitation: New meanings of the educational crisis

Andrea Stefania Mascarello
andreamascarello@hotmail.com

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
cbometto@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar, nas principais obras de Hannah Arendt, através de uma revisão bibliográfica, conceitos que tematizam como a autora compreende a educação, a crise na educação e a relação entre aprendizagem e a condição humana, relacionando, assim, os conceitos da autora com a discussão acerca dos processos de constituição dos sujeitos, sejam eles professores em processo de formação ou alunos em processos de aprendizagem escolar. Arendt (1906-1975) nunca foi uma pensadora especialista em educação; dedicou grande parte de sua carreira ao pensamento político, porém, sua inquietude sobre o sistema escolar americano no século XX a motivou a observar as questões que permeavam essa crise, principalmente pelo fato de oportunizar uma investigação da essência da mesma.

Palavras-chave: Hannah Arendt, crise na educação, ensino-aprendizagem.

Abstract: This article has the purpose of identifying in Hannah Arendt's literature, through a literature review of her main publications, concepts that explains how the author understands education, the educational crisis and the relationship between learning and the human condition, relating the author's concepts with the discussion regarding the subjects constitution processes – whether they are begginer teachers or students in learning processes. Arendt (1906-1975) was never a thinker specialized in education, she devoted most part of her career to political thinking – however, her concern about the American educational system, in the 20th century, motivated her to observe the matters that surrounded that crisis, mainly because it propitiates an investigation of its essence.

Keywords: Hannah Arendt, educational crisis, learning process.

Introdução

Este artigo é fruto de um projeto de Iniciação Científica, já concluído, que tem como objetivo identificar, nas obras de Hannah Arendt,

conceitos que tematizam como a autora compreende a educação, a crise na educação e a relação entre aprendizagem e a condição humana, visto que tanto alunos como professores, muitas vezes, indiciam

trabalhar e viver em circunstâncias impróprias. Este estudo buscará relacionar os conceitos da autora com a discussão acerca dos processos de constituição dos sujeitos, sejam eles professores em processo de

formação ou alunos em processos de aprendizagem escolar.

Dentre as principais obras de Hannah Arendt, sem dúvida, as três que apresentam, com mais profundidade, os conceitos que nos propomos a analisar são *A Condição Humana*, de 1958, sendo um pontual convite à compreensão de termos característicos da era moderna: *trabalho, obra, ação, espaço público e espaço privado*; a obra *Entre o Passado e o Futuro*, de 1961, que atende principalmente a nossa proposta de debater conceitos arendteanos com a educação; e *A Vida do Espírito*, de 1978, na qual a pensadora traça comparativos e diferenciações entre dois conceitos: *conhecimento e pensamento*.

Nos limites deste texto, discutiremos alguns dos conceitos apresentados pela autora nas obras pontuadas buscando, nas reflexões que Arendt faz da política do século XX, os conceitos que a fizeram compreender a crise em um campo que converge e diverge constantemente com a própria política: a educação.

O convite

Hannah Arendt (1906-1975) nunca foi uma pensadora especialista em educação, dedicando grande parte de sua carreira ao pensamento político, porém, sua inquietude sobre o sistema escolar americano no século XX a motivou a observar as questões que permeavam essa crise, principalmente pelo fato de oportunizar uma investigação da essência da mesma, pois, para ela, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2011, p. 223).

A obra *Entre o Passado e o Futuro* é uma importante observação de como o entendimento de que a palavra e a ação, para se converterem em política, requerem a existência de um espaço que permita o aparecimento da liberdade, conceito que, na época, estava em uma severa condição não humana, vistas as consequências dos regimes nazistas e stalinistas.

Arendt compreendia o político, antes de tudo, como o resultado do amor ao mundo, assim como via na *ação* a única maneira de se fazer política no mundo. O que move ou instiga o homem a tomar partido sobre os assuntos mundanos é seu interesse pelo mundo, seu sentimento de responsabilidade e sua ética diante do mundo. Essa afirmação do amor pelo mundo e da responsabilidade sobre ele é, sem dúvida, a maior contribuição do pensamento de Hannah Arendt para o pensamento político contemporâneo.

O pensamento do mundo moderno de Arendt contribuiu para novas compreensões na política e na educação de nossa época. Em seu pensamento, ela resgata, a partir de paradigmas da *polis* grega, noções de liberdade, de ação e de política. A autora analisa a ruptura entre o passado e a época moderna afirmando que a “crise no mundo atual é basicamente de natureza política” (Arendt, 2011, p. 225).

Para compreender a atividade política – ou a natureza política das ações humanas –, Arendt chama-nos a atenção para o fato de que é o rompimento com a tradição que produz a incapacidade do homem de exercer sua atividade política, dado que a “crescente alienação do mundo conduziu a uma situação em que o homem, onde quer que vá, encontra apenas a si mesmo” (Arendt, 2011, p. 227), o que resulta em uma sociedade que não tem mais a sua esfera pública demarcada, sendo,

portanto, uma sociedade solitária, sem autoridade e sem consciência.

Arendt resgata a *polis* grega como um espaço onde o homem, em coletividade, pudesse se expressar e refletir junto com seus concidadãos, espaço esse denominado por Aristóteles como esfera pública e que pertencia à ordem do político, garantindo possibilidades de construção da liberdade dos homens. Contudo, a questão que Arendt nos traz, na referida obra, é: se a tradição grega nos deixou de herança a tradição da vida política com o domínio da ação e da liberdade, por que nos afastamos dela?

Debruçando-se em Karl Marx, Arendt desenvolve um dos principais conceitos tratados na obra citada, o da *vida activa*, que resgata a dignidade e o valor da vida enquanto presença na terra, implicando ao homem a responsabilidade por estar vivo, convidando-nos a retomar nosso olhar para as pequenas coisas que compõem nosso cotidiano. A ação do homem deixa marcas no mundo e faz com que este deixe seu nome guardado na eternidade, contribuindo de forma positiva ou negativa na vida dos outros cidadãos.

Outro ponto importante é a substituição da *vida activa* pelo *trabalho*, interferindo diretamente na noção de história, pois, na época moderna, essa noção é vista apenas como um processo de fabricação e elaboração humana, “tornando-se um processo feito pelo homem, o único processo global cuja existência se deveu exclusivamente à raça humana”, deixando para trás a ideia clássica de que a história era uma composição “dos feitos e sofrimentos dos homens” (Arendt, 2011, p. 229).

Essa inversão, a partir do pensamento marxista, revela o início do “declínio de interesse no pensamento puramente político” (Arendt, 2011, p. 229), pois, se a política está imersa na história, que, por sua vez, é

um processo que tem um início e um fim determinados pela *ação humana*, considera-se que houve uma instrumentalização da *ação humana* e uma negação da história da humanidade.

O tempo do fazer

Na busca pela compreensão do homem moderno, na obra *A Condição Humana*, Arendt sustenta suas discussões acerca da condição humana a partir de três conceitos: *trabalho*, *obra* e *ação*. Essas atividades são fundamentais para a *vida activa* do homem, pois, cada uma delas é responsável por propiciar condições básicas para a manutenção da vida do homem na Terra. Todavia, nossas discussões enfatizaram os dois primeiros conceitos, pois entendemos que a educação é um bem cultural, portanto, mundano, produzido pelo homem, e, dessa forma, se faz essencial a interpretação desses termos para pensarmos a responsabilidade da humanidade nos processos de manutenção desse bem.

O conceito do *trabalho*¹ é trazido por Arendt como posto já em nosso nascimento, pois somos condicionados, por nossa própria vida biológica, a trabalharmos a fim de suprir nossas demandas corporais impostas pelo processo vital da sobrevivência, sendo essa atividade uma resposta ao fato de estarmos vivos e é essencialmente uma atividade realizada no espaço privado do lar. É denominado por ela como *animal laborans* aquele que trabalha na medida em que consome, não sendo esta uma atividade que se coloca como um diferencial entre os homens e os demais animais, sendo o primeiro apenas mais desenvolvido do que o segundo, e sendo, portanto,

uma atividade desempenhada por qualquer outra espécie de ser vivo.

É, portanto, uma permanente necessidade do homem (e dos demais seres vivos) o empenho à atividade do *trabalho*, visto que o ciclo do trabalho é um ciclo interminável na medida em que é também interminável a saciedade pela vida. Para Arendt, esse ciclo é quebrado apenas quando entra em cena o *homo faber*, aquele que irá atenuar mais ainda o ciclo do trabalho, porém, apresentando ao mundo, através da sua capacidade de fazer, de fabricar, de produzir, uma série de bens de durabilidade, gerando uma saliência da espécie humana diante das demais espécies. Podemos, assim, destacar a afirmação de Arendt (2010, p. 111): “a redenção da vida, sustentada pelo trabalho, é a mundanidade, sustentada pela fabricação”.

Almeida (2008) chama-nos a atenção para o fato de que essa atividade, na era moderna, tem tomado outras conotações, sendo que esse ciclo de produção e consumo, atualmente,

extrapola cada vez mais a satisfação das necessidades biológicas e se estende a outras dimensões. Não consumimos apenas alimentos, mas estilos de vida, produtos “culturais”, emoções, imagens. Contudo, embora o processo de produção e consumo seja cada vez mais exacerbado, a lógica que lhe é inerente continua sendo a mesma: a satisfação das necessidades, sejam essas biológicas ou não (p. 467).

Dessa forma, o conceito de *obra* é compreendido por Arendt como aquela atividade que corresponde à própria condição humana, portanto, a própria humanidade do homem.

Essa humanidade cobra do homem um mundo de coisas artificiais que denotam a individualidade e são produzidas e consumidas essencialmente pelos homens, não se destacando somente a espécie humana como um todo. Assim, não se trata apenas de suprir as necessidades da manutenção da vida humana, mas toda uma construção de bens essencialmente humanos, criando um mundo artificial para abrigar todas as individualidades dos homens. Arendt denomina esse ser fabricante de coisas humanas como *homo faber*, aquele cuja atividade está na não naturalidade da existência humana, que não está prevista no ciclo vital dos homens e que, justamente por essa condição de mortal, distribui em seus produtos sua identidade, almejando uma certa imortalidade. Esse é um modo de proceder que está no plano da cultura, do homem cultural, e não meramente biológico, daquele homem que supera sua condição de vivente estabelecendo múltiplas relações com a natureza, edificando, assim, um mundo humano capaz de abrigar todas as individualidades.

O tempo excedente do *animal laborans* jamais é empregado em algo que não seja o consumo, e quanto maior é o tempo de que ele dispõe, mais ávidos e ardentes são os seus apetites. O fato de que esses apetites se tornam mais sofisticados, de modo que o consumo já não se restringe às necessidades da vida, mas, ao contrário, concentra-se principalmente nas superfluidades da vida, não altera o caráter dessa sociedade, mas comporta o grave perigo de que afinal nenhum objeto do mundo esteja a salvo do consumo e da aniquilação por meio do consumo (Arendt, 2010, p. 10).

¹ Para a elaboração deste relatório, tomamos como referência a nova edição brasileira da obra *A Condição Humana* (Arendt, 2010), que traz uma revisão dos conceitos filosóficos de Arendt, tomando como referência outras traduções (italiana, francesa e espanhola), e uma nova distinção entre os termos em inglês *labor* e *work*, traduzidos anteriormente para o português como *labor* e *trabalho* e que, nesta nova edição, se apresentam, respectivamente, como *trabalho* e *obra*.

O *homo faber*, para fabricar seus produtos, que são essencialmente para consumo, não estabelece nenhum metabolismo com a natureza, mas a viola para extrair materiais necessários à atividade do fabricar. Para isso, necessita de conhecimentos prévios para que esses produtos tenham durabilidade distinta dos bens do *animal laborans*. É a partir dessa durabilidade que emerge a interdependência desses produtos em relação aos seus fabricantes, sendo ela necessária para o movimento desses materiais no espaço público desse homem fabricante. Esse movimento proporciona uma relação das coisas mundanas com os homens, que, a partir da identificação com esses materiais, passam a construir suas próprias identidades. Os produtos do *animal laborans* são destinados ao uso dentro do mesmo espaço de fabricação, onde os autores da produção também são os consumidores. Para Arendt, o *animal laborans* tem uma vida sem mundo e em grupo, sendo incapaz de construir um mundo público, um mundo humano com espaço para as singularidades.

O espaço do *homo faber*, por sua vez, não se limita ao espaço privado, uma vez que este necessita relacionar-se com outros *homo faber* para exibir e trocar suas mercadorias, instaurando, assim, um espaço comercial totalmente público, um mercado considerado pela pensadora como um espaço de extensão do espaço privado; portanto, um mundo público, um mundo de *coisificação*. Mesmo que o termo mercado seja um termo moderno, Arendt aponta que esse fenômeno já existia na Grécia Antiga, e era caracterizado como um espaço apolítico, uma vez que é o espaço privado que se relaciona com o espaço público, e não o inverso, pois são os produtos privados que emergem para a esfera pública.

Vale ressaltar que, pela condição do *homo faber* de produzir bens de

consumo, bens duráveis, eles acabam por adquirir um caráter utilitarista, perdendo seu significado, sua razão, pois a necessidade de produzir esses bens gera, no mundo artificial, um movimento das coisas, mas não uma objetividade das coisas. Assim,

a perplexidade do utilitarismo é que ele é capturado pela cadeia interminável de meios e fins sem jamais chegar a algum princípio que possa justificar a categoria de meios e fins, isto é, a categoria da própria utilidade. O ‘a fim de’ torna-se o conteúdo do ‘em razão de’; em outras palavras, a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado (Arendt, 2010, p. 37).

Essa ausência de significado é resultado de uma insana rotina de produção, pois, para o consumo do *homo faber*, um produto sempre necessita de outro para ter significado e utilidade; portanto, a subjetividade do homem em relação aos produtos que ele fabrica fica restrita à sua posição de consumidor, reduzindo a natureza e o mundo das coisas a meros espaços de consumo, sem nenhum valor intrínseco, onde a utilidade das coisas é levada como significado último para a vida dos homens. Dessa forma, a nossa necessidade por consumir nos leva a

devorar, por assim dizer, nossas casas, nossa mobília, nossos carros, como se estes fossem as “coisas boas” da natureza que se deteriorariam inaproveitadas se não fossem arrastadas rapidamente para o ciclo interminável do metabolismo do homem com a natureza. É como se houvéssimos rompido à força as fronteiras distintivas que protegem o mundo, o artifício humano, da natureza, tanto o processo biológico que prossegue dentro dele quanto os processos naturais cíclicos que o rodeiam, entregando-lhes e abandonando-lhes a sempre ameaçada estabilidade de um mundo humano (Arendt, 2010, p. 55).

Dessa forma, Arendt aponta que os ideais do *animal laborans* foram sacrificados em prol dos ideais do *homo faber*, que visam à permanência, à estabilidade e à durabilidade dos bens produzidos por ele. A pensadora reflete ainda que, na nossa sociedade moderna de trabalhadores, visamos ao trabalho como um meio de fertilidade, de possibilidade de produção, onde a obra já não existe, pois até os mais simples trabalhadores prestaram-se à divisão do trabalho, que privilegia uma estabilidade artificial sempre a partir do mundo humano e a partir das coisas humanas, não mais a partir do homem.

Assim, o humano fabrica artefatos, objetos de uso e espaços que não se destinam à utilização imediata, mas que serão úteis algum dia. Essa utilidade, visada em longo prazo, é que proporciona a sensação de estabilidade, por ele criar uma natureza “não natural”, um lar onde se sente seguro, pois tem suprimentos que atenderão às suas necessidades no futuro. Cabe aqui também uma observação sobre a crítica que Arendt faz acerca do conceito da divisão do trabalho de Karl Marx, que visa à determinação das relações entre os indivíduos a partir dos bens produzidos na divisão do trabalho, a qual determinou a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, que resultou na ausência de reflexão dos indivíduos na atividade do trabalho.

Na esteira dos conceitos de trabalho e obra, não podemos deixar de situar a educação. Com as atuais mudanças que constituem nossa vida cotidiana e para sanar nossas necessidades do âmbito do Trabalho, necessitamos também de mais conhecimento sobre as novas tecnologias e sobre os novos saberes, principalmente se nos atentarmos para a competição existente no mercado de trabalho, competição

esta em que resvala a escola para a necessidade de acompanhar esse progresso científico e tecnológico.

O tempo do pensar

A questão do pensamento trazida da forma como Arendt (1995) a coloca, conduz a reflexão para uma necessária tomada de distância das práticas de *trabalho* e *obra*, a fim de que se construa a possibilidade de uma compreensão crítica da realidade. Nessa mesma obra, a pensadora argumenta que existem, a partir do que ela denomina de uma arqueologia das experiências do filósofo com o pensamento, três questões básicas sobre o pensar: a quem compete o pensamento; qual deve ser seu objeto; e em quais condições o pensamento deve ser exercido.

A primeira questão é entendida por Arendt como o preconceito envolto sobre a questão do pensar, sempre ligada à figura do filósofo ou ao que ela chama de “pensadores profissionais”. Dessa perspectiva, o homem comum, em sua vida cotidiana, não exerce seu pensamento, a menos que essa atividade seja considerada “pensar”.

Já a segunda questão trata da atividade do pensar estritamente ligada à busca de conhecimento; portanto, um pensamento que está na busca de respostas para uma questão dada, que tem por finalidade um conhecimento científico. Em contraste com essa definição de um pensamento “verdadeiro”, Arendt nos coloca, novamente, o pensamento daquele homem comum, exigido pelo cotidiano, mas um pensamento prático e que não deve ser deslegitimado nem pela ciência e nem pela filosofia.

A terceira, e última questão trata das condições em que o pensamento deve ser exercido. Segundo o olhar dos filósofos, o pensar também deve ser um exercício de abstenção, um

recolhimento à solidão para o momento da contemplação. Contudo, mais uma vez, Arendt nos traz o pensamento do homem comum, pois, em seu cotidiano, este homem está amarrado a essa “estranha” atividade na companhia de demais homens; está também envolto às tarefas necessárias à sua sobrevivência, esmagado pelo trabalho, pela necessidade da manutenção desse mundo de coisas materiais que devem ser propagadas às demais gerações. Dessa forma, falta a esse homem condições prévias para o tempo legítimo do pensar, pois o

problema está em que não podemos encontrar tal localidade incontestável quando nos perguntamos onde estamos quando pensamos ou quando exercemos a vontade; cercados, por assim dizer, por coisas que não são mais ou que ainda não existem; ou, finalmente, por coisas-pensamento usadas cotidianamente, tais como justiça, liberdade, coragem, e que, no entanto, se encontram totalmente fora da experiência sensível (Arendt, 1995, p. 75).

A autora coloca, ainda, que há certo perigo na atividade do pensar quando não nos afastamos de nossas tarefas, dos nossos problemas e de nossas atividades o suficiente para estabelecermos indagações sobre o sentido das coisas. Para a autora, é necessário um equilíbrio entre o *eu pensante* e nossas experiências, pois, se nos debruçarmos apenas em um deles, estaremos nos esquecendo de nossa responsabilidade com o mundo. Dessa forma, o pensar parte da nossa experiência, mas precisamos, nas palavras de Arendt, “parar para pensar”, ou seja, suspender nossas atividades para tomarmos distância delas e assim compreender aquilo que nossos olhos não enxergam.

Nesse sentido, Francisco (1996, p. 169) aponta que,

deve ser possível sim e, mais do que isso, é imprescindível – em vista das funções insubstituíveis que o pensar desdobra nas diversas esferas da vida prática do homem – resgatar e revalorizar, para além de todas as diferenças, as estreitas conexões entre pensar e agir. Tais conexões deveriam ser buscadas, por sua vez, não no uso teórico, científico, ou *profissional* que o filósofo faz do pensamento, mas antes no uso prático que o homem comum faz dele. Pois neste uso, a contradição, que assume fortes tintas e se radicaliza na experiência do filósofo, se atenua e, por assim dizer, desaparece (grifo do autor).

Trazendo essa reflexão para a prática do professor, podemos pensar o quanto é necessário ao educador um momento de autorreflexão sobre suas atividades, e isso, sem dúvida, denota um tempo, entendido como um momento de trabalho produtivo que, na prática, é a ação criação, intrínseco à produção, uma vez que o que caracteriza o humano é a sua possibilidade de criação, e não a dedicação às suas atividades necessárias à manutenção da vida.

Esse tempo de reflexão também se vê esmagado quando vimos que a escola está cada vez mais sufocada pela responsabilidade de transmitir saberes técnicos, deixando à margem os conhecimentos gerais e desqualificando qualquer conhecimento que não tenha uma aplicação imediata, inclusive os conhecimentos do mundo. Assim, Arendt traça um paralelo entre *conhecimento* e *pensamento*: o *conhecimento* busca resultados seguros tanto na ciência como no senso comum e faz parte do nosso cotidiano, pois necessitamos do conhecimento para executar nossas atividades, sendo ele validado por si mesmo ou por comprovação; já o *pensamento* necessita ser sempre repensado para ser validado. Contudo, devido à sua ausência de resultados definitivos, a autora ressalta o perigo

imposto na atividade do pensar para que ela não resulte em uma ilusão.

Assim, podemos destacar que, mesmo com os mais diversos tipos de conhecimentos presentes nas escolas hoje, as escolas contemporâneas têm enfrentado uma severa luta entre os conhecimentos técnicos e os conhecimentos mais gerais, em uma desqualificação dos conhecimentos que não são imediatamente utilizáveis, aplicáveis, na qual os conhecimentos devem, obrigatoriamente, ter função prática. Esse quadro resulta em uma pedagogia que apenas desenvolve conhecimentos que possam ser úteis às tarefas do cotidiano, e, como nos aponta Arendt, o que vemos nas nossas escolas atualmente é o utilitarismo se tornando um critério de ensino, sem espaço para a atividade do pensar e, consequentemente, sem nenhum espaço para a reflexão, em que o pensamento é improdutivo, inútil e sem sentido.

Dessa forma, podemos destacar o que Almeida (2010) nos traz, ao afirmar que

essa mentalidade utilitarista, presente em muitos discursos pedagógicos, nos remete à caracterização arendtiana da produção do conhecimento. Essa atividade, de fato, é de orientação utilitarista – o que é adequado a seus propósitos. Quando, porém, esse tipo de utilitarismo se torna critério para o ensino como um todo, não há espaço para o pensar, ou seja, para uma reflexão que não tem nenhuma utilidade e que nem sequer produz resultados objetivos. Na perspectiva da construção do conhecimento, o pensar – improdutivo e inútil – simplesmente não faz sentido (p. 860).

Arendt coloca a questão do *pensar* bem próxima da questão do *agir*, pois, em certas experiências de nossa vida cotidiana, as palavras não dão conta de expressar sentimentos, pensamentos e desejos. Como os instrumentos simbólicos não abar-

cam nossa necessidade, começamos, então, a pensar. Sobre isso, Larrauri (2009, p. 19) nos traz que

a linguagem comum, na qual se expressa o sentido comum, é um conjunto de significados compartilhados que unificam a experiência humana. As palavras da língua que usamos para nos expressar foram, sem dúvida, fruto do esforço humano para dar um sentido ao mundo e guardam pensamentos muito concentrados. Ora, com o passar do tempo, as palavras acabam por petrificar-se ou congelar-se porque, distantes da experiência que lhes deu origem, passam do sentido que se vincula a uma situação concreta, para um significado geral. O significado das palavras inclui um acúmulo de acontecimentos, nos quais todos os vestígios de sua singularidade estão apagados.

Pensamento político: crise e educação

Tomando como princípio os conceitos da autora, parece-nos fundamental pontuar que a educação se faz justamente pelas trocas entre os sujeitos, nas relações entre sujeitos, nos processos da ação que podem e devem acontecer em espaços legitimamente sociais. Desse modo, a escola se faz ponte entre o *espaço privado* do lar e o *espaço público* da vida social, carregando, em sua prática pedagógica, conceitos como poder, disciplina, ordem e classificação. A educação, sem dúvida, possibilita a participação dos sujeitos nos processos de aquisição e produção de conhecimento, mas também protagoniza processos classificatórios e discriminatórios, sendo ela, paralelamente, um espaço em que os alunos se concebem – ou deveriam se conceber – verdadeiramente humanos a partir do momento em que são proporcionados a eles momentos estritamente humanos: as próprias relações políticas entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Com base na autora, podemos afirmar que sim, a educação está em crise, justamente por ser detentora de poderes classificatórios, visando a práticas educativas igualitárias que transformam o sistema educacional na tentativa de atender a interesses de outros países, desconsiderando singularidades culturais em uma prática educacional de massas. Dessa forma, a pensadora nos traz a crise na educação compreendida a partir de três pressupostos básicos e bem conhecidos, como ela mesma destaca.

O primeiro pressuposto é sobre a relação entre o adulto e a criança. Arendt aponta que os adultos não reconhecem o mundo das crianças, um mundo novo. Justifica que, por terem esse mundo novo, as crianças deveriam receber dos adultos mais espaços dentro do velho mundo – que já está posto –, como aposta de que, ocupando esses espaços – do velho mundo –, o novo mundo possa emergir. Mas isso não ocorre, pois, para a manutenção do velho mundo, os adultos assumem a autoridade diante das crianças, dizendo o que deve e o que não deve ser feito. Contudo, essa autoridade não é imposta para uma única criança, mas, sim, para um grupo de crianças, iniciando uma prática autoritária e igualitária, deixando de considerar a singularidade dos sujeitos, como ocorre na relação professor e alunos, pois são

[...] relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas. E é assim da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual (Arendt, 2011, p. 230).

O segundo pressuposto trata da prática do ensinar. A autora defende uma formação na qual o professor seja formado em uma disciplina

específica a ser ensinada, e não genericamente, como um sujeito formado no ensino, como se este fosse capaz de ensinar qualquer coisa, tal como ocorreu na educação americana no século XX. Essa ainda é uma realidade presente no Brasil nos dias atuais. Em nossas escolas, esse cenário descrito por Arendt é muito comum de ser encontrado: professores formados em determinadas licenciaturas ministram aulas de outras disciplinas, principalmente pela necessidade de suprir o déficit de profissionais formados e capacitados pelas licenciaturas, reflexo também da desvalorização do profissional da educação.

Na mesma lógica de funcionamento de uma educação americana do século XX, ainda encontramos, em nossas escolas brasileiras, inúmeros profissionais, das mais diversas áreas, que se distanciam das licenciaturas, tais como direito, administração, engenharia, entre outras, assumindo o papel de *ensinadores* nas escolas, possibilitando a manutenção de um sistema de ensino que permite distorções nos processos de formação dos sujeitos desse novo mundo. Essa lógica perversa, tratada por Arendt, inferioriza os profissionais da educação, compromete a formação dos novos membros da sociedade, hostiliza a função política da escola em um cenário que, a nosso ver, pode ser retrato de um verdadeiro naufrágio. Um naufrágio do qual a comunidade escolar tenta salvar a qualquer custo a (pseudo)formação dos alunos, em um sentimento de desespero que não condiz com a dignidade e a importância do trabalho docente, tão pouco com a formação da singularidade dos sujeitos.

Aos olhos de Arendt – que iluminam nosso olhar –, esses fatores representam uma negligência à própria formação dos professores em suas especificidades, principalmente nas nossas escolas públicas, onde

justamente a própria desvalorização dos professores causa uma escassez de profissionais na mesma área, criando um ciclo vicioso dentro da educação. Assim,

como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queria, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (Arendt, 2011, p. 231).

Nesse mesmo contexto da formação dos professores, Arendt traz o terceiro pressuposto. Esse pressuposto compreende que o mundo moderno entendeu que só é possível conhecer aquilo que nós mesmos fazemos: pronto, o aprendizado foi substituído pelo fazer. A pensadora traz o exemplo da criança que tem a atividade do brincar como o mais vívido e apropriado comportamento, uma atividade espontânea da existência da criança, em que o brinquedo traz, além de vivacidade, o aprendizado. As atuais pedagogias forçam a criança a abandonar seu comportamento vívido e lúdico a favor de uma formação tecnicista e passiva, em que o brincar dá lugar ao trabalho e o aprendizado dá lugar ao fazer. Essa relação da substituição dessas duas coisas é ilustrada por Arendt pelo exemplo do ensino de línguas, em que

a criança deve aprender falando, isto é, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe; em outras

palavras, deve aprender uma língua estranha da mesma maneira como, quando criancinha, aprendeu sua própria língua: como que ao brincar e na continuidade ininterrupta da mera existência. Sem mencionar a questão de saber se isso é possível ou não – é possível, em escala limitada, somente quando se pode manter a criança o dia todo no ambiente de língua estrangeira –, é perfeitamente claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância. Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância (Arendt, 2011, p. 232-233).

Arendt sustenta que, se a educação for tomada como um espaço de formação de mão de obra para que a demanda do progresso científico e tecnológico atual seja suprida, sempre estará lidando com um futuro desconhecido. Portanto, sua contribuição sempre será insuficiente para atender as demandas do progresso. Contudo, essa afirmação da pensadora é reforçada pela ideia de que a educação lida com o passado, pois é nele que introduzimos os alunos, ou seja, os membros do mundo novo – as crianças – precisam adquirir os conhecimentos (mesmo que antigos) para se inserir no mundo já posto e, a partir deles, construir o novo.

A autora destaca, ainda, a necessidade de que esses novos membros se coloquem dentro dos processos de trabalho e fabricação dos instrumentos necessários para a sobrevivência dos homens, pois as crianças serão os futuros responsáveis pela manutenção da vida *no mundo*.

Considerações finais

É preciso lutar por esse resgate, na escola, entre o pensar e o agir,

entre o velho e o novo, entre o ato político e a ação. Como dissemos, Hannah Arendt nunca foi uma pensadora especialista em educação, dedicando grande parte de sua carreira ao pensamento político, porém, devido à sua insistência intelectual em ocupar-se com diversos temas das ciências humanas, percebemos a importância de seu pensamento constantemente reafirmado em todo o mundo.

No Brasil, suas obras alcançam uma ampla recepção, ganhando espaço a cada década e derradeiramente sendo interpretada na educação como uma fonte ainda desconhecida, porém concreta para o debate construtivo da relação estreita entre educação e política.

Arendt compreendia o político, antes de tudo, como o resultado do amor ao mundo, assim como via na ação a única maneira de se fazer política no mundo. Dessa forma, entendemos o quão é essencial o papel da escola nessa formação política do aluno, no pensar o mundo e no agir no mundo, pois o que move ou instiga o homem a tomar partido sobre os assuntos mundanos é seu interesse pelo mundo, seu sentimento de responsabilidade, sua ética diante do mundo. Essa afirmação do amor pelo mundo e da responsabilidade sobre ele é, sem dúvida, a maior contribuição do pensamento de Hannah Arendt para o pensamento político e educacional contemporâneo.

Nesse mundo onde cada vez os interesses individuais dominam os espaços públicos, o tempo do debate e da reflexão entre os indivíduos se perdeu, pois não há mais projetos em comum, projetos coletivos, atividades essas que são especificamente humanas. A lógica utilitarista e a preocupação contínua pela saciedade das nossas necessidades (reais ou não) engoliram o espaço da ação humana, o

que, conseqüentemente, nos fazem esquecer da nossa responsabilidade de cuidar do mundo, atendendo, assim, às verdadeiras necessidades da manutenção da vida. Esse espaço da ação humana é, ao mesmo tempo, um espaço humano e um espaço humanizante: humano, pois é uma atividade essencialmente humana – refletir e debater sobre o mundo e suas questões; e é um espaço humanizante, porque podemos entendê-lo como aquele espaço onde nos distanciamos de nossa rotina de trabalho e obra para pensarmos sobre aquilo que estamos efetivamente fazendo.

No que diz respeito ao totalitarismo, em suas análises sobre o isolamento e a solidão do homem moderno, Arendt destaca que esses dois elementos ganham força dentro dos regimes totalitários (a exemplo, o nazismo). Contudo, podemos observar que essas análises podem se transportar para o universo escolar quando pensamos na escola que está inserida em um “regime totalitarista”, seja pela direção ou pela hierarquia do professor dentro de sala de aula.

É possível compreender que, nesses regimes, o isolamento dos sujeitos (elemento imprescindível para o sucesso do regime, porém não exclusivo) é essencial para que haja a destruição da vida pública desse sujeito, o que resulta em uma perda de suas capacidades políticas de interagir com os demais. Pensando na escola, podemos entender que atitudes totalitaristas por parte da gestão escolar podem limitar o espaço público – da escola, fazendo com que o aluno fique isolado e desamparado, resultando em um sentimento de não pertencimento à escola e ao mundo.

Ao analisarmos os últimos sistemas educacionais adotados em nosso país, sempre com referenciais de outros países, que nada têm em

comum com nossa cultura e com nossa tradição, vemos a atividade do pensar sendo esmagada pela necessidade do Brasil competir politicamente com países da Europa e com os Estados Unidos. O fato de o Brasil buscar novas alianças políticas na construção de novas oportunidades econômicas que visem ao desenvolvimento do país não significa que, nesse intercâmbio político-econômico, se carregue junto modelos de sistemas educacionais estrangeiros, os quais não condizem com a nossa realidade. Nessa disputa política, o Brasil precisa sustentar suas qualidades, justamente para fundamentar essas alianças, com base em métodos de avaliação do ensino que não formatam a escola para as nossas necessidades, mas, sim, para atender falsas expectativas quanto ao potencial do Brasil em se desenvolver dentro de padrões que fogem de nossas possibilidades. A discussão sobre nossos currículos, a formação de nossos professores e as avaliações de nossas escolas funcionam muitas vezes como maquiadores de nossa realidade, obscurecendo junto às reais necessidades e deficiências de nossa educação, correspondendo com infidelidade às expectativas internacionais sobre nosso desenvolvimento social e político.

Referências

- ALMEIDA, V.S. de. 2008. Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, 34(3):465-479.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000300004>
- ALMEIDA, V.S. de. 2010. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, 36(3):853-865.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300014>
- ARENDT, H. 1995. *A vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Relume Dumará, 286 p.

ARENDT, H. 2010. *A condição humana*. 11^a ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 407 p.

ARENDT, H. 2011. *Entre o passado e o futuro*. 7^a ed., São Paulo, Perspectiva, 348 p.

FRANCISCO, M. de F.S. 1996. Pensamento e ação em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, **19**:163-175.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31731996000100011>

LARRAURI, M. 2009. *A liberdade segundo Hannah Arendt*. São Paulo, Ciranda Cultural, 96 p.

Submetido: 06/05/2014

Aceito: 22/12/2014

Andrea Stefania Mascarello
Universidade Metodista de Piracicaba
Rod. do Açúcar, km 156
13400-911, Piracicaba, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento
Ometto
Universidade Estadual de Campinas
Av. Bertrand Russel, 801
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
13083-865, Campinas, SP, Brasil