



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Fonseca de Carvalho, José Sérgio
POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT: DISTINÇÕES, RELAÇÕES E
TENSÕES

Educação & Sociedade, vol. 35, núm. 128, julio-septiembre, 2014, pp. 813-828

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87335769010>

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

redalyc.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

POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT: DISTINÇÕES, RELAÇÕES E TENSÕES

JOSÉ SÉRGIO FONSECA DE CARVALHO *

RESUMO: Em seu ensaio sobre a crise da educação, Arendt afirma a necessidade de se estabelecer um divórcio entre os domínios da educação e da vida política. Trata-se de uma afirmação polêmica, cuja compreensão exige o recurso à complexa teia conceitual em que tal posição se ancora. Este artigo se propõe a elucidar o significado dessa cisão, argumentando que ela não deve ser tomada como uma afirmação do caráter apolítico da educação, mas sim como um esforço para criar distinções e marcar as especificidades tanto da política, entendida como forma de organização da vida comum, quanto da educação, concebida como processo de iniciação em um mundo comum. Por fim, ele procura ressaltar uma dimensão ausente nas reflexões de Arendt e que diz respeito ao sentido político da experiência escolar.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Política. Educação. Arendt.

POLITICS AND EDUCATION IN HANNAH ARENDT: DISTINCTIONS, RELATIONS AND TENSIONS

ABSTRACT: On her essay about the crisis in education Arendt states the need of divorcing the realm of education from that of politics. It is a rather polemical statement whose full understanding requires knowledge of the complex train of thought and the web of concepts which support her claims. This article aims to elucidate the meaning of her distinction arguing that it must not be understood as a denial of the political aspects of an educational system, but rather as an effort to specify the peculiarity of politics, understood as a form of organizing life in common, as well as the peculiarities of education, understood as a process of initiation of the newcomers into a cultural legacy. Finally, the article points to the political significance of the schooling experience, a forgotten aspect in Arendt's writings.

Keywords: Philosophy of education. Politics. Education. Arendt.

* Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail* de contato: jsfcusp@usp.br

POLITIQUE ET EDUCATION CHEZ HANNAH ARENDT: DISTINCTIONS, RELATIONS ET TENSIONS

RÉSUMÉ: Au long de son essai sur la crise de l'éducation, Arendt affirme la nécessité d'établir un divorce entre le domaine de l'éducation et celui de la vie politique. Il s'agit d'une déclaration controversée dont la compréhension exige l'utilisation d'un réseau conceptuel complexe sur lequel sa position est ancrée. Cet article vise à clarifier le sens de cette distinction et suggère qu'elle ne devrait pas être considérée une déclaration de sens apolitique de l'éducation, mais plutôt un effort pour marquer à la fois les spécificités de la politique (chez Arendt, entendue comme une forme possible d'organisation de la vie en commun) et de l'éducation (conçue comme un processus d'initiation dans un monde commun). Finalement, l'article met en évidence une dimension absente de la réflexion d'Hannah Arendt: le sens politique de l'expérience scolaire qui inclut, mais qui va au-delà du sens pré-politique de l'interaction pédagogique entre les enseignants et les étudiants.

Mots-clés: Philosophie de l'éducation. Politique. Éducation. Arendt.

Em uma de suas mais controversas teses acerca da crise educacional no mundo moderno, Arendt (2006) afirma a necessidade de se estabelecer um divórcio entre o domínio da educação e os domínios da vida pública e política, para aplicar ao primeiro um conceito de autoridade e uma atitude em relação ao passado que lhe são apropriados, mas cuja validade não se estende nem deve ser reivindicada para o mundo dos adultos. Essa polêmica passagem de suas reflexões tem sido objeto de críticas e contraposições, notadamente entre as *teorias críticas* da educação, para as quais o postulado divórcio nada mais seria do que uma astúcia ideológica de encobrimento do papel político da educação, de seu engajamento na conservação e na reprodução de formas materiais e simbólicas de dominação.

Mas os problemas que ela suscita não se limitam a um confronto entre perspectivas teóricas distintas e irreconciliáveis. Mesmo a partir de uma análise interna à sua obra, emergem questões cujo equacionamento não se mostra menos complexo. Como conciliar, por exemplo, a proposta desse divórcio com as afirmações de Arendt que vinculam a educação à renovação do mundo comum¹ e ao cultivo do *amor mundi*, tarefas que pressupõem um incontornável compromisso público e político? Como explicar seu interesse – declaradamente político, e não pedagógico – pela crise na educação? Enfim, como justificar a presença de um ensaio sobre a crise da educação numa obra definida, pela própria autora, como uma modalidade de exercícios de pensamento político?

A complexidade dos problemas envolvidos nas relações entre o significado público da formação educacional, a experiência escolar no mundo contemporâneo e os domínios da vida pública e política desaconselha qualquer tentativa de enquadramento do pensamento de Arendt nas categorias dicotômicas típicas dos discursos educacionais, como a oposição entre teorias *críticas* e *liberais* ou entre pedagogias *progressistas* e *tradicionais*. O que procuramos mostrar aqui é que, no pensamento de Arendt, o divórcio entre os domínios da educação e da política não deve ser tomado como a afirmação do caráter *apolítico* das instituições e práticas educacionais. Trata-se antes de alocar a *relação pedagógica* num âmbito intermediário entre esses domínios: numa esfera *pré-política* que, embora de grande relevância e profundo significado para a *ação política*, com ela não se confunde, em razão da natureza das relações que engendra e da peculiaridade de seus princípios e práticas.

Trata-se, pois, de um esforço analítico para elucidar as especificidades de diversos âmbitos da experiência humana e trazer à tona os diferentes princípios que historicamente se firmaram como impulsionadores e animadores da atividade educativa e da ação política. A distinção não visa isolar cada um desses âmbitos em esferas incomunicáveis, mas apenas evitar sua fusão – e a decorrente *con-fusão* teórica e prática – num todo indiscernível. Assim, ressaltar as diferenças entre tais esferas é uma das condições para pensar suas relações, pois, como lembra Arendt (2010, p.6, grifo nosso),

[...] a ausência de pensamento (*thoughtlessness*) – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias – parece [...] ser uma das mais notáveis características do nosso tempo.

É em resposta a essa *confusão desesperada* – no panorama brasileiro, traduzida na aceitação acrítica e na repetição da máxima de que *toda pedagogia é política e toda política é pedagógica*² – que a interrogação sobre a natureza desses domínios, de suas marcas distintivas, correlações e tensões pode ser relevante para a compreensão das experiências e dos discursos educacionais contemporâneos.

O caráter político da crise na educação

Em seu ensaio sobre a *crise na educação*, Arendt faz várias alusões diretas e indiretas ao caráter político do tema que examina. Embora faça referências recorrentes às instituições escolares e às relações que nelas se travam, o objeto de suas reflexões ultrapassa esse âmbito específico em favor da análise de um fenômeno mais amplo: a natureza das relações entre adultos e crianças ou, mais precisamen-

te, o caráter específico das relações entre aqueles que, já iniciados em um *mundo comum*, têm a responsabilidade política de nele acolher os novos. Trata-se, pois, de um exercício reflexivo sobre “nossa atitude em face da natalidade” (ARENDT, 2006, p. 193, tradução nossa), de um esforço para desvelar e compreender as formas pelas quais pensamos nossa relação com o passado e o futuro a partir das exigências de renovação e imortalização de um legado público de realizações históricas.

É o caráter geral do problema da *natalidade* que confere aos problemas da educação relevância pública e política. Daí porque, para Arendt, seu exame não deve ser delegado a especialistas de um campo disciplinar específico – a pedagogia –, mas concerne a todos os que habitam o mundo e que por ele se interessam. Se a crise se resumisse à ineficácia ou à obsolescência de procedimentos didático-pedagógicos, ela não teria se tornado um “problema político de primeira grandeza”. (ARENDT, 2006, p. 170) Por ter se tornado um problema político, seu exame exige *reflexão* e *julgamento*, e não apenas conhecimentos técnicos e científicos. Analogamente, as respostas práticas a partir das quais pretendemos enfrentar seus desafios concretos não decorrem da aplicação de um suposto saber especializado, pois dizem respeito à *política prática* e, como tal, “estão sujeitas ao acordo de muitos”. (ARENDT, 2010, p. 6)

Isso não significa afirmar a impossibilidade de um conhecimento especializado sobre o campo da educação ou sua irrelevância para as decisões práticas. Significa apenas que, transportados para o campo dos embates políticos, esses conhecimentos perdem sua suposta *autoridade científica* para se tornarem mais um dos inúmeros elementos a se considerar nos esforços de persuasão em favor de uma deliberação. Decisões como as relativas à amplitude do direito de acesso à educação escolar, à fixação de diretrizes curriculares ou à legitimidade de mecanismos de seleção não repousam preponderantemente sobre argumentos pedagógicos; elas são de natureza ética e política. Concernem não a um grupo de especialistas, mas a toda uma comunidade política, da qual sempre representam uma viva expressão.

A escolha curricular, por exemplo, para além das razões pragmáticas que lhe possam servir de justificativa, sempre significa um esforço para preservar uma forma de pensamento da ruína que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo. Assim concebida, a educação constitui um tipo de cuidado com o mundo, um modo de os homens afirmarem a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão. Ao fazê-lo, atestam a capacidade que estas têm de transcender vidas, povos e mesmo as culturas que as forjaram. Nesse sentido, o ensino de uma disciplina ou campo do saber sempre representa um modo de salvar uma parte ou um aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas.

Num mundo mantido coeso pela tradição, “que seleciona e nomeia, que transmite e conserva, que indica onde estão os tesouros e qual seu valor”

(ARENDT, 2006, p. 5, tradução nossa), as escolhas são transmitidas sem que sua legitimidade seja sequer posta em questão. Mas onde quer que se haja *rompido o fio da tradição*, somos impelidos a fazer *julgamentos*, apresentar escolhas e confrontá-las com outras possibilidades. A ruptura da tradição e o desaparecimento de um *sentido comum* e compartilhado (*common sense*) nos obrigam a escolhas que exigem discernimento e deliberação política, pois se referem não apenas a necessidades sociais ou preferências individuais, mas à preservação de um mundo comum e público.

O menosprezo desse princípio em favor de um suposto saber acima da pluralidade de julgamentos e opiniões – recorrente na padronização de programas e objetivos educacionais a partir de diretrizes de organismos técnicos internacionais – significa a vitória da tecnocracia sobre a política e a desvalorização do domínio público

[...] como o lugar em que os homens deveriam deliberar sobre o futuro, atuando politicamente no sentido mais profundo e originário do termo, isto é, compartilhando a palavra, e fazendo da palavra política a expressão da responsabilidade inerente à ação. (SILVA, 2001, p. 249)

O reconhecimento do caráter eminentemente político das decisões e diretrizes de um sistema de ensino aparece evidente nos comentários de Arendt sobre a influência que o ideal de *igualdade de oportunidades* exerce nos rumos da educação pública dos EUA. Em sua visão, a afirmação da educação como um dos *inalienáveis direitos civis* dos norte-americanos deriva da crença nesse princípio, profundamente enraizado no *temperamento político do país* desde a fundação de sua república. Foi a adesão ao princípio da igualdade de oportunidades que levou essa sociedade a reconhecer a educação como um direito comum e público – praticamente o único dos chamados *direitos sociais* a ser reconhecido como tal nos EUA. Tal reconhecimento resultou num amplo esforço político de universalização do acesso a um ensino secundário de tronco único, independente de qualquer seletividade supostamente meritocrática (uma política educacional que é anterior e mais abrangente do que quase todas as iniciativas europeias e latino-americanas na mesma direção).

Esse esforço político no sentido de criar mecanismos de equalização das oportunidades e minimização das diferenças se reflete também nas concepções e práticas das escolas norte-americanas. Estas procuram “apagar as diferenças entre os jovens e os velhos, entre os mais e os menos dotados, finalmente, entre crianças e adultos e particularmente entre professores e alunos”. Embora seja óbvio que uma das consequências dessa atitude é o declínio da autoridade do professor, não é menos óbvio, para Arendt, que ela encerra também “grandes vantagens, não

só do ponto de vista humano, mas também do educacional”. (ARENDT, 2006, p. 177, tradução nossa) Isso não implica que a criação de um sistema educacional voltado para a escolarização de uma *sociedade de massas* tenha sido capaz de superar as desigualdades sociais daquele país. Apenas torna patente uma forma possível de realização, no campo da educação, de um princípio político.

Mas as consequências das ações políticas são imprevisíveis. O modo como o princípio político da igualdade foi transposto e atualizado – estendendo-se para as relações entre adultos e crianças, entre os que são velhos no mundo e aqueles que nele acabam de chegar – resultou no agravamento da indistinção entre o que é próprio de uma *relação política* e o que é próprio de uma *relação pedagógica*. Ou seja, um dos resultados da transposição dos ideais políticos modernos de *liberdade* e de *igualdade* para o campo pedagógico é a crescente indistinção entre a natureza das relações que os cidadãos travam entre si, no espaço comum e público, e a daquelas entre professores e alunos num contorno institucional distinto e específico: a escola, que, para Arendt (2006, p.185, tradução nossa, grifo nosso), “não é [...] o mundo e não deve fingir sê-lo; é, antes, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo a fim de fazer com que a transição da família para o mundo seja possível”.

Mas tal indistinção entre *mundo* e *escola* – entre *agir* em meio a iguais e *educar* os recém-chegados ao mundo – não surge apenas como resultado de práticas escolares e ideais pedagógicos do autogoverno que se difundem a partir do início do século XX. Ela é antes e sobretudo fruto da *atitude* moderna em *relação ao passado*. Este deixa de ser concebido, a exemplo do que era entre romanos e cristãos, como um tempo cujo legado e cujas lições têm o poder de iluminar o presente. Na visão moderna e iluminista, é o futuro o tempo forte da humanidade.³ E sua plena realização – ou fabricação – exige uma *nova educação*, comprometida com um modelo de sociedade previamente vislumbrado, seja pelas utopias modernas, seja pelo sentido teleológico que se atribui ao desenvolvimento da *história humana*. A adesão maciça dos discursos políticos e pedagógicos ao *ideal rousseauiano* de transformar a educação em instrumento da política e fazer da *atividade política uma forma de educação* é, para Arendt (2006), clara expressão do triunfo dessa forma moderna de se conceberem os vínculos entre história, educação e política.

O caráter pré-político da relação pedagógica

Mesmo que se ponha em questão a leitura que faz Arendt das relações entre política e educação em Rousseau, sua apropriação dos discursos pedagógicos do século XX confere grande pertinência às suas considerações sobre os problemas da indistinção entre esses dois domínios. Até porque, mais do que o teor preciso das concepções de Rousseau, foi a repercussão pública de sua obra, decorrente

de sua ampla difusão, que se tornou um acontecimento politicamente relevante. Tome-se como exemplo a formulação que esses ideais – de caráter fundamentalmente programático – receberam na obra de Paulo Freire. Em *A importância do ato de ler* (1982), retomando algumas das ideias que desenvolveu ao longo das décadas de 1960-70, ele afirma:

[...] [o] mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer [sic] puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua [...] e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é *tão impossível negar o caráter político do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político*. (FREIRE, 1982, p. 23, grifo nosso)

Não se trata de uma posição isolada, mas de uma convicção generalizada no campo da educação. Algumas décadas depois de suas primeiras formulações, essa visão acerca das relações entre os domínios da política e da educação tornou-se hegemônica também entre professores e gestores de sistemas educacionais. A adesão à ideia da indissociabilidade entre a atividade educacional e a ação política ganhou tal força, que o mero fato de colocá-la em questão causa perplexidade ou repulsa. Daí o estranhamento – ou a rejeição imediata e muitas vezes irrefletida – da afirmação de Arendt (2006, p.173, tradução nossa) de que “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”.

Há nessa controvérsia entre Arendt e as teorias críticas da educação duas divergências que se interpenetram, mas não são idênticas. Uma diz respeito ao sentido e à abrangência do termo *política*; a outra, ao próprio cerne da distinção: os princípios que regem a ação política e a atividade educativa. No que tange ao conceito de política, vale destacar que, enquanto Arendt o utiliza numa acepção restrita, que o distingue do caráter gerencial da noção de *governo* e o opõe às relações de dominação fundadas na violência, para as teorias críticas seu uso é mais amplo, abrangendo qualquer relação de poder ou de dominação. Os problemas decorrentes dessa amplitude emprestada ao termo *política* foram bem percebidos por Charlot, numa obra dedicada justamente à desmistificação da neutralidade política da escola:

[...] é tentador pensar que a análise terminou quando se junta a palavra “política” a uma realidade pedagógica. Ora, dizer da educação, ou da escola, ou dos programas, ou do controle pedagógico etc. que são políticos não é ainda dizer grande coisa. *Tudo é política*, pois a política constitui uma certa forma de totalização

do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada. Eleições, uma greve, a aposta em corrida de cavalos, a seca, um jogo de futebol, uma bofetada etc., todos esses acontecimentos têm uma significação política. Mas eles não são políticos da mesma maneira. Alguns são políticos por definição: as eleições, por exemplo. Outros são políticos enquanto são consequências da organização econômica, social e política; [...] Outros acontecimentos são políticos porque têm consequências políticas [...]. Finalmente, o sentido político de certos fatos é somente muito indireto: a bofetada é um ato repressivo, e pode-se considerar que prepara a criança para a obediência social e política, mas sua significação política não é imediata nem direta. [...] Não basta, portanto, afirmar que a educação é política. O verdadeiro problema é saber em que ela é política. (CHARLOT, 1979, p. 13)

Se em Charlot “a política constitui uma forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade”, em Arendt ela representa a invenção de uma forma de existência em comum que não se confunde com nenhuma experiência gregária da espécie humana. A política não é uma *necessidade da vida*, mas um *acontecimento histórico*. Ela se realiza a partir do momento em que a *igualdade* é enunciada como princípio regulador das relações que os homens travam entre si e com a *cidade* (*polis*) ou a *república* e se materializa na existência de um espaço público capaz de abrigar e dar luz à pluralidade dos seres que a integram. A existência desse espaço comum e povoado de iguais é pré-condição para que os homens experimentem a *liberdade* em sua dimensão tangível e pública, isto é, não como uma escolha privada da *vontade* de um indivíduo, mas como a capacidade política de romper automatismos do passado e iniciar algo *novo*, cuja instituição e durabilidade sempre exigem a *ação em concerto*.

Como *forma de existência*, a política inaugura, para Arendt, uma ruptura das práticas de dominação fundadas na desigualdade e representa a rejeição da violência em favor do predomínio da palavra, da persuasão e da ação em concerto como fonte do poder. Ela é a busca incessante, e nunca definitivamente realizada, de dar uma resposta digna à pluralidade como condição humana, porque são os homens – e não o Homem – que vivem na Terra e habitam o mundo. (ARENDT, 2010) Seu lugar apropriado é o *mundo público*, esse espaço *entre-os-homens* que, ao mesmo tempo em que os une, impede que colidam uns com os outros. Nesse ponto, as distinções conceituais implicam diferenças teóricas e programáticas irreconciliáveis, pois, embora o princípio da igualdade possa se efetivar no plano das relações pedagógicas, ele jamais o fará, na visão de Arendt, pelos mesmos meios ou com o mesmo sentido em que se efetiva no domínio público e político.

Na esfera pré-política das relações entre professores e alunos, pode-se admitir, por exemplo, o postulado da igualdade das inteligências – como o faz Rancière (1987) –, mas não o da *igual responsabilidade política pelo mundo*.

No quadro de uma relação pedagógica mediada pela instituição escolar, cabe ao professor assumir a responsabilidade pelo processo de iniciação de seus alunos nessa herança pública de práticas, linguagens e saberes que uma comunidade política – ou uma sociedade – escolheu preservar por meio da transmissão escolar. Apossar-se dela significa criar laços de pertencimento a um *mundo comum* e desenvolver *qualidades e talentos* por meio dos quais cada novo ser que vem ao mundo pode revelar sua singular *unicidade*.

A responsabilidade política daqueles que educam é, pois, dupla: com uma herança comum e pública de saberes, instituições e relações e com os jovens que nela se iniciam; com o passado em que se enraíza o mundo e com o futuro que lhe empresta durabilidade. Por isso, para Arendt, do ponto de vista dos que são novos no mundo, os educadores e a instituição escolar *representam* o mundo e por ele devem assumir a responsabilidade,

[...] embora não o tenha[m] feito e ainda que secreta ou abertamente possa[m] querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos em um mundo em contínua mudança”. (ARENDT, 2006, p.186, tradução nossa)

Inerente ao ofício do professor, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter *político* de uma *relação* é seu compromisso com a *igualdade* entre os que nela estão envolvidos, a de uma *relação pedagógica* é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo.

Proteção do crescimento vital que exige interdições e cuidados, que requer um processo gradativo de desocultamento de aspectos do mundo que julgamos nocivos à qualidade vital dos que ainda se encontram em processo de formação. Mas também proteção do livre – e lento – processo de desenvolvimento pessoal, cuja *conclusão* é pré-requisito para a plena participação na vida política e pública. É evidente que esse processo varia entre indivíduos e sociedades, mas é também evidente que todas as sociedades desenvolvem ritos a partir dos quais aqueles que eram os *novos* – e só *potencialmente* companheiros num mundo comum – passam a ser admitidos na comunidade dos adultos e igualmente responsáveis pelo destino do mundo. Essa admissão implica, pois, a responsabilização pessoal por atos e palavras e a responsabilização política pelos rumos do mundo (daí as especificidades

dos códigos civis e penais em relação a crianças e adolescentes ou a exigência de idade mínima para o pleno exercício de direitos e deveres da cidadania).

O fim da etapa formativa de iniciação ao mundo – a que Arendt denomina *educação* – não implica que cesse o processo ou a capacidade de aprendizagem, nem que o indivíduo se encerre numa identidade definitiva (lembremos que, em Arendt, o *agente* se revela *na* e pela *ação*). Ela só implica a plena admissão numa comunidade política: o momento em que se deixa de ser *um recém-chegado ao mundo* para se constituir em *alguém* que não só *está* no mundo, mas que *é do mundo*. Ora, é essa proteção que se põe em risco quando se transportam mecânica e acriticamente para o âmbito das relações escolares os princípios da vida política, como se as crianças pudessem constituir um mundo próprio e sua formação não fosse uma *iniciação neste mundo*, mas o mero desenvolvimento de potencialidades cognitivas e psicológicas.

Assim, a pretensa politização das relações pedagógicas tem um efeito duplo e paradoxal. De um lado, cria um simulacro de vida pública que tende a destruir as condições necessárias ao crescimento vital e às possibilidades de desenvolvimento pessoal que antecedem a plena participação no domínio público e político. De outro, ao conceber seu processo não como uma forma de familiarização dos novos com um *mundo comum*, mas como um *instrumento* cuja finalidade é o estabelecimento futuro de uma *nova ordem política*, ela procura imprimir ao âmbito dos negócios humanos a lógica que preside a *fabricação de objetos*,stituindo o presente de suas tensões e o futuro de sua imprevisibilidade. Seu eventual êxito – o triunfo de uma ordem social idealmente concebida para ordenar as relações entre os homens – não representaria a ampliação e valorização do domínio da política, mas a decretação de sua *superfluidade* e o abandono da esperança de poder, a cada nova criança que nasce, reafirmar que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas *para começar* algo de novo e, assim, salvar o mundo de sua obsolescência, ruína e destruição. (ARENDT, 2010)

É precisamente nesse sentido – e só nele – que se deve entender o caráter conservador que Arendt atribui à atividade educativa: não como uma forma de preservação de uma estrutura de dominação vigente,⁴ mas como um exercício de zelo e cuidado com o mundo e com aqueles que nele se iniciam. É desse apreço pelo mundo e pela natalidade que emana a *esperança* como uma das categorias fundamentais do pensamento político de Arendt. Porque cada criança que nasce não é só mais um exemplar novo da espécie, mas também *um novo alguém*; a possibilidade do *início* de algo novo e imprevisível que se renova a cada nascimento. E é em benefício dessa esperança, ontologicamente radicada na *natalidade*, que a educação não deve se confundir com a fabricação de uma *nova sociedade* a partir de modelos concebidos por uma geração para aqueles que a sucederão:

Nossa esperança está sempre ancorada no novo que cada geração aporta; mas, precisamente por basearmos nossa esperança somente nisso é que tudo destruímos se nós, os mais velhos, tentarmos controlar os novos de tal modo que possamos ditar como deve ser seu futuro. Exatamente em nome daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho que, por mais revolucionárias que possam ser suas ações, é sempre, da perspectiva da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDT, 2006, p. 189, tradução nossa)

Há, pois, um sentido político para a recusa *arendtiana* da instrumentalização da relação pedagógica. Sob a égide de um discurso identificado com a emancipação, tenta-se muitas vezes “arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDT, 2006, p. 174, tradução nossa), ao mesmo tempo em que se procrastina para um amanhã utópico o enfrentamento dos desafios políticos do presente. Na verdade, ao se atribuir à educação o lugar da construção da sociedade do futuro, a política corre o risco de se transformar no mero instrumento de governabilidade do presente com vistas à fabricação de um futuro preconcebido. Assim, a transformação da educação num instrumento da política também acaba por revelar a falta de vigor da própria política no mundo contemporâneo.

A dimensão política da experiência escolar: uma lacuna nas reflexões de Arendt

Mas, mesmo que se reconheçam a pertinência e a profundidade das ideias de Arendt sobre a natureza pré-política da *relação pedagógica*, há um aspecto crucial do problema das relações entre a atividade educativa e o domínio da vida pública e política que permanece intocado em suas reflexões. Trata-se do fato de que, embora central, a *relação pedagógica* não encerra a totalidade da *experiência escolar*, mas é apenas um de seus componentes. Enquanto a primeira se restringe a uma modalidade de interação entre professores e alunos, a segunda abrange uma complexa teia de relações que se estabelecem entre os agentes e as práticas de uma instituição escolar. A *experiência escolar* diz respeito, pois, às formas pelas quais os alunos se relacionam entre si e com a cultura dessa instituição, abrangendo ainda as relações dos profissionais da educação entre si e com suas áreas de saber e práticas pedagógicas. Assim, ela abarca uma infinidade de complexas relações e experiências que se processam a partir dos vínculos entre as escolas, suas práticas, os alunos, as famílias e os profissionais da educação. As lembranças e memórias do período escolar são testemunhos eloquentes da variedade de situações e vivências

significativas que podem se constituir na experiência escolar de um indivíduo ou de uma geração.

Entre as experiências que se dão a partir das relações entre alunos e instituições escolares, algumas podem ter uma profunda *significação política*, apesar de transcorrerem num espaço que difere do mundo público e político em sentido estrito. Tomemos como exemplo – relevante por seu caráter predominantemente político e não pedagógico – a participação discente em um conselho de escola. Em princípio, confere-se ao aluno que dele participa um estatuto de igualdade política: seu direito a opinião, voz e voto o coloca num lugar de simetria com os demais representantes de outros segmentos da instituição. É evidente que essa simetria se desfaz quando ele volta a ocupar o lugar de aluno, mas – se vivida e elaborada – a experiência da igualdade permanece.

O mesmo poderia ser apontado em outras relações que se estabelecem em grêmios e associações vinculadas às escolas. Mas a dimensão política da experiência escolar não se esgota nas atividades extracurriculares. Há também um conjunto de práticas pedagógicas – *stricto sensu* – potencialmente portadoras de significação política no processo formativo dos alunos. Retomemos o exemplo das escolhas curriculares para pensar sua potencial dimensão política. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que elas se fazem sempre a partir de um conjunto de pressupostos culturais que atuam num duplo sentido:

[...] [a] seleção operada no interior da cultura, para e pelo ensino, corresponde a princípios e a escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo. Assim, a cultura não é somente o repertório, o material simbólico no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. É exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de “seleção cultural escolar”, que significa, ao mesmo tempo, *seleção na cultura e seleção em função da cultura*. (FOURQUIN, 2000, p.38, grifo nosso)

Assim, as opções curriculares de uma comunidade cultural representam uma seleção de seus saberes, formas de conhecimento e linguagens, mas também uma expressão dos critérios que regem essas escolhas. Ora, enquanto o produto da seleção é um objeto tangível e público, os critérios podem permanecer na condição de pressupostos não enunciados.⁵ Em ambos os casos, contudo, as escolhas se fazem a partir da aceitação e da adoção de uma multiplicidade de valores e pressupostos; alguns externos à escola (demandas sociais, interesses econômicos, princípios políticos) e outros diretamente vinculados à cultura escolar (tradições disciplinares, práticas pedagógicas etc.). Nesse sentido, é evidente que não há

uma escolha curricular – seja em termos amplos, como no caso de uma política pública, seja em termos mais restritos, como na seleção de um livro didático ou de uma abordagem disciplinar – que não implique uma maior ou menor dimensão política.⁶

Tomemos, a título de exemplo, uma mudança recente e significativa nas diretrizes curriculares nacionais: a inclusão da história e da cultura afro-brasileira.⁷ Seja qual for a apreciação que se faça dessa iniciativa ou da forma pela qual tem sido operacionalizada, é inegável que se trata de uma ruptura com o legado eurocêntrico que dominava as orientações curriculares brasileiras até então vigentes. Como medida legal, ela é resultado de uma luta política cujos objetivos são o reconhecimento e a valorização, no currículo da escola básica, da história e das culturas dos povos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, não se deve considerá-la uma reforma pedagógica; ela é antes fruto de uma ação política que visa a mudanças educacionais. Mas essa política curricular tem consequências pedagógicas: ela exige de gestores, professores e demais profissionais da educação a responsabilidade por sua efetivação no plano das práticas escolares. Tal efetivação, por sua vez, requer a seleção de conteúdos, linguagens, abordagens e uma série de decisões de cunho prático, todas sujeitas à influência de fatores como as tradições disciplinares e escolares, o grau de familiaridade com o tema e, evidentemente, os princípios éticos e políticos com os quais os agentes – conscientemente ou não – se identificam.

Assim, a escolha e a veiculação de uma perspectiva, por exemplo, a partir da qual se apresentam as histórias dos povos africanos têm relação direta com a visão de mundo e a perspectiva política de um professor. Mas essa não é a única, e sequer sabemos se é a principal, razão de uma escolha. Outras variáveis como a disponibilidade de material, as tendências predominantes nos âmbitos acadêmicos, editoriais e didáticos, e a própria cultura da instituição em que o professor se insere podem ser elementos mais ou menos influentes em sua decisão prática.

De qualquer modo, do ponto de vista da formação escolar, o significado da difusão da história e da cultura afro-brasileira não se limita à aprendizagem de informações e conhecimentos a seu respeito, embora necessariamente a inclua. Tampouco se limita ao desenvolvimento das capacidades de reconhecer e apreciar tais expressões culturais, em que pese sua inegável importância. O que com ela se almeja – sem que dessa relação se possa ter qualquer garantia – é que o conhecimento e a difusão da cultura afro-brasileira concorram para a progressiva eliminação de preconceitos e desigualdades étnico-raciais.

Sua presença na escola tem, pois, uma *dimensão política*, embora não deva ser tomada como uma modalidade de *ação política* em sentido estrito. Ao ensinar história dos povos africanos e apresentar elementos da cultura afro-brasileira

aos alunos, o professor tem um objetivo formativo que não se confunde com a persuasão política. Embora esse objetivo faça apelo à razão e à sensibilidade dos alunos e almeje sua adesão a certos princípios políticos, não se trata de um processo análogo às relações políticas no domínio público. Estas ocorrem – ao menos em princípio – entre cidadãos que compartilham igual liberdade em suas escolhas e igual responsabilidade por seus atos e palavras. No espaço público, a manifestação de racismo é um crime e assim deve ser tratada; na escola, a emergência de atitudes discriminatórias deve se converter em oportunidade de formação de uma consciência comprometida com a igual dignidade dos homens.

É evidente que numa relação política pode também haver aprendizagens significativas, mas nela não se pode falar numa *formação* por meio do *ensino*, pois este sempre pressupõe algum grau de assimetria dos lugares institucionais e de seus agentes. Numa relação escolar, por exemplo, as decisões curriculares e pedagógicas são de responsabilidade do docente, e não do aluno. Mesmo no caso em que o educador delas decida abdicar, esta sempre será *sua* decisão, pois não são as crianças – e sim os adultos – que podem fixar a *autonomia* como um ideal formativo e escolher os meios de sua consecução.

Assim, a presença da cultura afro-brasileira no currículo é uma decisão política que se transforma num desafio pedagógico com potencial *significação política*: como criar oportunidades de contato, conhecimento, reflexão e mesmo identificação com um universo cultural até então negligenciado pela escola? Em que medida a interação com obras – literárias, musicais, cinematográficas – ligadas ao tema da cultura afro-brasileira pode vir a se constituir em *experiência simbólica*? Em que medida essas potenciais experiências simbólicas podem vir a ter uma *significação política*, ou seja, em que medida elas podem favorecer a criação de vínculos de pertencimento, responsabilidade e crítica entre os jovens e o mundo público no qual a escola deve buscar inseri-los?

As respostas a essas questões sempre representarão a busca de um diálogo pedagógico com a cultura; daí seu potencial caráter formativo. Por outro lado, esse caráter formativo de uma experiência simbólica é sempre da ordem do imprevisível e do incontrolável: quem poderá saber qual o impacto formativo da leitura de *Navio negreiro* ou de *Quarto de pensão*, ou ainda da análise de um *rap* dos Racionais MC's? Ora, é esse caráter *indeterminável* que garante que as escolhas docentes não venham a se confundir com a *conformação social* ou com a fabricação de uma futura ordem política. Nesse sentido, fazer da escolarização uma experiência simbólica com potencial significação política é uma aposta, não um controle; implica uma relação com um legado de valores e saberes do passado, e não a determinação de uma configuração para o futuro.

Embora paradigmático, o exemplo evocado não é um caso isolado. Na verdade, o que dele se disse é aplicável, em maior ou menor grau, a qualquer tema ou disciplina do currículo da escola básica. A decisão, hoje naturalizada, de se ensinar literatura, a criação da ideia de *literatura nacional*, o estabelecimento de obras paradigmáticas da literatura são sempre escolhas *na e pela* cultura, impregnadas de pressupostos e valores, e, como tal, guardam sempre a possibilidade de virem a se tornar *experiências simbólicas* com uma potencial *dimensão* política.

O sentido formativo da leitura de obras como as de Machado de Assis ou Guimarães Rosa não se reduz a eventuais tarefas escolares de natureza estritamente cognitiva, como a identificação e a compreensão de traços estilísticos. Sua presença no currículo se justifica sobretudo pelo potencial de se tornarem *experiências simbólicas* para quem as lê, ou seja, por sua capacidade de afetar um sujeito, de transformar sua visão de mundo, de influenciar a forma pela qual ele se relaciona consigo mesmo e com aqueles com quem compartilha um mundo. Mas essa responsabilidade política de um professor se materializa pela mediação da literatura, de modo que a legitimidade da dimensão política da atividade docente não se desvincula de sua responsabilidade pelos saberes que ensina e pelos princípios e valores que animam a instituição em que trabalha: a escola. Por isso a atividade docente não se confunde com a *ação política*, embora não deva perdê-la de vista como uma dimensão existencial da experiência de seus alunos com a escola e com o mundo.

Notas

1. A noção de *mundo* tem, em Arendt, uma acepção precisa: trata-se do artifício humano, de um lar imortal construído pela obra humana para abrigar sua existência mortal. Nesse sentido, difere de *Terra* como espaço vital em que a espécie humana, a exemplo das outras formas de vida, luta por sobrevivência e reprodução. O mundo abriga, pois, o legado que herdamos do passado e que legamos ao futuro.

2. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a máxima se transformou no que Scheffler (1978) classifica como um *slogan educacional*. É nessa condição – de símbolo de uma perspectiva prática, de elemento aglutinador, e não de um fragmento teórico – que ela é aqui evocada.

3. A expressão é de Franklin Leopoldo e Silva (2001, p.239) ao comentar o regime de temporalidade que caracteriza o período: “O iluminismo nos ensinou que o futuro é o tempo forte da humanidade, aquele no qual estão projetadas as expectativas decorrentes da constatação de que a humanidade progride e que, quaisquer que sejam os obstáculos e até mesmo os retrocessos aparentes, o progresso terminará por triunfar e por caracterizar essencialmente o percurso histórico do ser humano.”

4. Convém lembrar que Arendt afirma que “[...] a atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo.” (2006, p. 189)

5. A noção de *pressuposto* é utilizada no sentido de uma crença subjacente, muitas vezes não explicitada, como a noção de *causalidade* num discurso científico. Um cientista jamais precisa enunciá-la, pois se trata de uma assunção básica e anterior à produção de seu discurso.

6. A ideia de que há sempre um caráter político e ideológico presente nas escolhas curriculares e nos materiais didáticos tem sido, na verdade, banalizada. A mera denúncia de um suposto poder de reprodução das relações de dominação social parece muitas vezes dispensar a pesquisa empírica e a reflexão sistemática. Em *A ideologia contida nos livros didáticos*, por exemplo, Rose M. Leite afirma que, “[...] para a manutenção dos sistemas políticos dominantes, o livro didático, ferramenta de trabalho de muitas escolas hoje, é patrocinado pelo próprio poder público. Apresenta-se como o meio que ajuda a manter essa hegemonia do poder, conduzindo, ainda que muito sutilmente, para que não existam mudanças. Torna-se um meio de controle” (<http://celsul.org.br/Encontros/07/dir2/14.pdf>). Como em tantos outros casos, trata-se de uma análise abstrata, num duplo sentido. Primeiro porque concebe o livro didático como uma entidade homogênea e, sobretudo, porque supõe poder avaliar seus efeitos sem sequer se preocupar em investigar sua aplicação concreta a situações escolares. Como ressalta Azanha (1995), abstraído de seu contexto de uso e das práticas que o caracterizam, o livro didático transforma-se *num falso objeto*.

7. Trata-se da Lei no 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei no 11.645/2008.

Referências

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

ARENDT, H. *Between the Past and the Future*. New York: Penguin, 2006.

AZANHA, J. M. P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FOURQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant*. Paris: Fayard, 1987.

SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1978.

SILVA, F. L. O mundo vazio: sobre a ausência da política no mundo contemporâneo. In: ACCYOLI E SILVA, D.; MARRACH, S. A. (Orgs.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Unesp, 2001.

Recebido em 21 de agosto de 2013.

Aprovado em 24 de outubro de 2014.