

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação



HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE
A Educação e o Compromisso com a Conservação
e a Transformação do Mundo

PELOTAS (RS), 2015.

LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO

HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE
A Educação e o Compromisso com a Conservação
e a Transformação do Mundo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Gomercindo Ghiggi

PELOTAS (RS), 2015.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

N111h Nascimento, Lizandra Andrade

Hannah arendt e Paulo Freire : a educação e o compromisso com a conservação e a transformação do mundo / Lizandra Andrade Nascimento ; Gomercindo Ghiggi, orientador. — Pelotas, 2015.

227 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Hannah Arendt. 2. Paulo Freire. 3. Conservação. 4. Transformação. 5. Amor ao mundo. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II. Título.

CDD : 370.1

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

LIZANDRA ANDRADE NASCIMENTO

HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE
A Educação e o Compromisso com a Conservação
e a Transformação do Mundo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: __/__/____.

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi
(Presidente/Orientador)

Prof.^a Dr.^a Neiva Afonso Oliveira
PPGE - UFPel

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Schio
PPGE - UFPel

Prof. Dr. Daniel Rubens Cenci
UNIJUÍ

Prof. Dr. Cênio Back Weyh
URI – Santo Ângelo

*Dedico este estudo aos meus sobrinhos – Giovana,
Leonardo e Guilherme – com amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- à minha família, Franklin, Ernestina, Luciany, Rodrigo, Giovana, Leonardo, Guilherme, pelo apoio, pela credibilidade e pela presença amorosa em cada etapa de minha trajetória;
- ao Leandro pela paciência, pelo amor e pela companhia alegre, essencial para suavizar os momentos intensos de estudo;
- à Pró-Reitora de Ensino da URI, à Direção e aos colegas da URI-SLG pelo apoio e pela amizade;
- aos professores Ireneu e Creuse pelo incentivo à conclusão da tese, pela leitura atenta e pelas palavras carinhosas;
- ao colega Nestor (*in memoriam*) pela revisão ortográfica dos primeiros capítulos, pontuando com a competência que lhe era peculiar os ajustes necessários;
- aos integrantes da Banca, professores Daniel, Neiva, Sônia e Cênio, pelas críticas certeiras e pelos apontamentos que, desde a qualificação, contribuíram para a condução da pesquisa e conclusão da escrita;
- ao colega Renato, pelo apoio e incentivo constantes e pela partilha de momentos de estudo;
- à Luana e ao Léo, ex-alunos, em nome dos quais agradeço a todos os meus alunos, por serem os *new-comers* – recém-chegados – como denomina Arendt, e a partir dessa condição nos desafiarem a debater as temáticas estudadas sem recorrer a clichês ou preconceitos, renovando cotidianamente meu encanto pela docência;
- ao professor Claudio Boeira Garcia, por ter me apresentado Arendt no Mestrado em Educação nas Ciências (UNIJUÍ) e por ser exemplo de Mestre;
- ao professor Gomercindo pelas orientações, pela generosidade e pela compreensão. Mas, sobretudo, por testemunhar os ensinamentos de Paulo Freire e demonstrar cada um dos elementos indispensáveis ao educador na concepção freiriana: *coragem, tolerância, decisão, segurança, a tensão entre paciência e impaciência, humildade, amorosidade, coragem, a eticidade, a justiça, a parcimônia verbal, afetividade e alegria*. Obrigada pelo muito que aprendi com sua forma de pensar e com seus exemplos.

Muito obrigada!

*"Minha liberdade é escrever.
A palavra é meu domínio sobre o mundo".*

Clarice Lispector

RESUMO

NASCIMENTO, Lizandra Andrade. **HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE: A Educação e o Compromisso com a Conservação e a Transformação do Mundo.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Orientação: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi.

Nesta tese, salienta-se o caráter conservador da educação, tendo em vista a proteção das crianças de uma exposição precoce ao mundo público e a formação voltada ao *amor mundi*. Assinala-se, também, o papel da escola na renovação do mundo, pela ação política de homens que agem em conjunto, demonstrando o amor por esse espaço-tempo partilhado. Para tanto, são retomadas noções significativas apresentadas por Hannah Arendt e Paulo Freire. Com o intuito de responder à indagação sobre as possibilidades de uma educação comprometida com o mundo no contexto da desertificação (Arendt) ou do mundo como suporte (Freire), investigam-se as temáticas da natalidade/inacabamento, do amor e da autoridade. Assim, a tese defendida neste estudo é a de que a educação precisa ser conservadora, protegendo as crianças e o mundo. Ao mesmo tempo, cabe à educação promover a transformação, por meio da renovação do mundo, pela ação política de homens que agem em conjunto, demonstrando o amor pelo mundo. Por meio da pesquisa bibliográfica, realiza-se o estudo do pensamento dos autores a partir de uma perspectiva hermenêutica, articulando as noções de natalidade e inacabamento para problematizar as responsabilidades da educação diante dos educandos. Ao abordar a autoridade docente, nas concepções arendtiana e freiriana, questiona-se como esta se constitui e quais são as suas implicações nas relações estabelecidas em sala de aula. Sendo a autoridade alicerçada no domínio de conteúdos e na responsabilidade pelo mundo comum, discute-se o papel da formação, que, além de competências para o exercício da docência, precisa assegurar ao educador a vinculação com o coletivo da escola e de seu entorno. A reconciliação com o mundo torna-se indispensável, posto que, o profissional indiferente pode ser hábil na transmissão de informações, mas é incapaz de educar, no duplo sentido de apresentar e representar o mundo. Por fim, aborda-se o pensar, apresentando as distinções entre os posicionamentos dos autores no tangente à relação entre pensamento e educação, ressaltando que o ensino extrapola o conhecer e o desenvolver habilidades e competências, demandando a busca pelo sentido e pela compreensão, estabelecendo formas singulares de relação com o mundo comum e com os outros. Diante disso, as reflexões esboçadas nesse estudo não buscam novas propostas metodológicas, mas provocações para pensar as responsabilidades das gerações adultas diante das crianças e jovens. Tais reflexões permitem concluir que a educação comprometida com o mundo é permeada por fatores como: a acolhida aos indivíduos (novos e inacabados); o exercício da autoridade voltada à autoria e ao crescimento; a conservação como cuidado e proteção das crianças e do legado científico e cultural da humanidade; o despertar do amor enquanto compromisso com a esfera pública.

Palavras-chave: Hannah Arendt. Paulo Freire. Conservação. Transformação. Amor ao mundo.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Lizandra Andrade. **HANNAH ARENDT AND PAULO FREIRE: Education and the Commitment to Conservation and the World's Transformation.** Thesis (Master). Graduate School Program in Education. Federal University of the Pelotas. Guidance: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi.

In this thesis, it is noted the conservative character of education, with a view to protecting children from an early exposure to the public world and the training aimed to *amor mundi*. It is also pointed out the school's role in the renewal of the world, the political action of men acting together, showing love for this shared space-time. In order to make it happen, we take significant notions presented by Hannah Arendt and Paulo Freire and with the purpose of answering the question about the possibilities for an education committed to the world in the context of desertification (Arendt) or the world as a support (Freire), the themes *birth/incompleteness*, *love* and *authority* are investigated. Thus, the argument of this study is that education needs to be conservative, protecting children and the world. At the same time, it is up to education to promote transformation through the renewal of the world, the political action of men who act together, demonstrating the love for the world. Through bibliographical research, the study carried out the thinking of authors from a hermeneutic perspective, articulating notions of birth and incompleteness to discuss the education responsibilities upon students. In addressing the teaching authority, in Arendt's and Freire's conceptions, the question is how this is constituted and what are their implications for established relationships in the classroom. Being the authority grounded on the content domain and responsibility for the common world, the text discusses the role of training, which besides skills for the practice of teaching, must ensure that educators' connection with the collective school and its surroundings. Reconciliation with the world is essential, since the indifferent professional may be able to transmit information, but he is unable to educate, in the double sense of presenting and representing the world. Finally, the thesis approaches thinking, presenting the distinctions between the positions of authors referring to the relationship between thought and education, emphasizing that education passes over finding and developing skills and abilities, demanding the search for meaning and understanding, establishing singular forms of relationship with the ordinary world and with other people. Therefore, the reflections outlined in this study do not seek for new methodological proposals, but provocation to think about the responsibilities of adult generations on children and young people. These reflections lead to the conclusion that education committed to the world is traversed by factors such as reception of individuals (new and unfinished); authority exercise aimed to authorship and growth; conservation as care and protection of children and of scientific and cultural heritage of humanity; the awakening of love as commitment to the public sphere.

Keywords: Hannah Arendt. Paulo Freire. Conservation. Transformation. Love of the word.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Esquema da Elaboração da Tese.....	149
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I - HANNAH ARENDT: COERÊNCIA ENTRE PENSAMENTO, PALAVRAS E AÇÕES	22
CAPÍTULO 1 - NATALIDADE: A ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO ARENDTIANA.....	27
1.1 NATALIDADE, AÇÃO E DISCURSO: A POLÍTICA E A ESPERANÇA DE RENOVAÇÃO DO MUNDO.....	30
1.2 A NATALIDADE E A SUPERAÇÃO DA CONDIÇÃO DE FORASTEIROS NO MUNDO: AS DISTINÇÕES ENTRE AS ESFERAS PÚBLICA, PRIVADA E SOCIAL	34
1.3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO ESFERA PRÉ-POLÍTICA E O ACOLHIMENTO DOS NOVOS NO MUNDO COMUM	39
CAPÍTULO 2 - HANNAH ARENDT E A AUTORIDADE DOCENTE: AS QUALIFICAÇÕES E AS RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR FRENTE ÀS NOVAS GERAÇÕES	47
2.1 O QUE É AUTORIDADE? IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA CRISE DA AUTORIDADE	47
2.2 AUTORIDADE E EDUCAÇÃO: RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR COM O FAZER CRESCER E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AUTORIA.....	56
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E AMOR MUNDI	66
3.1 AMOR MUNDI: SIGNIFICADO E RELEVÂNCIA POLÍTICA	66
3.2 AMOR MUNDI: A EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM O MUNDO	70
PARTE II - PAULO FREIRE: TESTEMUNHO DE COMPROMETIMENTO E AMOROSIDADE	82
CAPÍTULO 4 - INACABAMENTO: A RAZÃO DE SER DA EDUCAÇÃO	86
4.1 ESCOLA: ESPAÇO DE ACOLHIDA DOS SUJEITOS INACABADOS E O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM O CONHECIMENTO E A HUMANIZAÇÃO.....	91
4.2 OS TESTEMUNHOS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA E O DIÁLOGO A PARTIR DE MÚLTIPLAS LEITURAS DE MUNDO	95
CAPÍTULO 5 - PAULO FREIRE E A AUTORIDADE DOCENTE: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA AUTORIDADE QUE SE CONSTITUI NA RELAÇÃO COM A LIBERDADE	105
5.1 AUTORIDADE E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR COMPROMETIDO COM O EDUCAR POR AMOR AO MUNDO	109
5.2 A AUTORIDADE NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: LIBERDADE, AUTONOMIA E LIMITES CONSTRUÍDOS NAS RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS	116

5.3 A AUTORIDADE DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA E A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR	12122
CAPÍTULO 6 - PAULO FREIRE E A AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO: A CAPACIDADE DE AMAR E OS COMPROMISSOS COM OS EDUCANDOS, COM A PRÁTICA EDUCATIVA E COM O MUNDO.....	131
6.1 “AMAR APENAS NÃO BASTA, É PRECISO SABER AMAR”: QUALIDADES DE QUEM EDUCA POR AMOR NA CONCEPÇÃO FREIRIANA	134
6.2 A AMOROSIDADE E O ESTABELECIMENTO DE UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS	140
6.3 “EDUCAR É COLOCAR EM RELAÇÃO”: AMOROSIDADE E RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO	144
PARTE III - HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E COMPROMISSO COM O MUNDO	148
CAPÍTULO 7 - ENFRENTAMENTOS DA CRISE NA EDUCAÇÃO: ESTREITANDO AS RELAÇÕES ENTRE ARENDT E FREIRE	151
7.1 O EDUCANDO: A INSERÇÃO DOS INDIVÍDUOS - RECÉM-CHEGADOS E INACABADOS - NO MUNDO COMUM	155
7.2 O EDUCADOR: A FORMAÇÃO DOCENTE E A CAPACIDADE DE APRESENTAR E REPRESENTAR O MUNDO DIANTE DOS NOVOS	161
7.3 O ENSINO: APRENDIZAGEM E COMPROMISSO COM O MUNDO	167
7.4 POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA CRISE NA EDUCAÇÃO	173
CAPÍTULO 8 - HANNAH ARENDT, PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO: CONHECER E PENSAR X UTILIDADE E SENTIDO	180
8.1 O PENSAR ALARGADO NA PERSPECTIVA ARENDTIANA E O PENSAR CERTO FREIRIANO	185
8.1.1 Arendt e o Significado do Pensar	185
8.1.2 Freire e o Pensar Certo	190
8.1.3 Arendt e Freire: Pensar e Compreender o Mundo	194
8.2 AS DISTINÇÕES ENTRE PENSAR E CONHECER E SUA RELAÇÃO COM A TAREFA EDUCATIVA.....	198
8.3 EDUCAÇÃO E PENSAMENTO: A ESCOLA ENSINA A PENSAR?	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS.....	221

INTRODUÇÃO

A educação das novas gerações, sobretudo a Educação Básica, ocupa amplo espaço nas reflexões e debates contemporâneos, desencadeando uma série de estudos, teorias e propostas pedagógicas. Todavia, tal como Arendt alertava no texto *A Crise na Educação*, a maior parte das medidas adotadas pelos sucessivos Governos não passa de tentativas de ‘reformas’ ou ‘restaurações’, as quais são direcionadas a questões específicas e pontuais, não atingindo o que é central: as responsabilidades de toda a sociedade por uma educação que promova a efetiva aprendizagem e a formação ampla do ser humano, propiciando a sua inserção crítica e consciente no mundo, como alguém capaz de apreciar este espaço compartilhado e de agir em conjunto com os demais.

Na contramão das modernas teorias que orientam as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, ligadas a uma formação restrita às exigências do mercado, na presente **tese** busca-se demonstrar, com base nas ponderações de Hannah Arendt e de Paulo Freire, que a educação precisa ser conservadora, protegendo as crianças e o mundo. Ao mesmo tempo, cabe à educação promover a transformação, por meio da renovação do mundo, pela ação política de homens que agem em conjunto, demonstrando o amor pelo mundo.

Ou seja, a conservação em educação assegura que as crianças sejam protegidas da exposição ao mundo público e que sejam educadas para o exercício do amor ao mundo, impedindo a desertificação¹ e o alheamento. Tal convicção relaciona-se com a máxima freiriana segundo a qual “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996). Assim, é possível, portanto, recuperar o sentido da educação escolar, compreendendo quais são as responsabilidades e a razão de ser da escola – o acesso ao conhecimento e o estabelecimento da presença no mundo, bem como os seus limites – distinguindo as suas atribuições daquelas que são do coletivo da sociedade ou da esfera política, a

¹ Almeida (2011, p. 230) explica que, na concepção arendtiana, a desertificação ocorre quando perdemos as tradições e os projetos que nos ligam uns aos outros e estabelecem um *espaço-entre*, sendo que essa perda não é um problema específico da educação, e, contudo, ele a atinge em seu fundamento. O mundo torna-se deserto quando os indivíduos não vinculam-se uns aos outros por histórias e experiências partilhadas num espaço que lhes é comum, o que os torna alheios ao mundo e estranhos entre si.

partir da retomada de conceitos significativos apresentados por Hannah Arendt e Paulo Freire.

No contexto da desertificação do mundo (Arendt) ou do mundo como suporte (Freire), em que as pessoas parecem estar preocupadas exclusivamente com a própria sobrevivência, levando à escassez de valores partilhados e à ausência de um espaço-tempo seguro para as experiências humanas, como acolher as novas gerações e inspirá-las a cuidar e renovar o mundo? Eis o **problema** central deste estudo, cujo **objetivo geral** é demonstrar que a educação comprometida com o mundo precisa ser conservadora, como afirma Arendt, e primar pela rigorosidade metódica, como defende Freire.

A educação em que os adultos – pais e professores – assumem responsabilidades diante dos novos e do mundo e que contribui para que os futuros cidadãos também assumam o compromisso de preservar e transformar esse espaço-tempo partilhado, contempla, necessariamente, o amor (*amor mundi* – Hannah Arendt; amorosidade – Paulo Freire), entendido como compromisso com as novas gerações e com o mundo. Amor que requer a assunção da responsabilidade diante de seres *inacabados* e que *nasce* para um mundo preexistente, e, que, portanto, necessitam de orientação para superarem a condição de forasteiros e assumirem seus lugares numa história comum a todos. Amor que exige o exercício da *autoridade*, demarcando as distinções entre educadores e educandos, de modo que os primeiros acolham os novos e disponibilizem as condições de que necessitam para aprender e situar-se no mundo (fazer crescer e tornarem-se autores). Destarte, dentre os **objetivos específicos** da pesquisa, destacam-se a investigação e a articulação dos temas da natalidade/inacabamento, amor/compromisso e autoridade, temáticas incontornáveis diante da indagação a respeito das responsabilidades implícitas na educação das crianças e jovens.

Isso porque, como afirma Almeida (2011, p. 47), independentemente da escolha de um método mais ou menos “ativo”, a responsabilidade do ensino é do professor. Então, não basta ao educador o domínio dos conteúdos e a competência na operacionalização de situações que propiciem acessar e aprofundar conhecimentos, embora estas sejam indispensáveis. Responsabilidade e vinculação ao mundo tornam-se igualmente imprescindíveis, posto que, educar por amor ao mundo pressupõe oportunizar que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar de forma alargada e de estabelecer sua presença neste espaço, por meio da ação e

das palavras, movidos pelo desejo de agir em conjunto, na constituição de uma realidade em que todos possam viver plenamente a sua vocação de *ser mais*, preconizada por Freire.

Para tanto, utiliza-se a pesquisa bibliográfica como **metodologia** de investigação, desenvolvendo a leitura crítica do pensamento de Paulo Freire e de Hannah Arendt acerca da educação. Assim, procura-se compreender nos escritos arendtianos o sentido que a autora atribui à natalidade, à autoridade e ao *amor mundi* e nos escritos de Paulo Freire, as definições de inacabamento, autoridade e amorosidade, indicando, a partir destes conceitos, as possibilidades de superação da crise no âmbito educacional, por meio de uma educação voltada ao pensar e ao assumir as responsabilidades pelo mundo.

Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Desse modo, além da pesquisa sobre as contribuições de Arendt e Freire, encontra-se respaldo em comentadores de ambos os autores, com ênfase nos estudos dedicados especificamente ao tema da educação.

A opção pelo estudo de Hannah Arendt (1906-1975) e de Paulo Freire (1921-1997) justifica-se pela consistência destes referenciais para a reflexão sobre o sentido da educação, priorizando na abordagem aqui apresentada os aspectos que aproximam os autores e não naqueles que os distanciam, tendo em vista os aspectos que, no pensamento de ambos, permitem delinear uma proposta educativa comprometida com o mundo.

Arendt (1906-1975) nasceu em Hannover, na Alemanha e doutorou-se em 1928, sendo considerada uma das principais teóricas da filosofia política. A autora dedica apenas dois escritos especificamente à educação – *A Crise na Educação* e *Reflexões sobre Little Rock*; não prescrevendo metodologias de ensino, por considerar que este é assunto para pedagogos e especialistas, o que não era seu caso, como insistia em esclarecer.

Paulo Freire (1921-1997), por sua vez, foi pensador e educador em Pernambuco, dedicando-se intensamente à alfabetização e à educação da população pobre. Após dezesseis anos de exílio, o autor retorna ao Brasil e aprofunda os estudos e escritos voltados a propostas educativas não-autoritárias e

diretivas, as quais, diferentemente da *educação bancária* (descrita no decorrer do estudo), podem ser capazes de promover a libertação/emancipação dos indivíduos, por meio da superação da ignorância.

A proposta é indagar sobre “*o que estamos fazendo?*”², sobre o que ensinar e por que ensinar os mais novos, sobre o mundo em que os acolhemos, bem como sobre as relações estabelecidas entre adultos e crianças, especialmente no que se refere ao relacionamento entre professor e alunos e as responsabilidades inerentes a este relacionamento. Dessas indagações podem resultar novas respostas aos impasses provocados pela crise que se instaura na educação, uma vez que as providências adotadas até então têm sido ineficientes na resolução das problemáticas evidenciadas no âmbito educacional³ e na garantia da qualidade, não na perspectiva da Qualidade Total, apregoado no meio empresarial, como administração eficiente e eficaz. Mas, qualidade considerada tal como a entende Terezinha Rios (2001, p. 24): educação de boa qualidade é uma ação que *faz bem* – que, além de ser eficiente, é *boa e bonita*. Trata-se de um trabalho que faz bem, do ponto de vista *técnico-estético* e do ponto de vista *ético-político*.

Nessa perspectiva, procura-se articular a defesa intransigente de Paulo Freire de *uma prática educativa de caráter radical, crítico e libertador*, com a contundência de Arendt na indicação das responsabilidades dos adultos (pais e professores) perante as crianças e jovens, contribui para a reflexão sobre o que precisa ser feito para a elaboração e a proposição de rumos outros para a educação, guiados pelo discernimento e pelo compromisso com o mundo.

Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira, pelo Ministério da Educação, a partir da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, como reconhecimento

² No prólogo de *A Condição Humana*, obra publicada em 1958, Hannah Arendt propõe a reflexão sobre “o que estamos fazendo”, que exige analisar a realidade sem preconceitos e evitando-se o alheamento com relação ao mundo, pois o exercício do pensamento pode promover a busca de significações e de novas respostas.

³ No Rio Grande do Sul, são exemplos da ineficácia das medidas adotadas pelos sucessivos Governos, os projetos isolados de reestruturação do sistema educacional, (Lições do RS, Ensino Médio Politécnico, etc.), que não promovem a transformação e a qualificação almejadas, por diversas razões, dentre as quais a ausência de um processo de reflexão promovido pelas próprias escolas, levando em consideração as especificidades de cada contexto. Nestes projetos um dos aspectos problemáticos é o fato de propor a reunião de professores por área do conhecimento ou por componente curricular ministrado, negligenciando-se a interdisciplinaridade e a contextualização com a realidade da escola. Assim, mais prudente seria reunir o grupo de educadores de cada escola a fim de que dialoguem e elaborem propostas pedagógicas relevantes para o contexto em que atuam, pois o planejamento precisa resultar da ação coletiva.

de suas relevantes contribuições para a educação nacional, sobretudo no que concerne à alfabetização e à educação popular.

Danilo Streck (2011) apresenta razões para ler Freire: - a primeira relaciona-se com a tarefa da educação enquanto humanização; - a segunda aponta para a capacidade de articulação de metáforas e ideias dissonantes; - a terceira liga-se ao momento de ruptura e seus desafios; - a quarta reside na capacidade de Paulo Freire se reinventar no contexto das mudanças e a quinta razão trata da amplitude e profundidade do pensamento freiriano. Por estes motivos, a leitura de Freire desafia a pensar a educação em tempos de incertezas, percebendo que educar não se restringe à transmissão de informações ou à imposição de formas de pensar e conhecer, implicando, ao contrário, na humanização, a partir da interação e da partilha de significados comuns. É preciso refletir, de modo alargado, para acompanhar sua forma de pensar e de escrever que, longe de ser linear, apresenta as transformações características do momento de transição vivenciado hoje e a complexidade da temática da educação.

A radical defesa do direito a aprender e a dimensão ética da pedagogia freiriana conferem atualidade e relevância à sua obra – escritos e experiências, exigindo, contudo, que a leitura de Paulo Freire ultrapasse os clichês, as frases decoradas que muitas vezes adornam os murais das salas de professores ou são citadas nos documentos das escolas (PPP, Planos de Estudos, etc.), atentando realmente para o que autor tem a dizer, especialmente sobre a seriedade⁴ na ação docente.

Quanto à Hannah Arendt, no Brasil, a recepção de suas obras inicia-se em 1972, com a tradução, por Celso Lafer, da obra *Entre o Passado e o Futuro*, lançada em 1962, nos Estados Unidos. A partir de 2013, a autora torna-se mais amplamente conhecida em função do lançamento do filme *Hannah Arendt*⁵, trazendo para o debate a questão da banalidade do mal, com base no julgamento de Eichmann em Jerusalém.

Arendt, pensadora da política, passa a interessar-se pela esfera educacional em decorrência da crise [política] do mundo geral que se reflete em âmbitos pré-

⁴ Seriedade, como defende Cortella (2014, p. 123), não significa tristeza. Ser sério enquanto educador não significa ser sisudo ou autoritário com os alunos, mas assumir com responsabilidade a docência.

⁵ Filme de 2012, lançado em 2013, dirigido por Margarethe Von Trotta, classificado como drama teuto-francês.

políticos como a família e a escola, os quais serão discutidos ao longo da tese. Dentre seus escritos, a autora dedica atenção ao contexto educativo e às distinções entre educação e política, especialmente, nos textos *A Crise na Educação* e *Reflexões sobre Little Rock*. Os aspectos enfocados nestes escritos são marcados pela lucidez e pela profundidade, abordando com coragem aspectos muitas vezes negligenciados nos debates sobre a escolarização.

No contexto acadêmico, a recepção da obra arendtiana vem se ampliando. No entanto, nas escolas de Educação Básica é preciso incluí-la como leitura importante, nas reuniões pedagógicas e nos cursos de formação permanente de docentes, isso porque, os conceitos abordados pela autora podem contribuir para o aprofundamento das reflexões acerca da educação em nossos dias.

Dentre as inúmeras publicações que apresentam diálogos entre Paulo Freire e outros autores, podem ser citados: Paulo Freire e Anísio Teixeira – Sérgio Cesar da Fonseca (2011); Paulo Freire e Amílcar Cabral, a descolonização das mentes – Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2012); Paulo Freire e Seymour Papert – Flavio Rodrigues Campos (2013); A Educação em Kierkegaard e Paulo Freire – Jorge Miranda de Almeida (2013), apenas para citar as mais recentes. Cabe ressaltar que o Fórum de Estudos “Leituras de Paulo Freire”, evento itinerante criado em 1998, em São Leopoldo (UNISINOS) e realizado a partir de 1999, no mês de maio, em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, propicia um espaço privilegiado para o debate a respeito dos saberes acadêmicos, das práticas sociais e das experiências educativas. Participam das distintas leituras de Freire as Universidades, as escolas, instituições gestoras (SMECs e CREs), as ONGs, os movimentos sociais, as associações comunitárias e demais instituições interessadas na temática da educação e da transformação social. Nas dezesseis edições do Fórum, realizadas até o presente, um dos eixos temáticos propõe o diálogo de Freire com outros autores.

Também estão disponíveis estudos que relacionam as concepções de Hannah Arendt às de outros autores, tais como: *Entre Amigas. Correspondência de Hannah Arendt e Mary Mccarthy 1949-1975* – Hannah Arendt e Mary Mccarthy (1995); *Martin Heidegger e Hannah Arendt, correspondência de 1925-1975* – tradução de Marco Antonio Casanova (2000); *Hannah Arendt & Karl Marx, o mundo do trabalho* – Eugênia Sales Wagner (2002); *Hannah Arendt, Sócrates e a Questão do Totalitarismo* – Catherine Vallé (2004); *A Duas Vozes* – Hannah Arendt e Octavio

Paz – Eduardo Jardim (2007); Carl Schmitt & Hannah Arendt, olhares críticos sobre a política na modernidade – Elizabete Olinda Guerra (2013). Sônia Maria Schio é autora de escritos que articulam Arendt e Jonas (sobre a Ética da Responsabilidade), Arendt e Heidegger (*Existenzphilosophie*); Arendt e Aristóteles (sobre a Metáfora). Os Encontros Arendt constituem-se como momentos ímpares de debate sobre o pensamento de Hannah Arendt, sendo realizados desde 2008, também com caráter itinerante, iniciado em Ijuí (UNIJUÍ) e São Luiz Gonzaga (URI-SLG), contando com a participação de estudiosos da obra da autora de diversas Universidades nacionais e internacionais. Algumas das comunicações apresentadas nos Encontros articulam Arendt e outros autores.

Raros, porém, são os escritos e as publicações interligando Paulo Freire e Hannah Arendt, como Educação e ética – em busca de uma aproximação, de Jorge Renato Johann (2009). Da percepção dessa lacuna resulta o desafio de entrelaçar aspectos significativos do pensamento destes autores para a compreensão das responsabilidades que o professor desempenha diante das novas gerações, demarcando a especificidade da escola no acesso e na sistematização do conhecimento e das múltiplas leituras de mundo, sobretudo, num momento de descrédito com relação à escola, cuja relação com a sociedade é frágil, chegando-se a questionar a sua relevância/necessidade diante da produção de índices insatisfatórios.

As avaliações – internas e externas – pautam-se exclusivamente em abordagens quantitativas, não considerando as especificidades e singularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, não obstante, estas indicam aspectos problemáticos a serem debatidos e enfrentados pelo coletivo da escola. Os dados apresentados pelo IBGE (2011) e MEC-INEP (2012) indicam a piora de desempenho da escola à medida que a escolaridade avança, pois os resultados obtidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio são sensivelmente piores do que os atingidos nos Anos Iniciais, sendo que, por exemplo, a taxa de abandono da escola no Ensino Médio era de mais de oito por cento, em 2013.

No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment - PISA*)⁶, exame internacional que testa as

⁶ Fonte: OCDE e Inep/MEC (2012).

habilidades nas competências de leitura, escrita e matemática de estudantes de quinze anos, em 2012, o Brasil obteve 410 pontos (55ª posição no ranking mundial) em leitura, 391 pontos (58ª posição) em matemática e 405 pontos (59ª posição) em ciências, resultando em uma média de 402 pontos. Consequentemente, o Brasil ocupa a posição 58ª no ranking mundial, que contempla sessenta e cinco países comparados pelo exame.

Além disso, são crescentes os episódios de violência praticados na escola, seja entre estudantes (*bullying*), seja entre professores e funcionários (*mobbing* ou assédio moral no trabalho), indicando que este espaço, muitas vezes, está se distanciando do lugar de acolhimento e de compreensão que deveria ser, a fim de oportunizar uma educação humanizadora, capaz de promover a boniteza e a responsabilidade pelo coletivo.

Mesmo diante deste cenário caótico e desanimador, concebe-se a escola como instituição responsável pela transição do âmbito familiar para o público, pelo acesso ao conhecimento historicamente acumulado, pelo exercício do pensar e do julgar, enfim, como espaço onde podem ser vivenciadas experiências singulares de contato com o legado cultural do passado e de alargamento das capacidades de entendimento e de posicionamento crítico diante dos fatos. Sem romantismo ou pieguice, aposta-se na capacidade da educação escolar de contribuir para a “construção de valores éticos, de solidariedade, de fraternidade, de maneira a evitar o apodrecimento da esperança, a esterilização dos nossos futuros, a desertificação da nossa humanidade” (CORTELLA, 2014, p. 42-43).

Não se trata, simplesmente, de obter melhores resultados nas avaliações internas e externas, mas de buscar a constituição de uma escola que oportunize uma experiência significativa para os indivíduos, em termos de aprendizagem e formação humana. E, nesse aspecto, Hannah Arendt e Paulo Freire apresentam provocações relevantes para a reflexão e o diálogo a respeito das possibilidades de superação da crise vivenciada no contexto educacional brasileiro.

Esse estudo é composto de três partes, sendo que, na **Parte I – Hannah Arendt: A Coerência entre Pensamento, Palavras e Ações**, salientam-se os testemunhos de Hannah Arendt enquanto professora universitária, demonstrando a coerência entre seu pensamento e seus atos, a responsabilidade assumida e vivenciada na formação dos *new comers*/recém-chegados – os alunos – considerados pela autora como público disposto a liberar-se dos preconceitos e

propor novas perguntas. Esta parte é dividida em três capítulos, nos quais são abordadas as temáticas que, entrelaçadas, sustentam a relevância de uma educação capaz de proteger as crianças e incentivá-las a apreciar e cuidar do mundo. No **primeiro capítulo**, examina-se o conceito de *natalidade*, central na abordagem arendtiana sobre a educação, pois, conforme a autora, a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres novos nascem em um mundo preexistente, necessitando, por isso, ser iniciados na cultura, a fim de estabelecerem sua presença neste espaço.

No **segundo capítulo**, discute-se a *autoridade* do professor, que, segundo Arendt não se restringe às qualificações do educador, incluindo necessariamente a capacidade de responder pelo mundo, mesmo que este encontre-se esfacelado. O **terceiro capítulo** aponta o *amor mundi* como elemento crucial para que a educação possa inspirar nas novas gerações o compromisso com a preservação, o cuidado e a transformação do mundo.

Na **Parte II – Paulo Freire: Testemunho de Comprometimento e Amorosidade**, são indicados os elementos da biobibliografia de Paulo Freire que iluminam as reflexões sobre a educação conduzida com a rigorosidade metódica, necessária à proteção dos educandos e à preservação da cultura, na perspectiva do compromisso com a boniteza do mundo. A segunda parte também é constituída por três capítulos, sendo o **capítulo quatro** dedicado ao estudo do conceito de *inacabamento*, considerado por Freire como a razão de ser da educação, posto que a condição do homem de permanente formação de si impõe a necessidade da educação.

O **quinto capítulo** trata da *autoridade* docente, concebida por Paulo Freire como desafio aos educadores, para que evitem os extremos do autoritarismo e da licenciosidade, guiando-se pelo bom senso e pela formação consistente, no exercício da docência com responsabilidade e coerência ética. No **sexto capítulo** é examinada a noção de *amorosidade*, indicando os elementos constituintes do compromisso do educador com a formação humana voltada ao *ser mais*.

A **Parte III – Arendt e Freire: Educação e Compromisso com o Mundo** é dedicada à articulação dos conceitos analisados nos capítulos anteriores, delineando possibilidades de enfrentamento da crise na educação à luz das reflexões apresentadas inicialmente. Esta parte é constituída por dois capítulos. O **sétimo capítulo** propõe a análise dos pressupostos relacionados à crise na

educação e sua incidência sobre os educandos, os educadores e o ensino. Destarte, são discutidos os posicionamentos de Arendt e Freire sobre as implicações da condição dos educandos como novos e inacabados na constituição de uma docência comprometida com a acolhida das novas gerações, o que requer a consistência na formação docente e a capacidade de apresentar e representar o mundo. Aproximam-se as concepções freirianas e arendtianas sobre o sentido da escolarização, que extrapola o ensino de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e de competências, envolvendo a compreensão do mundo e o estabelecimento de presença neste espaço-tempo partilhado.

O **oitavo capítulo** aborda a questão do pensamento, discutindo as distinções entre os posicionamentos dos autores no tangente à relação entre pensamento e educação, posto que, para Arendt, a escola não ensina a pensar, embora tenha papel decisivo no exercício do pensar alargado, que vai além do conhecer, e, para Freire, a escola pode e até deve, ensinar a pensar certo. Por fim, a partir das considerações dos autores, enfatiza-se o pensamento como possibilidade de compreensão do mundo – implicando em conhecê-lo e refletir sobre ele. Assim, salienta-se que, ensinando ou não a pensar, cabe à escola preocupar-se com a aprendizagem e o acesso ao conhecimento vinculados ao exercício do pensar enquanto atribuição de sentido às experiências humanas no mundo, indispensável para que as novas gerações possam estabelecer sua presença nesse espaço e por ele assumir responsabilidades quando adultos⁷, construindo suas formas próprias de amá-lo e renová-lo.

⁷ Como indicado no início desse texto, para Arendt, os assuntos da política são de responsabilidade dos adultos. É importante manter essa distinção, protegendo as crianças de temas para os quais ainda não estão preparadas e, ao mesmo tempo, chamando os adultos a assumirem suas responsabilidades na constituição de um mundo mais equilibrado e humanizado. A educação desempenha papel primordial no sentido de acolher e preparar as novas gerações para que conheçam o mundo e estabeleçam sua presença progressivamente. Por isso, educar é promover o amadurecimento, sem infantilizar nem, por outro lado, doutrinar os novos para que assumam papéis, muitas vezes, negligenciados pelos adultos.

PARTE I - HANNAH ARENDT: COERÊNCIA ENTRE PENSAMENTO, PALAVRAS E AÇÕES

Johanna Cohn Arendt nasceu em Hanover, Alemanha, em 1906, em uma família judaica de classe média. Aos sete anos de idade, Arendt mudou-se com a sua mãe para Berlim, após a morte de seu pai. Sua dedicação e encantamento pela filosofia vêm desde seus catorze anos.

Laure Adler (2007, p. 49-51) relata o ingresso de Arendt na universidade, aos dezoito anos, descrevendo-a como uma intelectual angustiada, cuja paixão pela filosofia e pela busca de compreensão era muito intensa, tanto que ela considerava a filosofia como matéria viva e o pensar como atividade de afrontamento pessoal com o mundo, como um re-pensar da experiência humana. Aprendeu filosofia clássica sozinha, iniciou-se em Kierkegaard em Berlim, leu a *Crítica da razão pura* de Kant aos dezesseis anos e interessou-se pela Teoria Existencial de Karl Jaspers – com quem manteve amizade até a morte deste em 1969. Em Marburg, Alemanha, Arendt conheceu a filosofia de Martin Heidegger, com quem começou, aos dezoito anos, um envolvimento amoroso. Para Adler (2007), Arendt interessava-se não apenas em aprender, mas também a experimentar formas e métodos de pensamento para cartografar as novas linhas de força do novo e caótico mundo pós-guerra.

Em 1929, Hannah Arendt publicou sua tese de doutorado. De acordo com Correia (2010), em sua tese intitulada *O Conceito de Amor em Santo Agostinho*, orientada por Jaspers, a autora sustenta que:

[...] o início que foi criado com o homem impediu o tempo e o universo criado como um todo de girar eternamente em ciclos sobre si mesmo de um modo despropositado e sem que algo novo jamais acontecesse. Portanto, foi a causa da *novitas*, em certo sentido, que o homem foi criado. Uma vez que o homem pode saber, ser consciente e lembrar seu 'início' ou sua origem, ele é capaz de agir como um iniciador e encenar a estória [*story*] da humanidade (*Ibidem*, 2010, p. 813).

Além dos conceitos de *amor mundi* e de natalidade, Arendt dedicou-se ao estudo de temas como o totalitarismo e a banalidade do mal, a condição humana – *vita activa* e vida do espírito, a alienação moderna e a ascensão do social, poder, violência e autoridade. Embora tenha declarado quando jovem que não se

interessava pela política, tornou-se referência como pensadora da política. Estes e outros temas foram abordados pela autora a seu modo peculiar de estabelecer distinções, na busca da compreensão dos conceitos. Carvalho (2013, p. 39-40) explica que se trata de uma *distinção relacional*, que não torna os termos independentes, mas os relaciona sem confundi-los.

Para Àngela L. Fuster (2013, p. 11), quando lemos qualquer das obras de Arendt, fica claro que, para a autora, o exercício do pensar consiste, em boa medida, em distinguir entre um termo do outro, em dissipar as neblinas teóricas que frequentemente envolvem os conceitos utilizados. Então, para entender o significado de autoridade, por exemplo, implica compreender as suas distinções com relação à força, poder, violência, etc. como será debatido nos próximos capítulos.

Por essa razão, compreender os conceitos arendtianos exige o esforço para acompanhar o seu modo particular de fazer distinções, esclarecendo, primeiro, o que algo não é, para, depois, explicar os significados de cada noção. Além disso, o pensamento de Arendt caracteriza-se por sua radical independência e autonomia, pois, para ela, pensar sempre significou pensar por si mesma (DUARTE, 2013, p. 42). Definindo-se a si mesma como recém-chegada, que encontrou seu lugar de existência, Arendt instiga a pensar sobre a responsabilidade do educador frente às novas gerações ao estabelecerem sua presença no mundo.

Importa aprender, como e com Arendt, a pensar sem corrimão⁸, para o enfrentamento dos dilemas do presente, marcados pela incerteza e pela perda dos fundamentos capazes de orientar julgamentos e decisões, porque, conforme Duarte (2013, p. 43-44), é necessário repensar as questões políticas, estabelecendo um diálogo crítico com o que permanece da tradição filosófica, reinterpretando e desconstruindo textos e conceitos para que possam esclarecer os problemas políticos contemporâneos.

Assim, a compreensão do pensamento arendtiano exige que se desenvolva, também, a capacidade de pensar alargado, o pensamento representativo na denominação arendtiana. Isso implica um exercício de reflexão para o entendimento

⁸ Pensar sem corrimão (*Denken ohne Geländer*) é definido por Arendt como um pensar por conta própria, em virtude do rompimento do fio da tradição, que obriga os indivíduos a lidar com um passado fragmentado. Com a perda da certeza de julgamento, sem um manual de instruções e de interdições legado de geração a geração, é necessário pensar sem recorrer a experiências incontestes e referenciais seguros, como descreve Correia (2007, p. 14).

das considerações da autora, que não são óbvias nem lineares, pois Hannah Arendt é *potência do pensamento* como define Adler (2007).

Hannah Arendt é a pensadora de um momento caótico, aquela que sabe diagnosticar as causas do mal que gangrena nossas sociedades. É também a pensadora que acredita na força do bem, nos recursos de nossa humanidade, no futuro de um bem comum, na superação de nós mesmos por uma sociedade mais fraternal. Nela, aliam-se a vontade de acreditar numa lei moral partilhada por todos e o questionamento sobre a fragilidade dos negócios humanos. Ela acredita que temos a capacidade de agir e que nossa liberdade deva ser inalienável. É por todas essas razões que nos é tão preciosa. Sua maneira tão próxima, tão direta, de questionar o mundo, nos ajudando a encontrar instrumentos de navegação para compreender o que ela chamava de ‘tempos sombrios’, é insubstituível (ADLER, 2007, p. 12).

Em 1933, Arendt emigrou para Paris, em decorrência do nazismo, experiência que marcou seus escritos acerca do totalitarismo e da banalidade do mal. Em 1940, foi para Nova Iorque, naturalizando-se norte-americana em 1951. Tornou-se professora universitária e esta experiência atesta seu compromisso com o mundo e a coerência com seus escritos sobre o papel da educação. Para ela, no ensino de universitários, que já possuem um repertório de conhecimentos e experiências, o importante é promover o hábito de pensar para além dos preconceitos e clichês.

Interessa destacar a forma particular de Arendt relacionar-se com os seus alunos, posto que, uma das finalidades desta tese é demonstrar que não são poucas as responsabilidades dos professores diante dos educandos, recém-chegados ao mundo. Fuster (2013, p. 11-21) descreve que a autora considerava os ‘*new comers*’ – recém-chegados – como o público mais disposto a não entrincheirar-se nos clichês e preconceitos e a entender onde o vento do pensamento leva a sua professora. Por serem abertos ao diálogo e à reflexão livre de juízos pré-formados, os estudantes se apresentam a Arendt como bons interlocutores, aos quais ela não pretendia dar instruções. Seu intento era prevenir seus alunos e a seus leitores de conduzir-se automática e irrefletidamente ou de cair nas armadilhas das ideologias em voga.

Hannah Arendt (1998, p. 145), em *De la historia a la acción*⁹, afirma não ter a intenção de doutrinar, mas de suscitar ou despertar entre seus estudantes o pensar. Ela própria reconhece que não há garantias de que todos os estudantes se tornarão capazes de refletir sobre as consequências políticas de suas ações. Escreve Arendt:

Não me resulta difícil imaginar que algum deles será republicano e que outro se converterá em liberal ou Deus sabe o quê. Mas esperaria que

⁹ ARENDT, H. *De la historia a la acción*, 1998, p. 145-146 (tradução da autora).

aquelas coisas extremas, consequências concretas da falta de pensamento [...] não possam (aflorar). A questão é como atuarão quando a sorte esteja lançada. E é um fator a ser levado em conta a ideia de que eu examino meus pressupostos, que, em qualquer caso penso ‘criticamente’ [...] e não me permito evadir-me repetindo clichês. Qualquer sociedade que tenha perdido o respeito por isto não está em muito bom estado (*Ibidem*, 1998, p. 146, tradução da autora).

Dessa maneira, as aulas tornam-se o espaço para o pensamento crítico, impedindo a aceitação/repetição de preconceitos e a tomada de decisões sem prévia reflexão. A autora alerta sobre os riscos para uma sociedade em que o processo formativo não seja levado a sério, em virtude dos perigos da irreflexão, tais como os que a humanidade vivenciou na experiência do totalitarismo.

Na perspectiva arendtiana, nas aulas, o professor, pelo esforço por pensar, pelas respostas oferecidas e pela pessoa que é diante dos outros, resulta exemplar, incitando os estudantes a responder frente ao mundo que temos em comum. O que já é válido por si mesmo e contém um germen de transformação, pois, conforme Arendt indica no *Diário Filosófico* (2006, p. 626): “Responsabilidade significa em sua essência saber que se põe um exemplo que outros seguirão; dessa forma transformamos o mundo” (FUSTER, 2013, p. 21-22).

Embora não tenha escrito sobre metodologias específicas de ensino, os posicionamentos de Arendt e suas considerações a respeito das relações entre educador e educandos demonstram que educar não significa doutrinar. Ao contrário, o professor por seus exemplos, conhecimentos e pontos de vista, torna-se capaz de mobilizar nos estudantes o desejo de aprender e a capacidade de pensar sobre os conhecimentos construídos.

Desse modo, Arendt destacou a importância dos testemunhos do professor na formação educacional dos estudantes e era enfática na defesa da responsabilidade assumida por quem educa, afirmando: “[...] Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (1972, p. 239). A partir da coerência entre as palavras, os pensamentos e as ações de Hannah Arendt, sua obra – escritos e testemunhos – torna-se um referencial consistente para iluminar as reflexões sobre a educação em nossos dias.

A contrariedade arendtiana diante da negligência na formação de professores, expressa em *A Crise na Educação* leva a interrogar sobre os elementos necessários a uma atuação responsável e competente dos educadores. Uma vez que os

educadores não podem “encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento”, conforme Arendt (1972, p. 231), é necessário que dominem os conteúdos com os quais trabalham (conhecendo e respeitando o passado) e sejam efetivamente capazes de responder pelo mundo em que as crianças e os jovens são acolhidos.

Nesse exercício de discussão a respeito das responsabilidades do professor, são ressaltadas as noções de natalidade, autoridade e *amor mundi*, porque, além de permitirem um diálogo com Paulo Freire, em cujos escritos noções similares (inacabamento, autoridade e amorosidade) são dignas de destaque, trazem indicativos relevantes para reflexões acerca de uma experiência educativa que contemple a complexidade humana, habilitando ao pensar crítico, ao julgamento e à assunção de responsabilidades pelo mundo, muito mais do que a mera aquisição de habilidades e competências requeridas pelo mercado.

CAPÍTULO 1 - NATALIDADE: A ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO ARENDTIANA

Desde o começo, o homem foi criado antes de qualquer outra coisa, disse Agostinho na sua filosofia política. Este começo não é o começo do mundo; não é o começo de alguma coisa, mas de alguém, que é o construtor de si próprio.

Hannah Arendt, *A Condição Humana*¹⁰

Abordar a questão da natalidade faz sentido frente ao propósito de comprovar que a educação precisa ser conservadora, protegendo as crianças e o mundo, sendo que esta é, para Arendt a essência da educação, pensamento que converge com a concepção freiriana, segundo a qual, a raiz da educabilidade reside no inacabamento do ser humano, como será discutido no decorrer deste estudo.

Hannah Arendt pode ser considerada a pensadora da crise e de um novo começo¹¹. Definindo a crise como a ruptura e a oportunidade de superação de preconceitos¹², em busca de novas respostas, originando novos começos, a autora propõe “explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDT, 1972, p. 223, grifo da autora). A busca de novas respostas aos impasses gerados pela crise na educação demanda a reflexão sobre as responsabilidades impostas pelo nascimento das novas gerações.

Correia (2010, p. 813) alerta para as distinções entre nascimento e natalidade. Para o filósofo, o nascimento é um acontecimento, um evento por meio do qual as pessoas são recebidas na Terra em condições, em geral, adequadas ao

¹⁰GORDON, Mordechai. *Hannah Arendt and Education*. Renewing our common world. USA: Westview Press, 2001, p. 18 (tradução da autora).

¹¹Definição apresentada por Eduardo Jardim, na obra intitulada *Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início*, publicada em 2011. Em se tratando do conceito de crise, Arendt defende a utilização da expressão na educação, e não da educação, posto que se trata de uma educação do mundo geral, cujos reflexos são observados também nas esferas pré-políticas da educação em família e na escola. Na esfera educacional, a autora lembra que a crise envolve mais do que “a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler”, demandando a retomada das “questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos”. Segundo Arendt, responder à crise com juízos pré-formados a torna cada vez mais aguda, impedindo a experiência da realidade e a oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDT, 1972, p. 222-223).

¹²Na Crise na Educação, Arendt afirma que “uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre se 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, 1972, p. 223).

seu crescimento enquanto membros da espécie. Para Arendt, a natalidade é a capacidade humana de renovação¹³.

[...] a natalidade é uma possibilidade sempre presente de atualizarmos, por meio da ação, a singularidade da qual o nascimento de cada indivíduo é uma promessa; a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por termos nascido e de nascermos, assim também, para o mundo; de que sejamos acolhidos no mundo por meio da revelação de quem somos mediante palavras e atos; de que nasçamos sempre de novo e nos afirmemos natais, não mortais; a possibilidade, enfim, de que nos tornemos mundanos, amantes do mundo (CORREIA, 2010, p. 813).

Por essa razão, uma das primeiras tarefas para quem deseja engajar-se na construção de uma outra proposta educativa, que se contraponha aos modelos preponderantes hoje e que produzem o insucesso de muitos, com altos índices de reprovação e evasão¹⁴, é interrogar acerca de “nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDT, 1972, p. 247). Se cada indivíduo que nasce é uma promessa, a escola precisa acolher a todos (e não somente aos supostamente mais bem dotados) e a eles oportunizar o espaço para a revelação de quem são, por atos e palavras.

A acolhida dos novos pela educação é, portanto, um tema de responsabilidade coletiva, não restrito apenas aos pedagogos e especialistas na área. Ou seja, a responsabilidade por pensar a relação entre adultos e crianças em geral inclui, ou precisa incluir, a todos os segmentos da comunidade escolar (pais, professores, pedagogos, gestores, funcionários de escola, governantes e demais instituições ligadas à escola). Para Hannah Arendt, a educação constitui-se como um problema político, embora as esferas da política e da educação sejam distintas¹⁵.

¹³ Conforme mencionado, os temas da natalidade (Arendt) e do inacabamento (Freire) serão relacionados para evidenciar o compromisso dos educadores diante dos educandos, enquanto seres novos e inacabados. Esta condição de recém-chegados e inconclusos torna a educação essencial e requer do professor, além da competência técnica e científica, a capacidade de comprometer-se com os indivíduos e com o mundo, como será defendido no decorrer da tese.

¹⁴ Os modelos referidos constituem uma escola excludente e ineficiente no ensino de conteúdos e no desenvolvimento da capacidade de compreender o mundo. Trata-se, então, de uma escola em que impera a instrumentalidade, guiada pelas avaliações externas, pela preparação para os concursos vestibulares e pela pretensão de formar para o mercado de trabalho. Nessa modalidade de escola não há espaço para a arte, para a convivência, para o despertar da admiração e do apreço pelo mundo. Por isso, é necessário contrapor-se a tais modelos.

¹⁵ A distinção entre educação e política proposta por Arendt refere-se às diferentes responsabilidades envolvidas em cada uma destas instâncias. Natasha Levinson assinala que, na concepção política de Arendt, engajar-se politicamente é atuar livremente entre os iguais que são igualmente capazes da livre ação. Isto é assumir “responsabilidade igual para o curso do mundo”. A preocupação do professor não é apenas com o curso do mundo, mas com o desenvolvimento do estudante em relação a este mundo. Assim, as responsabilidades assumidas pelos professores são diferentes

Como ajuíza Arendt, a educação é fundamental na sociedade humana porque esta tem a sua renovação garantida pelo nascimento de novos seres em um mundo que possui um repertório de práticas, linguagens, histórias e significados partilhados. A criança é um ser humano em processo de formação, que precisa conhecer este repertório construído pelas gerações anteriores. Contudo, a criança é nova, somente, em relação a um mundo cuja existência é anterior a ela, que continuará após a sua morte e no qual transcorrerá sua vida¹⁶. Disso decorre o duplo compromisso de preservar a novidade inerente às novas gerações e de cuidar do mundo, para que este não seja destruído pela desconsideração do legado historicamente construído.

Em *A vida do Espírito*, Arendt (1999a, p. 531) argumenta que o começo é a suprema capacidade equivalente à liberdade humana: “o homem foi criado para que houvesse um novo começo – *initium ut esset homo creatus est* – disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse novo começo, ele é cada um de nós”. Aí repousa, conforme a autora, a salvação potencial do mundo, pois a espécie humana regenera-se sempre constantemente. Por outro lado, pode representar a perdição do mundo, caso os novos não sejam educados para cuidar do mundo, responsabilizando-se por ele.

O propósito da criação do homem foi tornar possível um começo [...] a própria capacidade de começar radicada na *natalidade*, de forma alguma, criatividade; não em um dom, mas no fato de que os seres humanos novos, homens aparecem sempre de novo no mundo em virtude do nascimento (*Ibidem*, p. 345-348).

Correia (2007) contribui para a compreensão do sentido da noção de natalidade - o fato de que seres *nascem* para o mundo - para a educação, a partir dos escritos de Hannah Arendt sobre o conceito de amor em Santo Agostinho, afirmando que:

O fato decisivo determinante do homem como um ser consciente e rememorador é o nascimento ou a “natalidade”, isto é, o fato de que ingressamos no mundo através do nascimento. [...] O que em última instância alivia o medo da morte não é a esperança ou o desejo, mas a recordação e a gratidão (*Love and Saint Augustine* 1996, p. 51-52, *apud* CORREIA, 2007, p. 58).

daquelas que assumimos como ativistas políticos. In: GORDON, Mordechai. *Hannah Arendt and Education*. Renewing our common world. USA: Westview Press, 2001, p. 18-19.

¹⁶ (...) o nascimento situa-se numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização: por outro lado, o nascimento constitui um episódio na continuidade da história do mundo (LARROSA, 2004, p. 187).

O nascimento das crianças representa a possibilidade de renovação do mundo e, ao mesmo tempo, impõem aos adultos – pais e professores – o compromisso da acolhida e a iniciação dos novos, e, se a nossa esperança relaciona-se com a recordação e a gratidão, caberá aos educadores, inspirar nos educandos o reconhecimento do legado recebido, a fim de preservá-lo e enriquecê-lo com as suas próprias produções e obras.

Para os educadores, especialmente aqueles que se inserem na Educação Básica, estar ciente das responsabilidades diante das novas gerações demanda a atenção à sua própria vinculação com o mundo, percebendo quais são os aspectos da cultura e da trajetória da humanidade que fazem parte de suas recordações e quais admira a ponto de almejar transmiti-los, legá-los aos estudantes para que deles se apropriem.

Além disso, requer a aposta na potência transformadora das novas gerações – a própria capacidade de começar radicada na *natalidade* – sem, entretanto, transferir para estas a responsabilidade por resolver problemas políticos, os quais devem ser enfrentados pelos adultos a partir do exercício da cidadania participativa e consciente.

1.1 NATALIDADE, AÇÃO E DISCURSO: A POLÍTICA E A ESPERANÇA DE RENOVAÇÃO DO MUNDO

Arendt relaciona a natalidade com a ação: “o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (ARENDT, 2010, p. 10). Para a autora, “agir, em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, “começar”, “conduzir” e, finalmente, “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (*Ibidem*, 2010, p. 221).

Pela imprevisibilidade da ação, o novo se expressa como um milagre humano: “A cada nascimento vem ao mundo algo singularmente novo” (*Ibidem*, 2010, p. 223). Portanto, os seres humanos, pela novidade que os caracteriza, são os únicos seres capazes de iniciar séries novas de acontecimentos.

Os recém-chegados ao mundo precisam estabelecer sua presença numa trama de relações pré-existentes, que constituem um complexo e diversificado

conjunto de linguagens, condutas, normas, fatos e expressões culturais. Inserir-se no mundo implica conhecer os elementos deste legado e passar a fazer parte dele. Nas palavras de Arendt:

É em virtude dessas teias preexistentes de relações, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação quase nunca atinge seu objetivo; mas é também graças a esse meio, onde somente a ação é real, que ela ‘produz’ histórias intencionalmente ou não, com a mesma naturalidade com que a fabricação produz coisas tangíveis (*Ibidem*, 2010, p. 230).

Conforme Almeida (2011, p. 21), “a história individual de cada um se entrelaça com muitas outras histórias, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido em contínua transformação”. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele [sabendo-se que não há garantias de que os novos intervirão conscientemente no mundo].

No âmbito da convivência, os seres humanos revelam suas singularidades por meio de palavras e atos, e, assim, “constantemente criam e recriam o *espaço-entre* e, assim, estabelecem um *mundo comum* – lugar da política e palco das histórias humanas” (*Ibidem*, 2011, p. 23). Este espaço é assegurado pela diversidade de pontos de vista, sendo que o convívio gera inúmeros conflitos, motivo que torna a política imprescindível.

A introdução das novas gerações no mundo requer que estas conheçam as histórias produzidas ao longo do tempo, não para simplesmente repeti-las, mas para compreendê-las e valorizá-las, passando também a escrever suas próprias histórias, a partir de suas palavras e de suas ações, que são frágeis em decorrência da imprevisibilidade e da irreversibilidade. Ou seja, trata-se de compreender o mundo em que estão chegando para participar dele.

Arendt indica, como redenção possível para a vicissitude da irreversibilidade da ação, a faculdade de perdoar e, como remédio para a imprevisibilidade do futuro, a faculdade de prometer e de cumprir promessas, pois:

[...] o perdão diz respeito ao passado e serve para desfazer o que foi feito, enquanto que o compromisso através de promessas serve para estabelecer ilhas de segurança no oceano de incertezas futuras, sem as quais nem mesmo a continuidade, sem falar de todo tipo de durabilidade, jamais seria possível nas relações entre homens. Sem sermos perdoados, liberados das consequências do que fizemos, a nossa capacidade de agir estaria, por assim dizer, confinada a um único ato do qual jamais nos recuperaríamos; (...) sem estarmos obrigados ao cumprimento de promessas, nunca seríamos capazes de atingir aquele grau de identidade e de continuidade

que, juntas, produzem a ‘pessoa’ acerca de quem uma estória pode ser contada (ARENDT, 2005, p. 193).

Perdoar e prometer são, desse modo, inerentes à capacidade humana de introduzir a novidade, por meio da ação, ou seja, devido ao agir, renovando o legado recebido das gerações anteriores, ou destruindo tal legado pela desconsideração do mesmo ou pela incapacidade de cuidar do mundo, típica do *animal laborans*¹⁷.

A ação e a capacidade de iniciar o novo, características dos seres humanos, atribuem sentido à existência, demonstrando que, no espaço entre o nascer e o morrer, os indivíduos poderão iniciar algo novo¹⁸. Ou seja, as pessoas chegam ao mundo, são acolhidas pelos que as precedem e recebem as marcas do pertencimento humano a este espaço-tempo, podendo, a partir destas, constituir suas formas próprias de pertencer ao mundo.

Por isso, entre o nascer e o morrer, transcorre uma vida que não se reduz ao cumprimento das etapas biológicas, contemplando múltiplas possibilidades de escrita de novas histórias. Estas histórias, contudo, não são escritas no isolamento, pois a ação, tal como a concebe Arendt, é política, por excelência, ligando-se com a liberdade e com a garantia de um espaço plural de convivência. O fato de que novos seres nascem para o mundo, e são livres para agir e criar o inédito e impensado indica que a natalidade é a essência da política e do milagre humano.

Arendt (2004, p. 8) acentua que a política surge não *no* homem, mas sim *entre* os homens, e a constituição de um espaço entre os homens, destinado à política, depende da liberdade e da espontaneidade dos homens, distintos entre si.

¹⁷Em *A Condição Humana*, Hannah Arendt (2010, p. 15), ressalta que *Vita Activa* designa as três atividades humanas fundamentais: *trabalho*, *obra* e *ação*. O *trabalho* corresponde ao processo biológico do corpo humano. Crescimento e declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. “A condição humana do trabalho é a própria vida”. A *obra* é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana. Produz um mundo “artificial” de coisas, diferente do ambiente natural. O mundo se destina a sobreviver e a transcender todas as coisas individuais. “A condição humana do trabalho é a mundaneidade”. A *ação* é a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem mediação das coisas da matéria, condição humana da pluralidade, corresponde ao fato de que os homens vivem na Terra e habitam o mundo. Adriano Correia (2007, p. 42-44), em *Hannah Arendt – Filosofia Passo a Passo* - 73, diferencia o *homo faber* e o *animal laborans*, afirmando que o *animal laborans* não sabe como construir um mundo nem cuidar bem do mundo criado pelo *homo faber*. Os produtos do trabalho, do metabolismo do homem com a natureza, não permanecem no mundo até se tornarem parte dele; o trabalho atenta somente ao ritmo das necessidades biológicas, é indiferente ao mundo, compreendido como artifício humano.

¹⁸A ação e a capacidade de iniciar algo novo conferem sentido à existência humana porque situam o indivíduo na cultura e na história, para além do sentido puramente biológico. Assim, o ser humano, a partir da sua singularidade, interage com outros seres humanos, também únicos e singulares, constituindo a cultura e desencadeando novas séries de acontecimentos, dada a imprevisibilidade da ação. Ao agir, os homens confirmam a sua singularidade na convivência no espaço da pluralidade.

Assim, o sentido da política é a liberdade, posto que “o milagre da liberdade está contido nesse poder começar que é, em si, um novo começo, posto que, por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e continuará existindo depois dele” (*Ibidem*, 2004, p. 9).

Resulta impossível, portanto, pensar a política e a ação fora do âmbito da liberdade; “pois ação e política [...] são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana” (ARENDT, 1972, p. 191-192). Sem a liberdade, a vida política estaria destituída de significado.

Os indivíduos tomam inicialmente consciência da liberdade ou de seu contrário no relacionamento com outros, e não no relacionamento consigo mesmos. Antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações (ARENDT, 1972, p. 194). A liberdade requer a existência de um mundo comum, como palco para a ação e para o discurso, que assegure politicamente um âmbito público, em que os homens possam conviver com outros igualmente livres, partilhando espaços e significados comuns.

Diferentemente da noção de livre arbítrio, como uma liberdade de escolha que opta entre duas coisas dadas, uma boa e outra má, a ação livre é a que inicia algo novo, não existente nem na imaginação: agir é “chamar à existência o que antes não existia” (ARENDT, 2010, p. 198), o desconhecido. A ação é livre quando consegue transcender os motivos e objetivos determinantes do ato particular, não sendo determinada nem pelo intelecto nem pela vontade, embora necessite de ambos para executar um objetivo. Os homens são *livres* (diferente de possuírem o dom da liberdade) enquanto agem, pois ser livre e agir são a mesma coisa.

A ação e o começo são idênticos, possibilitando interromper os automatismos, por meio da ação humana capaz de desencadear processos imprevisíveis e resultados novos, até mesmo inesperados. Portanto, a esperança de renovação do mundo relaciona-se com o âmbito da política, pois enquanto os homens puderem agir, serão capazes de iniciar cadeias espontâneas.

1.2 A NATALIDADE E A SUPERAÇÃO DA CONDIÇÃO DE FORASTEIROS NO MUNDO: AS DISTINÇÕES ENTRE AS ESFERAS PÚBLICA, PRIVADA E SOCIAL

O conceito arendtiano de natalidade relaciona-se à ideia de um duplo nascimento. O primeiro, de ordem biológica, consiste no ato da concepção, a partir do qual a criança, como ser único, nasce para a vida. O segundo consiste na acolhida dos novos na cultura, como herdeiros de um legado acumulado pelas múltiplas gerações precedentes. Trata-se, pois de um aparecer na esfera pública, como novo em um mundo velho, e, com a possibilidade de inovar, de escrever novas histórias, por meio da ação. Este segundo nascimento configura-se, pois, como entrada na política, como componente do mundo humano.

Oliveira (2011, p. 79-80) considera que, nesse sentido, a natalidade deixa de ser uma categoria meramente natural, porque passa a ter implicação política a partir do momento em que o homem se insere no mundo, admitido como um espaço privilegiado que acolhe os seus recém-chegados. É por meio do nascimento, como lembra Arendt, que se torna explícita a condição de seres caracteristicamente sempre inacabados (aqui reside um dos elos que traçamos entre Arendt e Freire), pois a cada momento da História nos apresentamos como novos em um mundo de recém-chegados.

Pela concepção e pelo nascimento, os pais humanos trazem ao mundo os seus filhos. Não obstante, para de fato inseri-los neste mundo, os pais necessitam assumir na educação a responsabilidade pela vida e pelo desenvolvimento da criança e também pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades não coincidem e podem até mesmo contrapor-se uma a outra. Assumi-las significa assegurar a sobrevivência, a segurança e o desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, a compreensão dos significados partilhados pelos que habitam este mundo, garantindo que as crianças encontrem seu lugar neste espaço e ajam em favor de sua continuidade.

Nesse sentido, Arendt (1972, p. 235) esclarece que a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se “contra o mundo”, pois requer a atitude de cuidado e de proteção dos recém-chegados. Porém, o mundo também necessita de proteção, para não ser destruído pelo assédio do novo que irrompe a cada nova geração, pelo perigo e a instabilidade que o novo traz. As crianças precisam ser

protegidas do mundo público e não devem ser tratadas como consumidoras¹⁹. Essa advertência da autora é conflitante com a realidade atual, marcada pela superexposição. Como proteger as crianças numa sociedade do gozo desenfreado ou mercantilizado, em que a felicidade transforma-se em mercadoria a ser comprada²⁰? Como ensiná-las a cuidar do mundo, se os adultos revelam a cada momento a sua incapacidade de agir politicamente?

A introdução das novas gerações – o seu segundo nascimento, que é cultural – demanda protegê-las da exposição a situações destinadas a adultos e, ao mesmo tempo, a preparação para a convivência com a pluralidade, posto que os indivíduos ingressarão na trama das relações humanas, na qual a presença dos outros é indispensável, estabelecendo-se uma relação de partilha de saberes, em que os adultos transmitem aos novos as possibilidades de entendimento da realidade vivida, mas, ao mesmo tempo, assistem à introdução do novo, inerente aos recém-chegados.

A família protege a criança contra o mundo. Para Arendt, o lar forma um escudo contra o aspecto público do mundo, pois ao saírem da esfera da privacidade, caracterizada pela exclusividade, onde se pode escolher aqueles com quem se deseja passar a vida, as crianças adentram o mundo público, “entrando, primeiro, não na esfera política da igualdade, mas na esfera social” (2004a, p. 273).

Diante da confusão entre as esferas pública e privada, a partir da Modernidade²¹, cabe distingui-las, com base nas considerações de Hannah Arendt,

¹⁹ A partir da leitura dos textos arendtianos relacionados à educação, especialmente *Reflexões sobre Little Rock*, percebe-se que uma das responsabilidades da escola é proteger as crianças e jovens, oportunizando o desenvolvimento da capacidade de pensar, julgar e agir. Por isso, a educação escolar pode auxiliar na formação da responsabilidade, de posturas não-consumistas, ensinando aos educandos, por exemplo, a importância do uso racional dos recursos naturais (tais como a água), o adequado cuidado com o lixo, dentre outras ações que expressam o compromisso com o mundo.

²⁰ Marcus André Vieira (2005, p. 27-40), no artigo *Objeto e desejo em tempos de superexposição*, explica que vivemos, a partir da modernidade e/ou na pós-modernidade, tempos do gozo mercantilizado, em que, por exemplo, o silicone, o Viagra, o Prozac nos protegem do real angustiante, construindo uma noção distorcida de que felicidade (no caso do Prozac), potência (no caso do Viagra) e imagens chapadas de um objeto coletivo (corpo ideal no caso do silicone) podem ser adquiridos como mercadorias.

²¹ Em *A Condição Humana*, Hannah Arendt (2010, p. 12-14) esclarece que a era moderna não coincide com o mundo moderno. “Cientificamente a era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX, politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explorações atômicas”. Conforme a autora, a era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda sociedade em uma sociedade operária. Diante disso, o homem moderno desenvolve uma mentalidade determinada pelo desenvolvimento da ciência moderna. Arendt caracteriza o homem moderno como *animal laborans*, aquele que consome para laborar e labora para consumir, num ciclo vicioso em que o pensar, o querer e o julgar são negligenciados, bem como a ação política, em conjunto com os demais.

para quem a esfera privada é o espaço das atividades ligadas à condição humana da vida, enquanto a esfera pública configura-se como âmbito em que os homens compartilham um mundo comum e agem politicamente. A autora recorre à Antiguidade Grega para compreender os significados do público e do privado.

Benvenuti (2010) explica que está cada vez mais difícil compreender e observar a linha divisória entre uma esfera e outra, todavia, na Antiguidade Grega a clareza da distinção entre ambas sustentava a forma de vida dos homens em suas comunidades políticas.

Foi o que aconteceu nas cidades gregas da Antiguidade. A esfera privada era essencialmente representada pela família. Sua justificativa era a manutenção da vida: nela seus membros dividiam tarefas, assumindo papéis distintos. Essa divisão de tarefas impunha uma desigualdade nas relações entre homem e mulher, pais e filhos – e também entre senhor e escravo. A casa era um lugar de proteção: o que se passava nesse espaço dizia respeito apenas àqueles que ali viviam, seu funcionamento se dava através de regras próprias. As necessidades impostas pela vida vigoravam no lar e determinavam as relações nele contidas (BENVENUTI, 2010, p. 23).

A reunião dos indivíduos em família demonstra que os homens são seres gregários²², ou seja, não prescindem dos outros. O estabelecimento de relações políticas, por seu turno, ocorre em virtude da pluralidade humana e da existência de um mundo comum aos indivíduos, onde partilham experiências, significados e acontecimentos. Sendo assim, o privado (representado pela convivência familiar) e o público (espaço da política, da ação entre os homens no plural), embora distintos, relacionam-se entre si, enquanto experiência humana no mundo.

Em se tratando da esfera pública, Arendt (2010, p. 61) argumenta que o termo ‘público’ denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos. Significa, em primeiro lugar, que tudo que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para a autora, até as forças da vida íntima - paixões, pensamentos e deleites dos sentidos - são

²² Zimerman e Osório (1997, p. 26) consideram que o ser humano é gregário por natureza e somente existe, ou subsiste, em função de seus interrelacionamentos grupais. Sempre, desde o nascimento, o indivíduo participa de diferentes grupos. Lajonquière (1997, p. 154) explica que o ser humano é um ser gregário tanto pela inermidade biológica que caracteriza o "filhote humano" (como falava Lacan) quanto pelo próprio fato de nascer no seio de uma organização social, a satisfação de suas necessidades sempre implica em si mesma o auxílio de um semelhante, em geral, a mãe. Dessa maneira, compreende-se a necessidade humana da convivência familiar e da inserção em grupos, por não poder prescindir dos outros, pois além dos cuidados iniciais ligados à sobrevivência, estes desempenham papel primordial na aprendizagem dos hábitos, dos significados e das experiências humanas no mundo. Ou seja, até mesmo para aprender a nomear e enunciar questões elementares como a fome, por exemplo, até a constituição da própria identidade, os seres humanos precisam dos outros com quem partilham o mundo.

incertos e obscuros se não transformados, desprivatizados e desindividualizados, para se adequarem à aparição pública.

Em segundo lugar, o termo ‘público’ significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelos homens. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens (ARENDT, 2010, p. 64).

Na perspectiva arendtiana, considerar a esfera pública como uma mesa interposta entre os indivíduos supõe entendê-la enquanto mundo comum, que nos reúne na companhia uns dos outros e impede que colidamos uns com os outros. Comum significa partilhado, ou seja, o espaço-tempo que os diferentes indivíduos partilham e onde vivenciam os acontecimentos e experiências, ao mesmo tempo aproximando-se e mantendo distinções referentes às suas singularidades. Por isso, a esfera pública é diferente do mercado, onde as pessoas se encontram, mas mantêm interesses privados, e, por tal razão não se reúnem para debater assuntos de interesse e responsabilidade coletiva ou para agir politicamente, apenas para satisfazer necessidades imediatas e particulares.

Na sociedade de massas, o mundo deixa de constituir um espaço capaz de manter as pessoas juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las. E, como realça Arendt (*Ibidem*, p. 64), o mundo comum – em que os indivíduos adentram ao nascer e que deixam para trás quando morrem – só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública.

O mundo público é também onde os homens, liberados da necessidade de busca pela sobrevivência e pela manutenção da vida, encontram-se e juntos constituem, por palavras e atos, o *bios politikos*²³. Como esclarece Carvalho (2013, p. 79), trata-se de uma terceira dimensão da existência humana, onde a ação volta-se não para a manutenção da vida ou para a produção de objetos, mas para a constituição da teia de relações humanas, em que transcorre a dimensão pública e política da existência; a ação (*práxis*).

²³ Em *A Condição Humana*, Hannah Arendt (2010, p. 15-17) explica que a expressão *bios politikos*, no emprego aristotélico do termo, distinto do sentido medieval, denotava a esfera dos assuntos humanos, com ênfase na ação, práxis, necessária para estabelecê-la e mantê-la. Para Aristóteles, só duas atividades eram políticas e constituintes de *bios politikos*: a ação (*praxis*) e o discurso (*lexis*).

O encurtamento da esfera pública compromete o lugar da política e demarca a expansão do social. Benvenuti (2010, p. 25) assinala que o fato de a vida ter assumido o lugar mais digno dentre todas as outras condições de existência e de nossas atividades estarem regidas pelo labor, pela lógica da necessidade é uma das expressões desse fenômeno. Do mesmo modo, Correia (2010, p. 818) elucida que a conversão da vida em bem supremo, juntamente com a vitória do animal *laborans* e do princípio de felicidade, representa o ocaso da política, sendo que estes se constituem como marcos da interpretação arendtiana da modernidade.

A esfera social, segundo Arendt (2010, p. 55-56), caracteriza-se pela organização pública do próprio processo vital, descrevendo a sociedade como “a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência apareçam em público são admitidas em praça pública”. A autora comenta que, com o advento do social, a nova esfera se caracteriza por tender a crescer e devorar as esferas mais antigas do político e do privado, bem como a esfera da intimidade. As comunidades tornam-se sociedades de operários e assalariados, buscando garantir a sobrevivência por meio do trabalho (*homo faber*). O espaço destinado a esta atividade é tal que pode ameaçar de extinção a humanidade.

O aparecimento da sociedade – a ascensão da administração do lar, de suas atividades, seus problemas e dispositivos organizacionais – do sombrio interior do lar para a luz da esfera pública não apenas turvou a antiga fronteira entre o privado e o político, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para a vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis (*Ibidem*, 2010, p. 46).

O domínio social, em que as atividades antes restritas à privacidade do lar estabelecem seu próprio âmbito público, cresce artificialmente, comprometendo, de um lado, o privado e o íntimo, e de outro, o político. Como explica Arendt, o fato elementar de que “há coisas que devem ser ocultadas e outras que necessitam ser expostas em público para que possam adquirir alguma forma de existência” (*Ibidem*, 2010, p. 90) perde sua clareza e precisão na localização das atividades humanas nas distintas esferas. Consequentemente, os assuntos privados invadem a esfera pública, guardando pouco ou quase nenhum espaço para os assuntos de interesse comum, ou seja, para política.

Desse modo, em consequência da ascensão do social, os domínios confundem-se, pois a esfera pública é apropriada para a satisfação de interesses particulares e os governos controlam os espaços privados. O âmbito privado restringe-se à intimidade e limita as possibilidades de ação dos cidadãos no espaço público. Isso porque, como descreve Carvalho (2013, p. 81), no mundo moderno, a manutenção da vida e o consumo adquirem crescente importância, comprometendo a durabilidade do mundo comum, posto que, na ordem “social” os bens supremos passam a ser a garantia da própria vida e do bem estar da família.

Carvalho alerta para o fato de que a estrutura espacial das cidades progressivamente deixa de ser palco para a ação, para a reunião dos cidadãos, passando a ter suas vias projetadas para a circulação de mercadorias, e

[...] para o deslocamento de um transeunte que vai da esfera íntima do lar à esfera privada da produção ou da distribuição de mercadorias; frequentemente em um veículo próprio. E o ponto de encontro não é a praça pública, mas o *shopping center*; moldado não para abrigar a igualdade dos cidadãos, mas a diferenciação dos consumidores (*Ibidem*, 2013, p. 81).

Diante disso, o mundo deixa de ser um artifício comum partilhado pelas distintas gerações, pois a voracidade, típica do homem moderno, torna rapidamente obsoletos os objetos, as ideias e as relações, exigindo a produção exaustiva de novos produtos. Nesse contexto, predominam os interesses particulares e o trabalho, em detrimento da ação política. No decorrer da tese, compara-se o esfacelamento do mundo descrito por Arendt por ocasião da modernidade, a partir da vitória do *animal laborans*, com as considerações de Freire (1996, p. 50-52) referentes ao *suporte*, que não configura espaço de vida humana propriamente dita, pois se restringe ao local em que o animal, treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver. Para o autor, o *suporte* somente transforma-se, efetivamente, em mundo na medida em que os seres humanos habilitam-se a entender este espaço, intervindo nele e interagindo a partir de uma linguagem com que passaram a dar nome às coisas e atribuir sentido às experiências partilhadas.

1.3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO ESFERA PRÉ-POLÍTICA E O ACOLHIMENTO DOS NOVOS NO MUNDO COMUM

Compreendidas as distinções entre o público, o privado e o social, na perspectiva arendtiana, é relevante observar que a autora situa a educação na

esfera pré-política²⁴, considerando a escola como a instituição que realiza a transição da família para o mundo, representando-o, embora não seja ainda o mundo de fato.

Para Arendt (1972, p. 238):

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, *a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo*. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato.

Benvenuti (2010, p. 49) investiga o significado da expressão *pré-política*, utilizada por Arendt para designar a educação, salientando que o prefixo *pré-* estabelece uma relação de antecedência entre os elementos que a expressão anuncia entre a educação e a política.

O uso dessa expressão não parece ser apenas a de simples relação de anterioridade temporal. Isso é facilmente reconhecido quando verificamos que não criamos expressões como essa cotidianamente apenas para expressar que algo antecede temporalmente outra atividade. Portanto, a utilização da expressão *pré-política* só faz sentido se a relação de antecedência apontar para algo mais profundo (assim como compreender o conceito de Pré-História é mais do que saber que se trata de um período temporalmente anterior ao que chamamos História, mas supõe entender o que ela mesma representa para essa época subsequente, preservando suas distinções, mas também compreendendo o que, em si, ela significa) (*Ibidem*, p. 49).

Com base nas afirmações de Hannah Arendt em *O que é Política?* e *A Condição Humana* a partir da análise da experiência da *polis*, Benvenuti (2010, p.

²⁴Em *A Condição Humana*, Hannah Arendt (2010, p. 33) explica que, segundo o pensamento grego, a esfera privada é a esfera da casa (*oikos*) e da família, daquilo que é próprio do homem, baseando-se nas relações de parentesco como a *phratría* (irmandade) e a *phile* (amizade). Para a autora, o homem se constitui como inteiramente humano quando ultrapassa o domínio instintivo e natural da vida privada. A esfera pública, por seu turno, configura-se como a esfera do comum (*koinon*) na vida política (*bios politikos*), caracterizado pelas atividades da ação (*praxis*) e do discurso (*lexis*). É a esfera dos negócios humanos (p. 34). Quanto ao social, Arendt (2010) considera que “o surgimento da sociedade de massas, pelo contrário, indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares haviam sido absorvidos por grupos sociais”. Com a sociedade de massas, a esfera social abrange e controla com igual força todos os membros da comunidade. A nova esfera social transformou as comunidades modernas em sociedades de operários e de assalariados, voltadas à única atividade necessária para manter a vida. Correia (2010, p. 56) esclarece que a sociedade de trabalhadores não é constituída necessariamente por indivíduos que trabalham, mas por pessoas que consideram tudo aquilo que fazem primordialmente como modo de suas próprias vidas e as de suas famílias. “A sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública” (p. 50-56).

55) comenta que as esferas pré-política e política mantêm relações de distinção, antecedência e necessidade. Assim, pode-se compreender que a política é precedida pela pré-política e dela depende, pois para que possam agir politicamente e em liberdade, os homens necessitam preservar a esfera relativa à manutenção da vida e ter assegurado um mundo comum, ordenado por leis que estabeleçam os limites da ação.

A partir dos vínculos e distinções entre o pré-político e político, torna-se compreensível que Arendt situe a educação na esfera pré-política, demarcando uma relação de antecedência necessária entre educação e política. Isso porque, estas são esferas distintas e que devem permanecer separadas, sendo que, como a autora esclarece, na educação lidamos com os que são novos por nascimento e precisam ser acolhidos num mundo que os precede e, na política, lida-se com aqueles que já estão educados,

[...] Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra 'educação' soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso de força (ARENDT, 1972, P. 225).

Convém distinguir educação e ensino, uma vez que os adultos, de alguma forma, mesmo quando não tenham sido ensinados a ler e a escrever, por exemplo, já foram educados. O ensino tem a ver com a transmissão de saberes científicos, históricos e culturais, enquanto a educação tem sentido mais amplo, abarcando, além dos conhecimentos, a familiarização com o mundo, de modo a poder intervir nele e conviver com os demais, desenvolvendo potencialidades peculiares de cada indivíduo e compromissos coletivos, contemplando as dimensões ético-políticas relacionadas à esfera educacional.

Por isso, Arendt afirma que “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica e moral e emocional” (1972, p. 246). Para a autora, o contrário ocorre frequentemente, ou seja, o ensino desvinculado da educação, posto que: “pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (*Ibidem*, 1972, p. 246-247). Aqui reside outra das razões para o estabelecimento de um paralelo

entre Arendt e Freire, porque o autor julga que a educação bancária²⁵ conduz à memorização de informações desconexas, sem a efetiva aprendizagem e desvinculada da formação da consciência crítica, provocando o esvaziamento de sentido da aprendizagem.

Assim, é possível que os indivíduos adquiram conhecimentos sobre Literatura, por exemplo, sem sensibilizar-se diante dos elementos presentes na Literatura dos distintos momentos históricos dignos de serem transmitidos às novas gerações (as pérolas, como nomeia Arendt, referindo-se aos fragmentos do passado que viabilizam narrar um passado que possua significado aos novos). Outro exemplo é o ensino de História conduzido como mera memorização de datas, fatos e personagens, sem que tais informações constituam um conhecimento capaz de engendrar uma intervenção consciente no mundo ou para uma compreensão alargada da realidade.

Afirmar a existência de vínculos entre a educação e a política faz sentido para Arendt quando se tem presente o suposto de que as sociedades republicanas e democráticas²⁶ modernas estabelecem uma autonomia relativa para a esfera da educação e de que essa autonomia advém dos propósitos que elas estabelecem para suas instituições escolares. Por exemplo, o direito de que todos os cidadãos tenham acesso à educação decorre de seus estatutos jurídicos e políticos e é concebido como elemento central de efetivação de seus princípios mais gerais, os quais, entre outros elementos, prescrevem a responsabilidade pública de acolhimento e de preparação das crianças e jovens, seja em relação aos seus

²⁵Educação bancária é a concepção educacional descrita, por Freire (1987), como domesticadora, em que os educandos se posicionam como receptores passivos dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Ao distinguir a educação bancária da libertadora, Freire salienta as possibilidades de formação emancipatória a partir do diálogo e da problematização. Destarte, a libertação e a emancipação não podem ser concebidas como algo dado, como garantia, mas como uma expectativa.

²⁶Nos referimos às sociedades republicanas e democráticas de governo como nações ordenadas e regulamentadas pela lei, onde não prevalece a vontade de um tirano ou de um rei, mas a do povo. A democracia configura-se como o regime da maioria, articulando-se à República para proteger as liberdades, as leis, a constituição e as instituições. Nunes (2011, p. 14) considera que a democracia, amparada nos princípios republicanos, é o governo das leis e, nessa perspectiva, é imprescindível o Estado de direito para garantir um funcionamento mínimo. Como defende a autora, a democracia configura-se como a forma de governo mais adequada para preservar/garantir e implementar os princípios e valores da liberdade, igualdade, etc. Para Garcia (2009, p. 10), a democracia há que ser entendida e estabelecida a partir de uma extensão dos valores republicanos; os desejos, para realizarem uma democracia ampliada, devem educar-se segundo hábitos e virtudes republicanos. Por isso, pensar a educação nas sociedades republicanas demanda reconhecer que a instrução pública é tarefa prioritária a ser cuidada pela participação da totalidade dos cidadãos instruídos e capazes de aperfeiçoá-la.

valores políticos e jurídicos, seja em dotá-los dos conhecimentos técnicos, científicos e morais necessários para que possam, quando adultos, participar plenamente das diferentes instituições e instâncias das sociedades em que vivem.

Garcia (2009, p. 198-199), ao abordar as relações entre república, democracia e educação, salienta que a República sustenta-se na pluralidade política, na liberdade de opinião e de crença religiosa, assim como na separação entre religião e Estado. Portanto, os indivíduos precisam ter acesso à instrução pública, que lhes transmita os conteúdos do saber positivo, cabendo ao Estado a tarefa da transmissão dos saberes indispensáveis para todos. Nesse contexto, crenças não são estatuídas, na esfera dos assuntos republicanos, como verdade absoluta; o poder se confunde com a vontade ou com a opinião comum; religiões particulares não devem ser elevadas à esfera pública e ensinadas nas escolas, contudo o poder público deve respeitar a liberdade de escolha e a existência de uma pluralidade de religiões.

Para o autor, a educação e a instrução pública relacionam-se com a política republicana no sentido preciso de que cabe aos governos, aos membros de uma comunidade política, aos pais, aos educadores e às instituições escolares a responsabilidade de acolher e de preparar suas novas gerações.

[...] São eles que, na diversidade de seus lugares, escolhas e responsabilidades para com os princípios republicanos e democráticos da igualdade, da liberdade, da pluralidade, devem oferecer às crianças e jovens as condições materiais e espirituais para que possam, quando adultas, assumir e desenvolver seus pendores e talentos particulares, bem como suas responsabilidades e iniciativas cidadãos (GARCIA, 2009, p. 199).

Conforme Arendt, isso implica na existência de compromissos políticos das sociedades com os assuntos da esfera da educação, implica também que, por decorrência dos mesmos, deve-se distinguir entre as responsabilidades de adultos e de crianças, assim como as responsabilidades, deveres e direitos correspondentes à esfera estrita da política [distinta das demais esferas como defende Hannah Arendt] e a autonomia, responsabilidades, direitos e deveres relativos às instituições e às atividades educacionais.

Estando situada na esfera pré-política, a educação relaciona-se com a esfera pública, pois, de acordo com Almeida (2011, p. 29), a educação, ao introduzir os jovens no espaço público e ao iniciá-los nas linguagens que possibilitam a participação nele, pode contribuir para uma ação livre e para as possibilidades a ela

inerentes de conservar e renovar o que os indivíduos têm em comum. Não se trata de uma preparação para o futuro, mas do compromisso dos educadores de representar o mundo diante dos novos. Como lembra Arendt (1972, p. 238): “a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo”. Então, a representação do mundo significa aproximar os educandos dele ao apresentar-lhes aspectos a serem preservados e, futuramente, renovados.

Os aspectos apresentados aos alunos na escola não traduzem exatamente o que ocorre no mundo. Benvenuti (2010, p. 64) define os conhecimentos pertinentes ao currículo como recortes transformados dos saberes elaborados culturalmente por um determinado povo e eleitos para serem transmitidos e conservados. Embora não seja o mundo, a escola aponta para ele.

Na educação, o adulto assume a responsabilidade pela criança a fim de possibilitar o livre desenvolvimento de suas qualidades e de seus talentos pessoais. É isso que distingue cada ser humano, definindo-se como algo que jamais esteve neste espaço antes e estabelecendo sua pertença ao mundo, ao compreendê-lo.

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é (ARENDT, 1972, p. 239).

Para Almeida (2011, p. 27-28), os educandos, por serem novos, vivenciam a condição de estranhos no mundo e isso torna a educação necessária, não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente porque temos de fomentar a possibilidade de sua participação no mundo comum. Para tanto, não basta, às crianças e aos jovens, a aquisição de competências para sobreviver e para realizar seus projetos de vida individuais, embora esta também seja relevante. O central é que a educação se constitua como projeto da comunidade, introduzindo os novos naquilo que é comum e possibilitando a sua continuidade.

Por esta razão, Almeida argumenta que as crianças não são educadas “apenas em função do processo vital ou para satisfazer seus desejos, mas para que futuramente possam fruir e recriar o mundo. Para tanto, primeiramente, sem ainda assumir responsabilidade pelo mundo, precisam conhecê-lo” (2011, p. 28). A escola

não ensina a cidadania, como se essa fosse um conteúdo a mais no currículo, embora possa contribuir para o exercício da cidadania no futuro, quando adultos, momento em que os indivíduos poderão participar politicamente, desde que haja um espaço público e o interesse pelo engajamento e pela ação.

Patrice Canivez (1991, p. 137-138) realça que a condição da natalidade significa que a criança vem a um mundo que é sempre mais velho que ela e começa algo. O destino da criança e sua capacidade de inovação não podem ser controlados pelo adulto, embora possam ser destruídos por uma educação mal pensada.

Nesta perspectiva um mundo que pensa em termos de fabricação, em que tudo que acontece pode ser deduzido de um projeto, em que todas as consequências estão idealmente sob controle, é um mundo que, de certa forma, vive esquecido da natalidade. Mundo para o qual o nascimento é completamente incompreensível, porque o nascimento é um começo absoluto, cujas consequências (a vida e o futuro da criança) escapam ao controle dos pais (*Ibidem*, 1991, p. 138).

Educar, nesse mundo esquecido da natalidade, resulta desafiador em função da complexidade de familiarizar os novos com um espaço-tempo preso às atividades de fabricação e consumo, onde é difícil inclusive para os adultos sentir-se em casa. No entanto, pais e professores precisam acolher os novos e permitir-lhes vivenciar sua condição de seres singulares, inéditos e imprevisíveis.

Cabe à escola, portanto, oportunizar aos estudantes conhecer o mundo em que estão chegando, familiarizando-se com o que Carvalho (2010) denomina de “nossas heranças históricas comuns: a literatura e as artes, as ciências, a filosofia, os valores e práticas sociais por meio das quais legamos a nossa compreensão do mundo e possibilitamos o surgimento de novas formas de expressão”.

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, então, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor. Por um lado, cabe a ele zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas, no qual ele acolhe e inicia seus alunos. Por outro lado, cabe a ele cuidar para que os novos possam se inteirar dessa herança pública, integrá-la, fruí-la e, sobretudo, renová-la, posto que ela lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação (CARVALHO, 2013, p. 83).

Familiarizar os estudantes com o legado cultural da humanidade propicia às crianças e aos jovens a aprendizagem dos conteúdos culturais sistematizados, dos valores, comportamentos e ações comuns à sociedade em cada momento histórico, para que constituam suas próprias formas de se situar no mundo e conviver com os demais. Como ressalta Almeida (2011, p. 27-29):

[...] dar continuidade ao mundo não significa simplesmente manter o que já existe. Os jovens, em princípio, poderão não somente dar prosseguimento a esse lugar humano, mas também intervir nele e renová-lo. Ao sustentar que a 'essência da educação' é a natalidade, Arendt enfatiza tanto a preservação do mundo que é legado aos jovens como a sempre urgente renovação desse espaço comum. Os que nascem são novos *no* mundo de modo que precisam conhecê-lo – e apresentá-lo a eles é uma forma de conservá-lo –, mas também são novos *para* ele. Em outras palavras: eles são uma novidade para esse lugar e, por isso, são potencialmente capazes de instaurar algo novo nele e assim transformá-lo. Nessa capacidade de fazer um início reside, como explica Arendt, a *liberdade humana*.

A responsabilidade do professor diante dos alunos e dos adultos diante das crianças está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo que não é sempre igual, mas que se modifica continuamente. Este é um aspecto fundamental nas discussões propostas nesta tese, posto que responsabilizar-se, neste sentido, supõe desempenhar uma atitude conservadora, em benefício da possibilidade de transformação, porque a educação, ao acolher e iniciar as novas gerações na cultura, contribui para a fruição das possibilidades de conservar e renovar o mundo comum, demonstrando os compromissos com este espaço-tempo partilhado.

Responsabilizar-se, enquanto educador, significa empenhar-se em proteger as crianças da exposição às ameaças de um mundo que ela está recém compreendendo, resguardando-as e garantindo que possam desenvolver-se. Significa, ainda, preservar o mundo, não permitindo a desconsideração pelas obras das gerações anteriores, pelo abandono das tradições, bem como, pela oposição à atitude de destruição da cultura pelo consumo exacerbado e pelo desinteresse pelos assuntos da ordem do coletivo.

CAPÍTULO 2 - HANNAH ARENDT E A AUTORIDADE DOCENTE: AS QUALIFICAÇÕES E AS RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR FRENTE ÀS NOVAS GERAÇÕES

O conceito arendtiano de autoridade tem importância central para as discussões a respeito de uma educação comprometida com o mundo, conservadora e protetora das crianças e do mundo, e que permita a formação para o cuidado do mesmo, nas dimensões de preservação e transformação. Por essa razão, inicialmente, propõe-se uma reflexão sobre as considerações de Hannah Arendt sobre autoridade no ensaio “O que é autoridade?”, presente na obra *Entre o Passado e o Futuro*.

A seguir, são abordados os desdobramentos de tal conceito na educação, tratando especificamente da autoridade do professor, com base, especialmente, no artigo *A crise na educação e Reflexões sobre Little Rock*, integrante do livro “Responsabilidade e Julgamento” e em comentadores, tais como Vanessa Almeida, José Sérgio Carvalho, Adriano Correia, Sônia Maria Schio e Coutrine-Denamy²⁷.

Tal abordagem visa a oportunizar o debate a respeito dos sentidos da autoridade e suas reconfigurações a partir do rompimento da tradição, salientando que a autoridade docente implica, além das qualificações específicas ao exercício da docência, a capacidade de responder pelo mundo diante dos educandos de forma que possam conhecê-lo, e, principalmente, compreendê-lo.

2.1 O QUE É AUTORIDADE? IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA CRISE DA AUTORIDADE

Ao examinar o conceito de autoridade, Arendt afirma que seria melhor indagar sobre o que foi autoridade, posto que, no mundo moderno, assistimos ao seu desaparecimento. Segundo a autora: “Uma vez que não mais podemos recorrer a

²⁷Na segunda parte deste estudo, aborda-se o conceito freiriano de autoridade. Na parte final, são apresentadas as similaridades entre Arendt e Freire no que tange à autoridade docente, destacando as implicações desta noção para a recuperação do sentido da educação escolar, enquanto compromisso com o amor pelo mundo.

experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevoado por controvérsia e confusão” (1972, p. 127).

A crise da autoridade é política em sua origem e natureza, como define Arendt, e o aparecimento dos movimentos políticos tirânicos e de uma nova forma totalitária de governo foram fatos concomitantes à ruptura de todas as autoridades tradicionais.

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter se espalhado em áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDT, 1972, p. 128.).

Disso decorre a impossibilidade de definirmos com clareza o que é autoridade, posto que as metáforas e os modelos de relações autoritárias perderam a plausibilidade, em virtude do apagamento das distinções entre adultos e crianças – pais e filhos; mestres e alunos, ocorrido a partir da Modernidade.

Como é característico no pensamento arendtiano, a autora procura definir os termos, apresentando, primeiro, as distinções entre eles. Antes de definir autoridade, ela distingue a noção dos conceitos de poder, violência e persuasão. Explica a pensadora: a autoridade, por exigir obediência, em geral, é confundida com alguma forma de poder ou violência, mas exclui a coerção por meios externos, sendo que “onde a força é usada, a autoridade já fracassou”. Também é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade no processo de argumentação. A autoridade, portanto, requer o reconhecimento da hierarquia, pois quem manda e quem obedece possuem em comum somente “a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável pré-determinado” (*Ibidem*, 1972, p. 129).

A perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos pré-políticos e privados da família e da escola estão relacionadas. O modelo de autoridade da família e da escola torna ambíguo o conceito de autoridade em política, pois ele se baseia na superioridade absoluta que jamais poderia existir entre adultos. O cuidado dos filhos se embasa na superioridade temporária, mas as relações entre governantes e governados não são temporárias. Ocorre que a perda de autoridade, iniciada na esfera política é concluída na vida privada (*Ibidem*, 1972, p. 240-241).

O homem moderno expressa sua insatisfação com o mundo ao se recusar a assumir responsabilidade em relação às crianças, sendo que os reflexos da perda geral da autoridade são percebidos na esfera pré-política. É como se os pais dissessem: - “Nesse mundo, não estamos muito a salvo em casa [...]. Vocês devem entender isso como puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês” (*Ibidem*, 1972, p. 241-242).

Consequentemente, a ligação entre as sucessivas gerações torna-se insegura, pois o fio que as ligava ao passado é rompido, comprometendo a transmissão da tradição e dos indicativos de pertencimento ao mundo comum, como realça Arendt:

[...] sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos anos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação (*Ibidem*, 1972, p. 130-131).

A autoridade alicerçada no passado garante a permanência e a durabilidade de que necessitam os seres humanos para moverem-se no mundo, a partir de sua condição de estrangeiros ao adentrarem este espaço-tempo. A perda da autoridade equivale à perda do fundamento do mundo e de sua permanência, passando a transformar-se com grande rapidez, deixando de oferecer segurança aos recém-chegados.

Arendt (1972, p. 131-132) aponta os aspectos problemáticos da crise na tríade religião-autoridade-tradição. Contudo, por meio das distinções entre os termos, a autora esclarece que tal crise pode ser enfrentada como ruptura ou como abertura à novidade, desde que não se responda a ela com preconceitos. A perda da tradição não significou a perda do passado, porque “tradição e passado não são a mesma coisa”; e a crise na religião institucional (suas crenças e dogmas) não obrigatoriamente implica perda da fé, pois “religião e fé não são de modo algum o mesmo”. Também a perda da permanência e da segurança do mundo, politicamente idêntica à crise da autoridade, não acarreta, necessariamente, “a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que pode nos sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após”.

Para Courtine-Denamy (2004, p. 166-167), o desaparecimento da tríade romana da autoridade, da religião e da tradição não anulou o passado, apenas sua continuidade. Ele ainda traz consigo “o fato estranho, as pérolas e os corais”, ou seja, os fragmentos do passado, sob a forma de narrativas e citações.

Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazê-lo à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-lo à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado – mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação de eras extintas (ARENDT, 1987, p. 176).

A perda da continuidade do passado requer um pensamento capaz de articular o presente com os fragmentos do passado, que são aqueles elementos que sobrevivem à ruína do tempo e ‘aguardam o pescador’, ou seja, aguardam aqueles que estiverem dispostos a pensar sobre tais elementos, constituindo-se como algo “rico e estranho”. Não se trata, pois, de tentar reatar o fio rompido da tradição e da autoridade, pois estas rupturas são, no entendimento arendtiano, irreparáveis. Trata-se de descobrir novas formas de abordar o passado, buscando, em seus fragmentos, aspectos de transmissibilidade, por meio de narrativas.

Diante disso, é possível, mesmo num cenário de crise, manter o respeito pelo passado, a fé no mundo e a capacidade de preservá-lo e cuidá-lo, desde que os indivíduos empenhem-se em ‘pensar sem corrimão’, como defende a autora, assumindo, com responsabilidade, a pertença a este espaço e o compromisso de torná-lo adequado aos projetos de vida das presentes e futuras gerações.

Arendt (1972, p. 136) observa a importância de compreender o significado de autoridade nos termos de um fenômeno intersubjetivo que não se coaduna com regimes políticos autoritários, tirânicos ou totalitários. Para a autora, uma forma autoritária de governo, com sua estrutura hierárquica, é a menos igualitária de todas as formas; ela incorpora a desigualdade e a distinção como princípios ubíquos. As tiranias pertencem às formas igualitárias de governo, sendo o tirano o governante que governa como um contra todos, e os “todos” são iguais enquanto igualmente desprovidos de poder.

O fato é que, até o fim da Primeira Guerra Mundial, presenciou-se o desaparecimento das autoridades tradicionalmente estabelecidas. Segundo Arendt (1972, p. 137-138), a análise imparcial de afirmações conflitantes de conservadores e liberais, permite perceber que a sociedade está em confronto com um simultâneo retrocesso da liberdade e da autoridade no mundo moderno. Liberalismo e

conservadorismo medem, respectivamente, um processo de refluxo da liberdade e um processo de refluxo da autoridade. Além disso, as oscilações da opinião pública, ora tentando reafirmar a autoridade, ora a liberdade, somente resultaram em um maior solapamento de ambas, confundindo os problemas, borrando as distinções entre autoridade e liberdade e, por fim, destruindo o significado político de ambas.

Politicamente falando [...], no mundo moderno, a autoridade desapareceu quase até o ponto de fuga, e isso não menos nos chamados sistemas autoritários que no mundo livre, e que a liberdade – isto é, a liberdade de movimento dos seres humanos – está sob a ameaça em toda parte, mesmo nas sociedades livres, tendo sido, porém, abolida radicalmente apenas nos sistemas totalitários, e não nas tiranias e ditaduras (ARENDT, 1972, 142).

Não obstante, ser fator decisivo nas comunidades humanas, a autoridade não existiu sempre e as experiências sobre as quais ela se baseia estão ausentes em alguns os organismos políticos. Conforme Arendt (1972, p. 142), a palavra e a experiência da autoridade são de origem romana, enquanto que, nas várias experiências gregas de política não havia conhecimento da autoridade e do tipo de governo que ela implica.

Platão e Aristóteles tentaram introduzir algo de parecido com a autoridade na vida da *polis* grega, recorrendo a dois tipos de governo para derivar sua Filosofia Política: um, conhecido a partir do âmbito público-político, e outro da esfera privada da administração doméstica e da vida privada. Para a *polis*, o governo absoluto era conhecido como tirania, em que a esfera pública da *polis* era momentaneamente alterada e os cidadãos privados da faculdade política. Por sua vez, a experiência da guerra exemplifica a necessidade de ordem e obediência, sendo que o perigo e a necessidade de decisões parecem constituir uma razão inerente para o estabelecimento da autoridade. Nenhum desses modelos políticos poderia servir como exemplo de autoridade na *polis* grega. Para Platão e Aristóteles, o tirano permanecia o ‘lobo em figura humana’ e o comandante militar estava ligado a uma emergência temporária para que servisse como modelo para uma instituição permanente (*Ibidem*, 1972, p. 142-143).

Frente à inexistência de experiência política válida, Platão e Aristóteles recorreram a exemplos das relações humanas extraídos da administração doméstica e da vida familiar gregas, onde o chefe da família governava como o déspota, dominando os membros da família e os escravos da casa. O déspota exercia a coerção, o que o tornava inapto para fins políticos; pois o seu poder para coagir era

incompatível com a liberdade de outros e com a sua. Nem o déspota nem o tirano podiam ser chamados de homens livres (ARENDT, 1972, p. 143-144).

A autoridade implica uma obediência, na qual os homens retêm sua liberdade, e Platão esperava ter encontrado uma obediência dessa espécie quando, em idade madura, outorgou às leis a qualidade que faria delas governantes inquestionáveis de todo o domínio político. Os homens podiam ter a ilusão de serem livres por não dependerem de outros homens (*Ibidem*, 1972, p. 144).

O governo dessas leis era construído de maneira despótica e não autoritária, sendo que Platão relacionou-as aos negócios domésticos privados, e não a questões políticas - ‘uma lei é soberana sobre todas as coisas’, ‘a lei é o déspota dos governantes, e os governantes são os escravos das leis’ (*Ibidem*, 1972, p. 144). Também Aristóteles extraiu exemplos da esfera pré-política, âmbito privado do lar e das experiências de uma economia escravista, produzindo asserções contraditórias porque superpõe às ações e à vida na *polis*, padrões válidos somente para o comportamento e a vida doméstica. Em *A Política*, Aristóteles apresenta a diferenciação entre governantes e governados como decorrência de diferenças naturais entre jovens e velhos: este exemplo é inadequado para provar o argumento aristotélico (*Ibidem*, 1972, p. 159).

Para Arendt (1972, p. 159-160): “no âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação”. É preciso, portanto, separar as esferas da educação e da política, posto que, como explica a pensadora, a educação adulta pode ser importante para o pleno desenvolvimento ou maior enriquecimento da personalidade, mas é politicamente irrelevante, a menos que seu propósito seja proporcionar requisitos técnicos, não adquiridos na juventude e necessários à participação nos problemas públicos.

A educação acolhe os novos, enquanto pessoas que ainda não podem ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas. Nesse âmbito, tal como na criação de filhos, a autoridade tem necessidade mais plausível e evidente.

Politicamente, a autoridade só pode adquirir caráter educacional no caso de se admitir, como os romanos, que sob todas as circunstâncias os antepassados representam exemplos de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os *maiores*, por definição. Sempre que o modelo de educação através da autoridade, sem essa convicção

fundamental, foi sobreposto ao reino da política (e isso sucedeu não poucas vezes, sendo ainda um esteio da argumentação conservadora), serviu basicamente para obscurecer pretensões reais ou ambicionadas ao poder, e fingiu querer educar quando na realidade tinha em mente dominar (ARENDT, 1972, p. 161).

Na política grega, não havia nenhuma consciência de autoridade que não se baseasse em experiências políticas imediatas. Por isso, as gerações posteriores compreenderam o conteúdo da autoridade a partir de exemplos da experiência não-política, brotando da esfera do “fazer” e das artes, onde devem existir peritos e onde a aptidão é o critério supremo e da comunidade familiar privada. Arendt (1972, p. 162) relaciona a experiência romana de autoridade com o caráter sagrado da fundação, posto que, na política romana, aquilo que foi fundado permanece obrigatório para as gerações futuras. Desse modo, participar na política significava preservar a fundação da cidade de Roma, enraizando os indivíduos ao solo de sua pátria.

Retomando os significados do termo autoridade, Hannah Arendt (1972, p. 163-164) explica que:

A palavra *auctoritas* deriva do verbo *augere*, “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os que estão de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, que a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que tinham lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*. [...] A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos.

A partir disso, pode-se compreender que a autoridade caracteriza-se pela ausência de poder, sendo determinada pela capacidade de legar aos novos a tradição, os traços significativos do passado, como fundador e autor (não como construtor, mas como aquele que inspira a construção). Tal transmissão – acréscimo – ocorre como conselho, sem a necessidade de ordem ou coerção externa para fazer-se escutado (*Ibidem*, 1972, p. 164-165).

Almeida (2011, p. 42) ressalta que, para os romanos, a fundação pertencia a um tempo sagrado. Ela era intocável e não dependia mais da ação humana. Os cidadãos, no entanto, deviam garantir a *tradição*, a preservação dessa experiência, ou seja, assegurar que o testemunho da fundação fosse transmitido de geração para geração. Com base em Pons (1986), a autora lembra que tradição vem do latim *traditio* que, por sua vez, vem do verbo *tradere*: entregar, passar para a frente, relatar, confiar, entre outros. Dessa maneira, a tradição oferecia uma forma de olhar

para o passado, isto é, ela não apenas relatava um conjunto de acontecimentos passados, mas também os interpretava e avaliava com base em determinados princípios.

No *Dicionário Básico de Filosofia*, Japiassu e Marcondes (2001, p. 185) definem tradição, cuja origem liga-se ao termo latino *traditio*, como continuidade ou permanência de uma doutrina, visão de mundo ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade, grupo social ou escola de pensamento, mantidos vivos pela transmissão sucessiva por seus membros.

A transmissão da tradição assegurava a autoridade, sendo inconcebível agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores. Porém, Arendt (1972, p. 166) alerta que a experiência romana de fundação parece ter sido perdida e esquecida. Com base em Maquiavel, a autora salienta que as revoluções da Idade Moderna representam acontecimentos para os quais a noção de fundação é decisiva.

Deina (2012, p. 177) comenta o destaque arendtiano para Maquiavel como o primeiro autor da era moderna a perceber a relevância da fundação para a construção de organismos políticos sólidos, que trouxeram estabilidade ao campo dos assuntos humanos, independentemente do aparato religioso.

Para Maquiavel, o conceito grego de “bom para” e o conceito cristão de bondade absoluta eram válidos apenas na esfera privada da vida humana. A *virtú* é a qualidade humana especificamente política, como resposta do homem ao mundo, ou, antes, à constelação da *fortuna* em que o mundo se apresenta e se oferece a ele, à sua *virtú*. A interação entre *virtú* e *fortuna* indica uma harmonia entre o homem e o mundo (ARENDT, 1972, p. 181-183).

Assim como os romanos, Maquiavel e Robespierre consideram a fundação como a ação política central, o único grande feito que estabelecia o domínio público-político e que tornava possível a política; todavia, eles diferiam dos romanos, por considerarem que era para esse “fim” supremo que todos os “meios”, e principalmente os meios da violência, eram justificados (*Ibidem*, 1972, p. 184).

Arendt (1972, p. 186) concebe que a crise do mundo atual é de natureza política, e que o famoso “declínio do Ocidente” consiste no declínio da trindade romana de religião, tradição e autoridade. Para ela, as revoluções da época moderna buscam reparar essas fundações, tentando renovar o fio rompido da

tradição e de restaurar, mediante a fundação de novos organismos políticos, aquilo que durante séculos conferiu aos negócios humanos certa medida de dignidade e grandeza. Dessas tentativas, somente a Revolução Americana foi bem sucedida: os pais fundadores produziram um organismo político inteiramente por meio de uma Constituição, sem violência.

Na concepção arendtiana (*Ibidem*, 1972, p. 186-187), a autoridade outrora conhecida, decorrente da experiência romana e entendida à luz da Filosofia Política grega, não se restabeleceu em nenhum outro lugar, seja por meio de revoluções, pelos meios ainda menos promissores da restauração, ou por meio do clima e tendências conservadoras que vez por outra se apossam da opinião pública. Sendo assim, mover-se em uma esfera política sem autoridade nem consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detém, significa enfrentar de novo os problemas elementares da convivência humana, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais.

Como adverte Deina (2012, p. 179), diante da ausência de parâmetros seguros para a ação no presente, em situações de crise, como no exemplo da educação, sobretudo com o desaparecimento da autoridade, não conseguimos encontrar respostas satisfatórias e as novas respostas terminam por aprofundar ainda mais os problemas que fizeram com que a crise se revelasse. Isso ocorre, segundo o autor, porque estas respostas pautam-se em propostas que pretendem “revolucionar” as práticas pedagógicas em nome do progresso, as quais demonstram um esvaziamento do sentido que a tradição possuía no passado.

Ao contrário, torna-se indispensável o exercício do pensamento, da reflexão sobre os significados das experiências humanas e sobre os fragmentos do passado, como condição necessária para a elaboração de novas formas de relacionar-se com a tradição e com a autoridade, sendo estas relações alicerçadas na busca pelo sentido, mais do que em inovações carentes, muitas vezes, de fundamentação.

2.2 AUTORIDADE E EDUCAÇÃO: RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR COM O FAZER CRESCER E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AUTORIA

No que concerne à esfera educacional, Hannah Arendt relaciona a autoridade à responsabilidade pelo curso das coisas do mundo, por isso, a crise na educação relaciona-se com a perda da autoridade, com a recusa dos adultos em assumir o compromisso com o mundo ao qual trouxeram as crianças. Para a autora:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDT, 1972, P. 239).

Como descreve Schio (2012, p. 227), a autoridade na educação advém do conhecimento que o educador possui e da responsabilidade que ele tem pelo mundo. O educador representa os adultos e o mundo público frente à criança, posicionando-se como mediador entre o velho e novo, entre o mundo e as crianças. Desse modo, o professor além de informar sobre o mundo, necessita assumir perante os novos a responsabilidade por este espaço, demonstrando seu compromisso com a preservação e a continuidade do mundo comum.

Canivez (1991, p. 144) escreve que, para Arendt, sem autoridade, a educação é impossível. Ela repousa tanto no saber do professor quanto sobre o fato de ele representar, aos olhos das crianças, a memória de uma civilização. Por isso, decorre da confiança que os alunos conferem a quem garante a ligação com o passado e, por conseguinte, com o mundo que dele provém. O estabelecimento de uma relação de confiança entre os educandos e o educador se assenta na capacidade deste de demonstrar seu comprometimento enquanto representante dos adultos e da memória sobre as experiências humanas.

Para assumir a tarefa de mediação entre o patrimônio histórico-cultural e científico construído pelos homens ao longo do tempo e a novidade que caracteriza os recém-chegados, o professor necessita conhecer o passado e nele buscar elementos dignos de serem transmitidos às novas gerações e, ao mesmo tempo,

acolher os educandos, suas singularidades e suas possibilidades de renovar o legado recebido.

Almeida (2011, p. 39, grifos da autora) destaca que a autoridade do professor não se constitui como um atributo arbitrário e não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa. O educador é *autorizado* a educar pelo lugar que ele ocupa e por sua tarefa específica, limitada à esfera escolar. Assim, para ser reconhecido como autoridade, o professor necessita demonstrar conhecimentos e qualificações em sua área de atuação, bem como a capacidade de responsabilizar-se pelo mundo, de modo a apresentá-lo aos estudantes como um convite a que dele participem, preservando-o e renovando-o.

A escola é, para Arendt, local em que se aprende sobre o mundo, procurando conhecer o passado²⁸, de modo a possibilitar o acesso ao legado cultural das gerações anteriores e passar a partilhar significados comuns, o que se torna imprescindível para que os novos possam aprender a mover-se no mundo. Por isso, a insistência em afirmar que a escola não é local de recreação, frequentado pelas crianças e pelos jovens unicamente para distrair-se ou ocupar o tempo, tampouco, deve ser lugar de doutrinação. Trata-se, portanto, de um espaço-tempo dedicado ao acesso a informações, à aprendizagem e à familiarização com as experiências humanas no mundo partilhado.

Para Almeida (2011, p. 39), conhecer o mundo não significa simplesmente ter acesso a informações sobre ele. Para isso, a escola, hoje, é menos eficiente do que outros meios, como as mídias. O papel do educador é, muito mais, o de mediador entre o mundo e os jovens, transcendendo o mero abrir portas, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente. O professor indiferente transmite informações, porém, não educa, porque não testemunha diante dos estudantes o compromisso com a transformação do mundo e com o reconhecimento e preservação das obras legadas pelas gerações anteriores.

²⁸Lajonquière (2002, p. 41-42): Quando o adulto volta as costas para o passado, esquece-se de se endereçar à criança em nome de *um dever simbólico* – isto é, cuidá-la em virtude da manutenção de uma tradição filiatória, cuja contingência “cuidou” necessariamente dele mesmo, e não pelo ganho narcísico e, portanto, mina os próprios fundamentos do ato. Ao contrário, quando age sem envergonhar-se do passado transmite inconscientemente para a criança as peças do quebra-cabeça de *uma história*, isto é, inscreve a possibilidade de que venha a saber quem ela é na série das gerações do homem.

A mediação entre o mundo e os jovens, portanto, não se restringe à transmissão de informações, porque esta tarefa envolve uma dupla responsabilidade: pela educação dos alunos e pelo mundo. Por isso, como esclarece Almeida, o professor está em condições não somente de *apresentar*, mas também de representar o mundo diante dos forasteiros. Como representante deste, sua tarefa é protegê-lo e conservá-lo, mostrando sua relevância para os novos (*Ibidem*, 2011, p. 39).

Sem dúvida, há inúmeros acontecimentos com os quais é impossível concordar, pois estão em desacordo com o bom senso e com os ideais de dignidade e corresponsabilidade. Todavia, para representar o mundo perante os novos, o educador necessita considerar-se partícipe na configuração do mundo, sentindo-se parte dele e nutrindo o necessário apreço por este espaço-tempo partilhado.

Sentir-se em casa no mundo, no entendimento de Almeida (2011, p. 40), é o que confere sentido à nossa existência, destacando a metáfora da casa, apresentada por Arendt em sua reflexão sobre a educação, para explicar a relação entre o professor e os alunos, esclarecendo que esta refere-se ao âmbito público e político (não ao privado) e contém elementos sugestivos do lugar que a autoridade ocupa na educação.

O professor, que precisa ter o mundo como *sua* casa, tem por tarefa receber nela os “forasteiros”. Costumamos dizer às pessoas que nos visitam: “Sinta-se em casa!”. As crianças, porém, não só estarão no mundo até o final de sua vida, mas este será também *sua* habitação. Ao chegar, contudo, elas ainda não conhecem o lugar das coisas, não sabem o que realmente importa neste lugar, nem como se movimentar nele. Por isso, não podemos cobrar ações e decisões delas dizem respeito a modificações na casa, como a cobraríamos de um adulto. Diante das crianças é o professor que, como conhecedor e coautor desse espaço comum e incumbido de acolher os novos, responde pela casa (*Ibidem*, 2011, p. 40, grifos da autora).

A metáfora da casa contribui para o entendimento da autoridade do professor relacionada com a sua vinculação com o mundo, enquanto conhecedor deste espaço e partícipe na sua construção. Ou seja, o professor pode convidar o aluno a conhecer o mundo e dele fazer parte, porque ele próprio responsabiliza-se por este espaço partilhado não só pelos que aqui estão, mas pelas sucessivas gerações que nos antecederam e pelas que virão.

Por esta razão, não se trata apenas da busca de informações, o que pode ser feito de modo eficaz pelas tecnologias da informação, no contexto contemporâneo. Também não se trata, somente, da aquisição de competências demandadas pelo

mercado de trabalho, porque isso tornaria o professor uma espécie de “suporte técnico” para os seus alunos, acarretando na perda da autoridade do professor e na desvinculação com o mundo. Como alerta Almeida (2011, p. 43-44):

Nesse caso, o passado enquanto fonte da autoridade deixa de desempenhar um papel na educação. O olhar dirige-se exclusivamente para o futuro, o qual, porém, não é mais o tempo de transformação do mundo, mas se dissolve no eterno fluxo da vida e na constante preocupação com a organização e as melhores tecnologias para satisfazer suas exigências. Se a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado, os novos também não poderão cuidar do mundo no futuro. Com a perda do legado, resta apenas a subjugação às necessidades incessantes.

A ruptura do fio da tradição acarreta a perda de profundidade, restringindo as ações humanas à busca da manutenção da vida, negligenciando a herança legada pelas gerações precedentes e comprometendo a vinculação com o mundo, uma vez que as noções de preservação e cuidado deixam de ser priorizadas. A perda da tradição, no entendimento de Schio (2012), significou a perda do suporte que seleciona e nomeia, que transmite e preserva, que indica os rumos a serem seguidos, posto que:

A tradição garante normas do agir, pois baseia-se na autoridade adquirida no transcorrer do tempo. A ela cabia tornar qualquer desordem ou perturbação apenas um transtorno ou disfunção provisórios, pois as regras, provindas e seguidas pela própria humanidade na História, eram firmes o suficiente para explicar e para resolver os problemas surgidos (SCHIO, 2012, p. 31).

Desse modo, na educação, mais do que informações, habilidades e competências, estão em jogo o conhecimento dos conteúdos científicos e culturais, as práticas sociais, os sentidos comuns e o exercício do pensar, do julgar e do conviver, e a preparação²⁹ para a vivência da cidadania que os jovens assumirão por completo quando adultos. A escola responsabiliza-se, desse modo, pela formação humana, contemplando as dimensões: pedagógico, ética, política e estética, trabalhando com os conteúdos como constituintes da herança cultural pública, e não apenas como meios ou recursos para o desenvolvimento de habilidades e competências, para o aprimoramento de fatores psicológicos ou cognitivos. A iniciação no legado cultural da humanidade configura-se como experiência de

²⁹O termo preparação é empregado não como imposição ou como uma garantia prévia. Preparar-se para o exercício da cidadania, neste contexto, supõe o desenvolvimento das capacidades de pensar e de julgar, a partir das quais torna-se possível assumir crítica e conscientemente a responsabilidade coletiva pelo mundo.

partilha de aspectos do mundo público e comum, de modo que os novos possam inserir-se nele.

Schio (2012, p. 229) considera que o ensino engloba os conteúdos, as regras, os comportamentos e também a ética:

[...] a responsabilidade pelas ações, a preocupação consigo próprio, com a vida em grupo, com o planeta, com o falar e o saber ouvir que a acompanham. A organização e a efetivação de toda essa atividade ocorre por meio das pessoas que portam autoridade para tanto, pois estão preparadas para a tarefa de auxiliar os jovens na “transição” para o espaço público. Nesse contexto, implantar um currículo que fragmente o passado, que desvincule os conteúdos da realidade, que não permita ao educando vivenciar experiências que o preparem para a vida cidadã e ética abrirá espaços, abismos, na compreensão e na consequente participação desses seres na política. À educação cabe proporcionar aos alunos a possibilidade de entrada no mundo, conhecendo-o. Ela deve permitir a compreensão do passado, e nele a busca de orientação para o agir, assim como a reflexão sobre ele, com o objetivo de que o passado ilumine o presente e possa orientar o futuro.

Para tanto, é preciso manter a distinção entre crianças e adultos, nas esferas pré-políticas da família e da escola, onde a autoridade é temporária e natural, perdurando ao longo da familiarização com o mundo. Isso supõe, como explica Arendt (1972, p. 246), que não se pode nem educar adultos nem tratar as crianças como se fossem maduras, sem, ao mesmo tempo, tornar essa linha uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se a infância fosse um período autônomo e capaz de viver com as próprias leis. Ou seja, a distinção entre adultos e crianças significa a assunção de responsabilidades dos primeiros com relação aos últimos, que, na condição de estrangeiros, necessitam de alguém que lhes acolha e oriente.

Como garantir as condições adequadas ao aprender em nossos dias? Como estabelecer com as crianças e jovens relações pautadas pela autoridade nas circunstâncias atuais? Courtine-Denamy (2004, p. 158) lembra que este é um desafio considerável, exigindo o enfrentamento do problema político que se tornou a brecha entre o passado e o futuro, o que não requer o restabelecimento do fio para sempre partido da tradição, mas apreender como podemos nos mover nessa situação inédita entre passado e futuro; como podemos ainda inovar, instaurar novos começos já que “a história é uma história de inúmeros começos, mas sem fim”.

Daí a incontornável necessidade da reconciliação com o mundo e do exercício do pensamento. Tais fatores parecem ausentes nas práticas pedagógicas instituídas a partir da Modernidade, isso porque, como denuncia Arendt (1972, p.

242), sob um rótulo de revolucionárias, estas práticas surgem não como sintoma de um desejo de uma nova ordem no mundo, mas como sinal de desespero da sociedade de massas. “[...] durante o período em que a América foi realmente animada por este espírito revolucionário, ela jamais sonhou iniciar a nova ordem pela educação, permanecendo, ao contrário, conservadora em matéria educacional”.

Como defendido ao longo deste estudo, diferentemente do que pretendem as práticas pedagógicas modernas, a educação precisa ser conservadora, uma vez que a tarefa da atividade educacional é sempre abrigar e proteger: a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Tal atitude refere-se à capacidade de assumir a responsabilidade ampla pelo mundo³⁰, diferentemente da compreensão usual de que conservação, no âmbito educacional, significa estabelecer metodologias impeditivas do diálogo entre educador e educandos ou colocar os estudantes em posições de submissão com relação aos professores.

Nesse sentido, Canivez (1991, p. 141-142) argumenta que a *toda educação que não é conservadora é reacionária*, pois a educação deve conservar a herança de saber e de experiência recebida do passado e transmiti-la às novas gerações. Nesse caso, dois princípios são essenciais:

De um lado, [...] a finalidade da educação é levar as crianças à maturidade de seres agentes: é preciso, por isso, preservá-las dos rigores de uma vida ‘pública’ muito precoce, criá-las na segurança do lar, garantir progressivamente a transição entre o privado da família e a vida pública – política e social – no seio dessa instituição intermediária que é a escola. A educação deve ser conservadora, por outro lado, precisamente porque está ligada à ação. Deve permitir às jovens gerações que encontrem seu lugar no mundo, para nele começar algo. O educador deve, pois, sentir-se ‘responsável pelo mundo’, descrevê-lo tal como é, assumir-lhe a realidade (*Ibidem*, 1991, 142).

Transmitir o conjunto de conhecimentos e de tradições que constitui a herança legada pelas gerações anteriores não priva as crianças de sua capacidade de inovar. Ao contrário, ele a preserva, uma vez que demonstra a elas o campo de sua ação futura, sem impor-lhes modos de ser. O educador, responsabilizando-se

³⁰ Os campos da educação e da política são distintos porque, na educação, a atitude conservadora é essencial, enquanto que na política é destrutiva. Para agir politicamente, em meio a adultos, é preciso a decisão para intervir, alterar e criar algo novo. Em educação, conservar supõe preservar a herança cultural pública e transmiti-la aos educandos. Contudo, para fazê-lo, o educador não pode ser indiferente ao mundo comum, precisa selecionar os elementos do patrimônio da humanidade a serem legados aos novos em sua familiarização com o mundo.

pela tradição, não procura preservar o mundo tal como é, mas sim propiciar aos 'recém-chegados' a oportunidade de *continuá-lo*.

Muito mais do que com a escolha de metodologias de ensino, a conservação relaciona-se com a postura do professor diante da profissão, dos educandos e do mundo em que se situa como cidadão, pois implica na responsabilidade pela organização, operacionalização, acompanhamento, avaliação e replanejamento das situações de ensino e aprendizagem. Como assinala Almeida (2011, p. 46-47): “[...]o objetivo de familiarizar os alunos com as tradições públicas não está necessariamente atrelado a uma ou outra metodologia determinada. Contudo, independentemente da escolha de um método mais ou menos ‘ativo’, a responsabilidade do ensino é do professor”.

Por mais inovadoras e dinâmicas que possam ser as metodologias de ensino e aprendizagem, não se deve perder de vista a centralidade do âmbito educativo: a acolhida dos novos num mundo que serve de lar para mortais, e, portanto, deve ser constantemente posto em ordem. Assim, as crianças e jovens não são educadas para simplesmente repetirem o que aprendem, mas para transformarem o mundo a partir do estabelecimento de sua presença e da partilha de significados comuns com os demais.

Ao afirmar que “nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta”, mas sem tomar somente isso como base, sob pena de destruir sua trajetória ao tentar ditar sua aparência futura, Arendt (1972, p. 243) julga que:

Exatamente em benefício 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 revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.

A implantação indiscriminada das modernas teorias da Psicologia e da Pedagogia implica na transformação do ensino em uma prática superficial, em que os conteúdos são negligenciados. Além disso, uma das dificuldades da educação reside no fato de que, mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude de conservadorismo, necessário ao processo educativo, torna-se muito difícil de atingir em nossas circunstâncias, dificultando a tarefa do educador de articular o velho e o novo, o presente e o passado, assegurando a profundidade do conhecimento acerca do mundo.

As consequências da perda da autoridade atingiram todo o domínio pré-político, inclusive a escola, acarretando um desvio das suas funções, como comenta Schio (2012, p. 228-229):

[...] Por isso, a educação tornou-se mera formação, ensinando conteúdos desvinculados de seu contexto, de sua compreensão do mundo; priorizando o comportamento em detrimento à cidadania; enfatizando o cumprimento das regras, das leis e não da responsabilidade por elas e pelo mundo embasado por elas. Acarretou, em resumo, a distorção em todo o ato de ensinar.

O desafio da educação, no entendimento arendtiano, é o de manter a autoridade e a tradição e, ao mesmo tempo, mover-se em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição (ARENDT, 1972, p. 245-246). Isso requer que os adultos (professores e todos os demais) tenham uma relação com a criança diferente da que têm uns com os outros, distinguindo o âmbito da educação dos demais, aplicando a ele o conceito de autoridade e o respeito ao passado necessário.

Savater (2005, p. 65-66) comenta que a autoridade na família deveria servir para ajudar os membros mais jovens a crescerem, configurando do modo mais afetoso possível o “princípio de realidade”³¹. As crianças precisam ser ensinadas a substituírem os prazeres imediatos por objetivos a longo prazo: se os pais não ajudam os filhos a se prepararem para ser adultos, com sua autoridade amorosa, as instituições públicas se verão obrigadas a lhes impor o princípio de realidade, não com afeto, mas com o uso da força.

Para aprender, a criança necessita do progressivo abandono do comportamento infantil, para que possa se dedicar à disciplina de estudo. Por tal razão, a escola não pode orientar-se pelo tempo da criança, infantilizando-a. Cumpre à escola desafiar os novos a conhecer o mundo e encontrar nele o seu lugar de existência, o que significa ampliar possibilidades de compreensão. Trata-se, aqui, do compromisso do educar com o *fazer crescer*, isto é, com a progressiva inserção no mundo adulto, estabelecendo sua presença nesse espaço partilhado.

Almeida (2011, p. 43-45, grifos da autora) alerta que a recusa em assumir a responsabilidade pelo mundo é a negação, pelos adultos, de seu papel de *coautores* em sua constituição. É como se estes se recusassem a “assinar embaixo”. E tal

³¹Princípio de realidade é um jargão psicanalítico que implica a restrição das próprias vontades, considerando as dos outros e adiar ou moderar a satisfação de alguns prazeres imediatos tendo em vista o cumprimento dos objetivos recomendáveis a longo prazo (SAVATER, 2005, p. 66).

conduta de desresponsabilização pelo mundo ou até de rejeição a ele impossibilita, em princípio, a tarefa educativa. Isso porque, a educação, como a concebe Arendt, está indissoluvelmente ligada ao compromisso com o mundo comum. Esse “lavar as mãos”, típico da recusa às responsabilidades por educar as novas gerações, demonstra a falta ética e também a impossibilidade de sentir-se “em casa” no mundo, de identificar-se com ele.

Nessa perspectiva, é pertinente a contundência da afirmação arendtiana de que pessoas incapazes de assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveriam ter crianças nem tomar parte em sua educação, posto que o “lavar as mãos” ou a indiferença com relação aos destinos do mundo e com a formação das novas gerações, inviabiliza o desempenho da docência.

A educação está, pois, diante de um impasse:

Deve apresentar aos mais novos o mundo *como ele é*, o que supõe que os educadores saibam como ele é. Esse saber, por sua vez, não se refere ao seu ponto de vista particular, mas ao mundo comum, do qual são representantes e cuja tradição, *que se perdeu*, devem transmitir. Assim, a tarefa de educar os recém-chegados se vê diante de um impasse, se não tiver se tornado uma missão impossível (*Ibidem*, 2011, p. 47-48).

O desafio a ser enfrentado é, em primeiro lugar, assegurar que o professor realmente conheça o mundo. E, em seguida, que utilize as formas adequadas de ensinar as novas gerações, introduzindo-as no mundo comum, por meio da partilha de significados, o que coloca os alunos não apenas como receptores de um legado cultural, mas como coautores das narrativas humanas. O fator complicador é que cabe ao professor transmitir uma tradição que se perdeu.

Por isso, como destaca Almeida (2011, p. 124), parece fundamental que cada professor identifique, nos conteúdos curriculares comuns, suas ‘pérolas’, seus ‘cúmplices’ e seus ‘companheiros’ (conceito abordado no próximo capítulo). O acesso a este tesouro é decisivo para que os jovens optem por cuidar do mundo, “preservando o que vale a pena e iniciando algo totalmente novo”.

Tal como o pescador de pérolas que escava as profundezas do mar para extrair o rico e estanho, cabe ao professor selecionar fragmentos do passado, legando-os aos alunos como narrativas que os vinculam às riquezas do passado e os situam no presente, de modo que possam encontrar seu lugar, a partir do qual produzirão suas próprias histórias.

A autoridade do professor se assenta em seus saberes, no lugar que ocupa na prática pedagógica e, principalmente, na responsabilidade assumida diante das crianças e dos jovens, bem como nos testemunhos de respeito ao passado e de exercício ativo da cidadania. A autoridade do professor relaciona-se com o *amor mundi*, conceito que será abordado no próximo capítulo, sendo que ambos, juntamente com a natalidade, constituem-se como elementos centrais de uma educação comprometida com o mundo.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E AMOR MUNDI

[...] quem não se importa com o mundo ou dele desistiu é incapaz de educar, embora isso não signifique que não possa instruir os alunos, transmitir conhecimentos ou contribuir para a aquisição de determinadas competências.
Vanessa Almeida (2011, p. 230).

O conceito de *amor mundi* assume importância central, tanto que, para Arendt, a educação revela nosso amor pelas crianças e pelo mundo, resultando em uma dupla responsabilidade: pelos sujeitos em desenvolvimento, no sentido de acolhê-los e protegê-los; e, pelo mundo, enquanto atitude de conservação e cuidado, em que o educador responde por este espaço-tempo, apresentando-o aos estudantes e neles inspirando o desejo e o comprometimento por sua renovação.

Propõe-se a discussão dos significados do *amor mundi* e suas implicações na educação, especialmente na postura do professor, por exigir uma opção política pelo mundo. Tais significados são, posteriormente, confrontados com a noção freiriana de amorosidade, destacando, a partir da concepção de ambos os autores, a relevância do amor para uma educação comprometida com o mundo. Vale esclarecer, portanto, que a concepção de amor – *amor mundi* (Arendt) e amorosidade (Freire) – não se refere a um sentimento individual, mas à apreciação pelos repertórios de linguagens, sentidos, obras e experiências partilhadas no mundo, assumindo o compromisso de possibilitar a sua continuidade e de renovar este espaço-tempo comum às distintas gerações.

3.1 AMOR MUNDI: SIGNIFICADO E RELEVÂNCIA POLÍTICA

Do mundo o espetáculo é vário
e pede ser visto e amado.
É tão pouco, cinco sentidos.
Drummond de Andrade (1964, p. 290)

Para Arendt, de acordo com Correia (2007, p. 69-70), “em última análise, o mundo humano é sempre produto do amor mundi do homem, um artifício humano cuja imortalidade potencial está sempre sujeita à mortalidade daqueles que o ergueram e à natalidade daqueles que chegam para viver nele”. Nesse sentido, a

noção arendtiana de *amor mundi* relaciona-se com a pluralidade e com a assunção da responsabilidade pelo mundo comum.

O amor *mundi* trata o mundo que se forma como tempo-espaço, assim que os homens estão no plural [...], em que construímos nossas casas, nos instalamos, querendo deixar algo permanente. O mundo ao qual pertencemos, porque somos no plural, em que permanecemos eternamente estrangeiros porque somos no singular, cuja pluralidade, e somente ela, nos permite estabelecer nossa singularidade (ALMEIDA, 2009, grifos da autora).

Com base no pensamento arendtiano, Almeida (2012, p. 227-230) compreende que o *amor mundi* constitui-se como uma aposta no mundo, não resultante de um impulso natural, mas enquanto uma escolha baseada num livre julgamento. Assim, mesmo havendo fatos incompreensíveis e carecendo de perspectivas concretas de mudança, é necessário reconciliar-se com o mundo como único espaço em que os indivíduos podem revelar-se plenamente como pessoas, espaço eminentemente humano e, por isso, potencialmente livre.

O *amor mundi* coloca os indivíduos em relação com as obras, as linguagens, os sentidos e as compreensões humanas nos distintos momentos histórico-culturais, vinculando-nos com aqueles que convivem conosco, com aqueles que já partiram e com aqueles que virão. Isso implica, portanto, o reconhecimento e a admiração pelo legado constituído pela humanidade, demonstrados pela opção de fazer parte, de pertencer a este tempo-espaço.

Tal experiência torna-se complexa e desafiadora nas circunstâncias vivenciadas a partir da modernidade, quando ocorre o desmoronamento do mundo comum, no sentido de não constituir um espaço capaz de vincular os homens uns aos outros. O esfacelamento do mundo comum decorre do desinteresse pela política e do predomínio da atitude de consumo, que condena à ruína os elementos da cultura e impossibilita a vivência da cidadania participativa, em virtude do encurtamento da esfera pública e do desinteresse pela política. Como explica Correia (2008), o consumidor é o avesso do cidadão.

A vitória do *animal laborans* traduz a vitória da condição natural de vivente sobre qualquer outra condição da existência humana. Na história do pensamento político pré-moderno, jamais se concebeu a possibilidade de nos convertermos em meros animais vivos, incapazes de uma existência política que seja mais que a gestão do contentamento animal. Na modernidade, assim pensa Arendt, o modo de vida do consumidor venceu, e mesmo o juízo mais pessimista sobre as implicações políticas de tal vitória dificilmente será um exagero. Se algum dia o *animal laborans* puder enfim saltitar desimpedido, após tudo apequenar e condenar à ruína, e se for

completa a vitória da saciedade sobre a felicidade pública, da mera fruição da vida biológica sobre a inquietação com a finitude ou sobre o desejo de imortalidade – que, para os antigos, junto ao desejo de confirmar-se como livre na ação junto aos outros, era a razão do engajamento na vida política – , a derrota da política será talvez também completa (CORREIA, 2008, p. 61-63).

A busca da saciedade justifica a destruição da cultura e engendra a recusa em assumir a responsabilidade pelo mundo. O homem, a partir do século XX, não se sente responsável pela preservação da cultura e do espaço comum às múltiplas gerações. A vitória do *animal laborans*³² foi explicada por Arendt (2010, p. 402) pela necessidade de ‘laborar’ para assegurar a vida individual. Tudo aquilo que não fosse necessário e não exigido pelo metabolismo da vida com a natureza, era supérfluo ou somente poderia ser justificado em termos de alguma peculiaridade da vida humana em oposição à vida animal. No mundo moderno³³, segundo a autora, a contemplação resultou destituída de significado e o pensamento, tornando-se mera ‘previsão de consequências’, passou a ser função do cérebro, devido à descoberta de que os instrumentos eletrônicos exercem esta função melhor que nós. A ação passou a ser concebida em termos de fazer e fabricar.

³²Conforme explicitado nas notas 17 e 21.

³³De acordo com a nota 21, Arendt distingue a Era Moderna e o mundo moderno. Cabe destacar que, para a autora, o mundo moderno é o mundo sem a política, o mundo da economia e das condições da sobrevivência, como escreve Miroslav Milovic, no artigo *Arendt. O otimismo pensado a dignidade da política* (2006, p. 7). Ou seja, a busca da saciedade e da satisfação das necessidades leva o homem moderno a dedicar-se, quase que exclusivamente ao trabalho e ao consumo, atividades realizadas individualmente. Consequentemente, a política e o exercício da cidadania tornam-se limitados, restringindo-se os espaços da participação na esfera pública, sendo que a ação reduz-se à produção daquilo que o indivíduo necessita para assegurar a sobrevivência. O pensar, por seu turno, ao invés de buscar sentidos e compreensões a respeito das experiências mundanas do homem, passa a visar a resolução de problemas práticos. Ainda em se tratando da diferença entre as concepções de Arendt (1972, p. 249-260) sobre a época e o mundo moderno, a autora esclarece que a boa sociedade é composta por indivíduos que possuíam dinheiro e também de tempo para dedicar-se à cultura. A aspiração por uma Idade de Ouro de uma sociedade boa e bem-educada é mais difundida na América do que na Europa, pois a América, mesmo familiarizada com o filisteísmo ignorante dos *nouveaux-riches*, tem um conhecimento superficial do filisteísmo cultural educado da sociedade europeia. Na Europa, a cultura adquiriu valor de esnobismo e tornou-se questão de status ser educado o suficiente para apreciar a cultura. A sociedade de massas indica um novo estado de coisas, em que a massa foi liberada do fardo de trabalho fisicamente extenuante passando a dispor de tempo de sobra que poderia ser utilizado para a “cultura”. Para Arendt, o fator que diferencia a boa sociedade da sociedade de massas, surgida no século XX, pode ser exemplificado com a cultura: a primeira sentia necessidade de cultura, valorizava e desvalorizava os objetos culturais, ao torná-los mercadorias, usando-os em proveito de fins de demonstrar saber, refinamento, status, mas sem consumi-los. Por seu turno, a sociedade de massas não precisava de cultura, mas de diversão, e os produtos da indústria de diversão são consumidos como quaisquer outros bens de consumo. Nesse sentido, na perspectiva arendtiana, o problema não é que a cultura se difunda para as massas, mas a destruição da cultura para produzir entretenimento, empobrecendo os objetos culturais ao produzir versões para o entretenimento e fins educativos.

Diante disso, pode-se indagar: como amar um mundo em que não é possível sentir-se 'em casa', com relação ao qual não há um sentimento de pertença? Hannah Arendt aposta no *amor mundi* como resposta frente à destruição [desertificação ou alienação] do mundo. Para a autora, como argumenta Almeida (2011, p. 83), isso não é uma solução pragmática, mas não é uma fuga romântica, nem um fechar de olhos diante dos fatos, também não se associa a um sentimento amoroso que se relaciona com uma vida interior ou íntima e, portanto, não pertence ao mundo comum.

Arendt diferencia *amor mundi* de sentimento individual, relacionando-o à ação, considerada pela autora a mais digna das atividades da *vita activa*, posto que, este se refere à realização do ser humano, que sozinho pode ser *animal laborans* ou *homo faber*, como é característico do ser humano dos séculos XX e XXI. Sem que os indivíduos dirijam-se uns aos outros por meio de atos e palavras não é possível constituir o espaço comum que lhes permite tornarem-se realmente humanos, segundo Almeida (2011, p. 87-88).

Na concepção arendtiana, o *amor mundi* relaciona-se com a renovação do mundo, pois este estaria condenado à ruína não fossem as ações humanas voltadas a ordená-lo, a torná-lo adequado às experiências comuns e à dignidade humana. Segundo Arendt (2010, p. 221), a inserção dos indivíduos no mundo por meio de palavras e atos configura-se como um novo nascimento, em que se confirma e se assume o aparecimento físico original. Não é algo imposto pela necessidade, como o trabalho, nem pela utilidade, como a obra. Esse novo nascimento é estimulado pela presença de outros, com quem se deseja interagir por palavras e ações. Trata-se de uma resposta ao mundo pronunciada quando os homens começam algo novo por nossa própria iniciativa.

O *amor mundi* é uma aposta, uma opção, ligada a este segundo nascimento, que não é biológico, mas constitui-se como uma inserção deliberada neste espaço-tempo comum aos seres humanos. Inserir-se no mundo supõe valorizar o legado recebido do passado, dando a ele continuidade e renovando-o com a novidade que aporta com cada geração.

Para tanto, Almeida (2011, p. 89) considera que mais do que abraçar o que é dado, é necessário reconciliar-se com um mundo que permitiu e permite barbaridades, tais como o nazismo, as guerras e os inúmeros episódios de violência que marcam a História. Mais do que possibilitar a continuidade, é preciso, sobretudo,

renovar e refundar. Reconciliação e renovação do mundo, conforme a autora, dizem respeito às atividades do pensamento e da ação.

O ponto decisivo é que, embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos as *capacidades de pensar e agir*, não obstante tenhamos de pensar sem a orientação e o apoio de uma tradição ilesa e nossa ação dependa cada vez mais de nossa capacidade de iniciar algo novo, impensável. Se aqueles que constantemente chegam ao mundo se engajarem nesses desafios, depende, ao menos em parte, de que na educação consigamos contagiá-los com o *amor mundi* (*Ibidem*, 2011, p. 89).

Assim, se a crise que afeta o mundo não anula as capacidades de pensar e de agir, mesmo sem o auxílio da tradição, os indivíduos são capazes de iniciar novas cadeias de ações, e, com isso, renovar o mundo, desde que assumam a responsabilidade por ele. Para tanto, precisam ser contagiados pelo *amor mundi*, por uma educação que os vincule a aspectos significativos das experiências mundanas da humanidade.

A partir de tais considerações, destaca-se o importante papel da educação na formação das novas gerações, com vistas a inspirá-las para amar e cuidar do mundo, assegurando a sua preservação e renovação. Como defende Almeida (2011, p. 90), uma educação comprometida com o mundo comum não deixa de ser uma resistência contra a sociedade de massas que mantém as pessoas no isolamento, e a preocupação educacional com as capacidades de agir e de pensar se opõe à ameaça de extinção dos espaços de interação com os outros e consigo mesmo no pensamento.

3.2 AMOR MUNDI: A EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM O MUNDO

Sem um mundo que vale a pena ser apresentado, não há educação.
Vanessa Almeida (2011, p. 230)

Investigar a relação entre educação e o significado do *amor mundi* leva a interrogar sobre as possibilidades de uma formação que propicie não somente o contato com o legado cultural e o desenvolvimento de competências, mas, principalmente, que inspire os alunos a se afeiçoarem pelo mundo em que estão chegando a ponto de tornarem-se capazes de agir, tanto para preservá-lo como para transformá-lo. É possível e viável apostar em uma educação comprometida com o mundo? Seremos capazes, a partir de nossos testemunhos, enquanto educadores e cidadãos, de inspirar nas crianças e jovens o desejo de cuidar do mundo?

A resposta a esta indagação, embora complexa, é afirmativa. Com base nos escritos de Hannah Arendt, vislumbra-se a possibilidade de uma educação capaz de promover a admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão, o que, em síntese, significa a atitude de *amor mundi*, a qual o educador poderá inspirar em seus alunos na escola, capacitando-os a compreender que este mundo é o lar comum de múltiplas gerações, percebendo a importância de sua relação com gerações passadas e vindouras. Tal inspiração ocorre à medida que o professor conta histórias sobre o mundo, partilhando com as novas gerações as heranças culturais públicas, demonstrando que há inúmeros elementos a serem preservados.

Conforme Francisco (2007, p. 35), “tal relação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, isto é, no sentido de a geração do presente tomar o cuidado de trazer a esse mundo sua novidade sem que isso implique a alteração, até ao não reconhecimento, do próprio mundo, da construção coletiva do passado”. O cuidado relaciona-se com a possibilidade de renovar o mundo sem desconsiderar o legado recebido das gerações anteriores. Para isso, é preciso, inicialmente, desenvolver o apreço por este legado, percebendo seu significado e a relevância.

Nas circunstâncias vivenciadas a partir da modernidade, com o rompimento da tradição, a tarefa educativa encontra-se ameaçada, porque o contato com o passado e o respeito às heranças das gerações precedentes tornam-se desafiadores, pois tal situação nos obriga, como realça Arendt: [a] “descobrir o passado por nós mesmos – isto é, ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes” (1972, p. 256-257).

Cumprido ao professor a articulação entre o antigo e o novo, pois os alunos ingressam como forasteiros em um mundo, sempre mais velho do que eles, necessitando, primeiro, conhecer e familiarizar-se com este espaço, para, então, mover-se nele. Isso requer, como explica Courtine-Denamy (2004, p. 176): “dirigir seus olhares, fascinados pelo presente, em direção ao passado, reintroduzindo o passado no presente através de narrativas”. Para a autora, a transmissão de um saber consiste na sua repetição, na sua reatualização. Assim, por meio das narrativas, do contar histórias, o professor insere os alunos no enredo do passado, permitindo que estes realizem a apropriação compreensiva do mesmo.

Almeida (2009, p. 31, grifos da autora) considera que a tarefa do professor é, portanto, a de *apresentar*, [...] e de *representar* o mundo diante dos “forasteiros”. Como representante deste tempo-espço, sua tarefa é protegê-lo e conservá-lo, mostrando sua relevância para os novos. Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados reside nesse seu ofício de representante que o autoriza a introduzi-los neste lugar.

A introdução dos novos no mundo supõe a sua capacitação para a futura participação neste espaço e também uma aposta na singularidade das crianças e jovens, posto que, enquanto novos e singulares, são capazes de produzir novos inícios, renovando o mundo pela ação em conjunto com os demais. Cabe salientar, contudo, que não há garantia de que a educação conduzirá à assunção de responsabilidades e que as ações produzirão a transformação para melhor, dada a imprevisibilidade da ação.

Para Arendt (1972, p. 243), a esperança de renovação do mundo pelos novos não significa e não pode significar tentar controlá-los, ditando seus futuros modos de ser e de agir. Até porque isso resulta impossível, pois não há como prever ou afirmar com certeza como será o futuro. Além disso, é necessário proteger a novidade inerente à criança, acolhendo-a no mundo preexistente, para que, ao afeiçoar-se a ele, possam renová-lo a partir de atos e palavras.

Entretanto, essa esperança configura-se como uma aposta, não uma garantia de antemão. O que pode a educação é buscar uma formação que, ao mesmo tempo, possibilite o acesso a obras, linguagens e sentidos que compõem o legado cultural da humanidade, e proteja os alunos da exposição a problemas políticos para os quais ainda não estão preparados.

Por isso, Almeida (2011, p. 93) argumenta que a educação também precisa oferecer aos novos um lugar-momento protegido das demandas da ação política. Os recém-chegados ainda não são responsáveis nem por lidar com o passado, nem pela ação que desenha o futuro. Nesse sentido, o conservadorismo na educação, defendido por Arendt e equivocadamente interpretado como defesa de autoritarismo ou de estabelecimento de relações pedagógicas centralizadoras, relaciona-se com a necessária proteção da criança ao longo de seu desenvolvimento, evitando que seja exposta a problemas políticos ou a exigências que são responsabilidades dos adultos.

Uma consideração que ilustra as posições de Arendt (2004a, p. 261) sobre o assunto está presente em seu artigo *Reflexões sobre Little Rock*, em que Arendt trata do tema, expondo a situação em que a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu iniciar o processo de integração, entre negros e brancos, nas escolas públicas. A autora começa por afirmar que se fosse uma mãe branca no Sul:

[...] tentaria impedir que meu filho fosse arrastado para uma batalha política no pátio da escola [...] concordaria que o governo tem uma participação na educação de meu filho na medida em que essa criança deve crescer e se tornar cidadã, mas negaria que o governo tenha o direito de me dizer em que companhia o meu filho deva receber a instrução (*Ibidem*, 2004a, p. 262).

Arendt coloca em questão o fato de o Estado responsabilizar as crianças no contexto escolar pela resolução da questão da segregação, tema imperativo nas discussões, na América, naquela época, sendo esta uma República baseada na igualdade de todos os cidadãos. Numa estrutura abrangente como a americana, a igualdade possui um enorme poder de igualar o que, por natureza, é diferente. No caso, diferença entre as responsabilidades que cidadãos adultos têm e a que corresponde às crianças.

A assimetria nas relações entre adultos e crianças supõe que a resolução de problemas políticos é responsabilidade dos primeiros, que, iguais enquanto cidadãos, podem ajuizar e agir politicamente na esfera pública, em defesa dos interesses comuns. Arendt posiciona-se contra a desresponsabilização, que projeta para os supostos “cidadãos do futuro” a tarefa de “colocar o mundo em ordem”. As crianças precisam ser protegidas e educadas, para que, quando adultas, possam assumir compromissos com o mundo comum. Embora não haja garantias de que irão, efetivamente, interessar-se pela política.

O fato de iniciar o processo de integração nas escolas públicas, segundo Arendt, agrava a situação, uma vez que isso sobrecarrega “as crianças, brancas e negras, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessaram incapazes de resolver” (ARENDT, 2004a, p. 271). Tal atitude demonstra como se processa a educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega sua responsabilidade pelo mundo. Não é tarefa das crianças mudar e melhorar o mundo no qual estão sendo inseridas, tratando de questões políticas no pátio da escola. Não se pode esperar que elas saibam como enfrentar

os problemas gerados pela integração forçada, portanto, não deveriam ser expostas a tais problemas.

No que tange à educação das crianças, Arendt (2004a, p. 279-280) adverte que é preciso estar ciente de que, na condição de integrantes da família e do lar, as crianças deveriam ser educadas na atmosfera idiossincrática constituinte de um lar, forte e seguro o suficiente para protegê-las contra as exigências da esfera social e as responsabilidades da esfera política. Os pais têm o direito de cuidar e educar os filhos como considerarem adequado. Contudo, na concepção arendtiana, o Estado pode prescrever exigências mínimas para a futura cidadania, bem como promover e apoiar o ensino de temas e profissões necessárias e relevantes para a nação.

Desde a introdução da educação obrigatória, esse direito tem sido desafiado e restrito, mas não abolido, pelo direito do corpo político de preparar as crianças para o cumprimento de seus futuros deveres como cidadãos a participação do governo na questão é inegável – assim como o direito dos pais. A possibilidade da educação privada não fornece saída para o dilema, porque tornaria a salvaguarda de certos direitos privados dependente do status econômico e, conseqüentemente, desprivilegiaria aqueles que são forçados a enviar os filhos para as escolas públicas (ARENDT, 2004a, p. 279-280).

Como a escola é o primeiro lugar fora de casa em que a criança estabelece contato com o mundo público, que é social, não político, a escola é, para a criança, o que o emprego é para o adulto. Na sociedade livre, a escolha de empregos e associações a eles conectadas cabe aos adultos. Portanto, são os pais que devem escolher a escola de seus filhos, fazendo uso de seu direito privado sobre eles e do direito social à livre associação (*Ibidem*, 2004a, p. 280), sendo tal escolha uma demonstração da responsabilidade das famílias no que concerne ao cuidado e proteção de seus filhos.

Ao analisar a integração por força da lei, Arendt afirma que tal situação resulta em um sério conflito entre a casa e a escola, entre a vida privada e a social, assim descrito pela autora:

O conflito entre um lar segregado e uma escola dessegregada, entre o preconceito da família e as exigências da escola, abole de um só golpe tanto a autoridade dos professores como a dos pais, substituindo-a pelo domínio da opinião pública entre as crianças, que não têm nem a capacidade nem o direito de estabelecer uma opinião pública própria (*Ibidem*, 2004a, p. 28).

Diferentemente da esfera da política, na qual as pessoas vivenciam a igualdade enquanto adultas e detentoras de direitos políticos, na educação, os

indivíduos ocupam lugares distintos. Por isso, cumpre aos pais prover as condições adequadas ao desenvolvimento dos filhos, dentre as quais o afeto, a segurança, o sustento, o cuidado, a disciplina das vontades e desejos, bem como a orientação. Ao professor, por seu turno, cabe instruir os novos acerca da realidade do mundo, inserindo-os no patrimônio comum [partilhado] dos saberes culturais, históricos, científicos, construído pela humanidade.

Ciente disso, não se pode iniciar a imposição de direitos civis numa esfera em que nenhum direito político básico está em jogo, e em que outros direitos podem ser facilmente prejudicados. Como assevera Arendt (1972, p. 225-226), a escola não deve doutrinar as crianças para que sejam cidadãos de um amanhã utópico, o que implicaria arrancar de suas mãos suas oportunidades face ao novo.

A educação não pode, portanto, colocar sobre os ombros dos recém-chegados a responsabilidade pela transformação do mundo, no presente, ou seja, enquanto ainda são crianças e jovens. Ao contrário, uma das tarefas cruciais da educação é a de responder pelo mundo, nos termos descritos por Courtine-Denamy (2004, p. 173): “é preciso que amemos o mundo, velando por sua conservação, a fim de que guarde uma face decente”. Na perspectiva arendtiana, “responder pelo mundo, ser seu fiador, suporia, também, a capacidade de representar, de imaginar o destino futuro dos homens, de preservar a herança contra a ameaça crescente do deserto” (ARENDT, 2004, p. 12).

Tal posicionamento reforça a ideia central da presente tese, segundo a qual, uma educação comprometida com o mundo é, primeiro, conservadora, protegendo a criança e o mundo, para, então, poder apostar na possibilidade de formação de homens capazes de inovar, pela ação, inaugurando novos começos, indispensáveis para a solução de problemas políticos que desafiam a sociedade e requerem novas atitudes e ações pensadas e desencadeadas em conjunto, como demanda a cidadania participativa. A conservação tem o duplo sentido, significando, por um lado, preservar os recém-chegados dos problemas políticos e, por outro lado, proteger o espaço da ação política “contra o assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”, como destaca Arendt (1972, p. 235).

A educação volta-se para o passado, não como imposição de uma concepção de mundo nem como prescrição de procedimentos a serem adotados pelas novas gerações. Nesse âmbito, o professor, enquanto representante de um mundo preexistente (mais velho do que os recém-chegados), responsabiliza-se pela

mediação entre novo (as crianças e jovens) e o passado, uma vez que educa-se sempre para um mundo que serve de lar para mortais, e, portanto, deve ser constantemente posto em ordem, demandando a formação de pessoas capazes de agir, de se inserirem em uma teia ampla e rica, de cuja construção participam as diferentes gerações.

Esta tarefa é relevante e complexa, pois compete ao professor estimular o desenvolvimento de potencialidades e o exercício do pensar, para que as novas gerações possam estabelecer sua presença neste mundo e trazer a ele a novidade que lhes é inerente, de modo que o patrimônio comum construído pela humanidade não seja recebido como um fardo, mas como algo a ser admirado, cuidado, modificado, quando necessário e continuado, para ser legado às próximas gerações. Por esta razão, educar não é sinônimo de inculcação³⁴ (ou de domesticação, nos termos de Freire). Por outro lado, a escola não é lugar de recreação, onde não exista disciplina ou tarefas a cumprir.

Exercer o papel de mediador entre o velho e o novo exige do professor um “extraordinário respeito pelo passado”, como realça Arendt, ao lembrar que tal tarefa torna-se ainda mais desafiadora no contexto da crise da tradição, de nossa atitude face ao âmbito do passado, conectada à crise da autoridade. Nesse contexto de inseguranças e incertezas, é imprescindível que o professor mantenha vinculação com o mundo, selecionando quais são as histórias, os conhecimentos e as experiências dignas de serem transmitidos às novas gerações. Sendo assim, o professor educa ao transmitir aos novos aqueles elementos que o ligam ao mundo, uma vez que a aprendizagem requer a construção de conhecimentos, que constituam a compreensão e o discernimento, apropriando-se dos elementos culturais que lhes foram legados.

³⁴ Bourdieu-Passerón (1982, p. 44) descreve a inculcação como trabalho pedagógico, cuja durabilidade produz um *habitus* como resultado da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica. Trata-se, conforme os autores, de um processo de dominação pela inculcação da cultura dominante, podendo-se utilizar mecanismos de violência simbólica, controle social, legitimação e naturalização do processo. Por sua vez, Patrice Canivez (1991, p. 54), na obra *Educar o Cidadão?*, apresenta interessantes considerações acerca da questão da inculcação, interrogando sobre os fatores que legitimam o fato de, por meio de determinada forma de disciplina em de outra qualquer, inculcar-se na criança este valor e não aquele. Para a autora, somente valores universais, válidos para todo homem e em todo lugar, impostos a todo ser humano podem e devem ser ensinados aos jovens. A inculcação de valores arbitrários e particulares, característicos de certa classe social, transforma a escola, não em lugar da aprendizagem da liberdade, em particular política, mas em instrumento de imposição das formas de pensar de uma classe sobre as outras, prestando-se à dominação.

Almeida (2011, p. 115-116) alerta que “o professor que não acredita participar de um saber valioso e de um modo de pensar e se comunicar sobre o mundo que faz sentido não será capaz de convencer os alunos da importância de seu legado”. Não significa que o *amor mundi* possa ser ensinado, mas que, o modo como o educador se relaciona com o mundo é educativo, articulando-se aos conhecimentos ensinados, numa proposta formativa comprometida com o mundo. Esta proposta, vale lembrar, não garante, por si só, que os novos se engajarão no cuidado e renovação do mundo, configurando-se, tão-somente, como uma aposta.

O que está em jogo é a própria crença no mundo e na possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo. Não se trata, portanto, de afirmar que o mundo deva ser mantido em seu estado atual, nem de dizer que alguma vez na história houve um mundo ideal, nem que é possível extrair do passado valores e normas que nos instruem sobre como construir esse lugar, mas sim de acreditar que no meio dos cacos da tradição, e de um passado “sem certeza de julgamento”, houve momentos e experiências que testemunham a possível grandeza desse espaço (*Ibidem*, 2011, p. 116).

Assim, a crise da tradição provoca uma ruptura, que obriga a “pensar sem corrimão”, como Arendt a descreve, e, conseqüentemente, implica na possibilidade de novas descobertas, a partir de novos olhares, novos sentidos. Para Almeida (2011, p. 120), a seleção dos elementos a serem transmitidos às novas gerações constitui-se na busca de testemunhos do passado, os quais são “cúmplices” dos professores para despertar nos alunos o *amor mundi*. Os cúmplices, de acordo com Almeida, são os testemunhos do passado e os elementos selecionados pelos educadores, dentre os conteúdos de sua disciplina e no conjunto das heranças culturais públicas, que ao serem apresentados aos alunos propiciam a eles conhecer e compreender o mundo no qual se inserem, opondo-se à ausência de sentido.

A apresentação dos elementos do passado aos alunos inclui também o conhecimento dos episódios que marcaram negativamente a História da humanidade, tais como as atrocidades cometidas durante os regimes totalitários, por exemplo, de modo a possibilitar a ampliação de pontos de vista e da capacidade de compreensão dos distintos momentos vivenciados pela humanidade.

Esse ponto, na educação, é crucial. Quem é indiferente em relação àquilo que ensina não educa. Fazer escolhas em relação ao mundo e para o mundo é fundamental. Nesse sentido, o problema mais grave não são as escolhas erradas, mas a recusa em escolher e, assim, se isentar de qualquer responsabilidade. Nisso reside o efeito mais nocivo que o moderno estranhamento do mundo exerce na educação, já que, somente se apresentamos nossas preferências aos novos, eles podem se convencer da

importância de fazer escolhas. Futuramente eles optarão, ou não, pelos mesmos exemplos e valores, mas – assim esperamos – não permanecerão simplesmente indiferentes (ALMEIDA, 2011, p. 120-121).

A tarefa de apresentar o mundo às novas gerações exige do professor a tomada de decisões e a demonstração do apreço pelo mundo, bem como a sua inconformidade com os aspectos que são destrutivos e que contrariam o bom senso, não primando pelo bem do coletivo. O posicionamento do educador revela, além de sua capacidade de decisão, o seu testemunho sobre o sentido de experiências humanas.

Novamente, cabe assinalar que não há garantias de que os estudantes, a partir desses testemunhos e exemplos do professor, se convençam sobre a importância de suas próprias decisões. Contudo, a esperança é a de que o professor, ao apresentar e representar o mundo, possa inspirá-los para que optem por amar e cuidar deste espaço-tempo compartilhado. Nos termos arendtianos:

O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDT, 1972, p. 243).

Assim, inspirar nos educandos o *amor mundi*, especialmente a partir da perda da tradição, ou mais precisamente do tripé autoridade-religião-tradição, não significa impor modelos de ação ou ditar procedimentos de uma pretensa cidadania futura. Torna-se, portanto, questionável a meta, presente em grande parte dos projetos pedagógicos das escolas, de formar para a cidadania. É preciso ter cautela ao aproximar educação e cidadania, posto que esta depende dos direitos políticos formais de liberdade e igualdade.

O exercício da cidadania exige uma ativa participação dos cidadãos na esfera pública e em seus distintos foros de discussão e deliberação. Dado que a pluralidade é um elemento essencial da política, o bem que uma comunidade intenta alcançar sempre se constitui como um bem plural, que reflita as diferenças entre pessoas, seus distintos interesses e opiniões e a comunidade que visam a constituir como cidadãos: a solidariedade e reciprocidade que cultivam como politicamente iguais. Na constituição de uma identidade coletiva e do sentido de ação política, é decisivo reativar a capacidade dos cidadãos de expressar juízos responsáveis e

imparciais, pois “a cultura política da cidadania se manifesta na habilidade do cidadão de ajuizar politicamente” (BÁRCENA, 1997, p. 211-213).

Certamente, entre as tarefas da educação, em uma sociedade republicana e democrática, se inclui a de estimular o hábito de um pensar compreensivo, sobretudo em relação àqueles assuntos e temas que dizem respeito ao mundo tal como ele é apresentado pelos adultos, no caso os educadores. Entretanto, isso não significa doutrinar a criança ou o jovem para que ele assuma na sociedade e nas escolas papéis que cabem aos adultos e aos educadores.

Dentre os espaços e possibilidades, na esfera educacional, nos quais a “cidadania da criança” pode ser considerada e estimulada, destacam-se os casos do reconhecimento por adultos dos direitos cidadãos e republicanos de acesso das crianças ao conhecimento e exercício de habilidades técnicas, culturais e espirituais que serão indispensáveis ao exercício futuro de profissões, assim como de suas atividades de cidadãos plenamente integrados nas responsabilidades da vida política.

Arendt foi uma defensora dos elementos de uma educação democrática e republicana, que incluem entre outros, o respeito às diferenças de talentos, à liberdade de crença e de opinião política, a não discriminação étnica e racial. A autora posicionava-se contrariamente a não assunção, por parte dos adultos – pais e professores, das responsabilidades que o nascimento das crianças impõe à sociedade. Para ela, o conjunto dos cidadãos e os educadores têm que encarar as questões de educação como um assunto político maior das sociedades atuais, enquanto espaço de mediação, decisivo, entre vida cidadã, considerada em um sentido estrito, e aqueles que um dia a ela ascenderão, com pleno direito, para agir e mudar o mundo.

Weyh (2011, p. 11) realça que, numa sociedade democrática e popular, importa alcançar caminhos e estratégias que possam viabilizar a distribuição do poder e dos bens culturais de forma equitativa. Para tanto, defende o autor: a educação precisa dar conta de duas dimensões fundamentais: compreensão crítica da realidade e influência em decisões políticas. Desse modo, além de oportunizar o entendimento do mundo, a educação propicia o posicionamento frente às questões políticas, analisando-as sob diversas versões e aspectos. Ou seja, o papel do professor não é doutrinar, mas tratar das temáticas sob distintas perspectivas, a fim

de que os estudantes constituam seus posicionamentos a partir do discernimento e da reflexão aprofundada.

Ao invés de tentar prescrever comportamentos futuros e formas de relação com o mundo, cabe à educação desempenhar a atividade de apresentar a tradição, os conhecimentos antigos e novos, o que requer, por parte de educadores e de quem é educado, o exercício de capacidades que conduzam à compreensão das coisas e de suas relações mundanas, assim como, permitam significar experiências e acontecimentos pessoais e intersubjetivos relevantes de nossas vidas. Implica, também, a capacidade de ensinar por meio de exemplos, os quais, diferentemente de receitas ou modelos, oportunizam a reflexão e o exercício do julgamento.

Dentre as responsabilidades do professor, está a seleção dos exemplos, das experiências e dos conhecimentos a serem apresentados aos alunos, os quais compõem o currículo e relacionam-se com o mundo comum, como explica Almeida (2011, p. 124):

É nesse sentido que nos parece fundamental que cada professor identifique, dentro dos conteúdos curriculares comuns, suas 'pérolas', seus 'cúmplices' e seus 'companheiros'. Essa companhia lhe garante que não está sozinho em sua aposta no mundo e o ajudará a contagiar os novos com seu *amor mundi*. Ele educa na esperança de que os alunos, por sua vez, escolherão seus amigos entre os personagens e entre as experiências que lhes são apresentados, na fé de que eles optarão por arrumar este mundo "em cacos" e na confiança de que eles, em princípio, são capazes de agir, preservando o que vale a pena e iniciando algo totalmente novo.

A educação comprometida com o mundo baseia-se, desse modo, na expectativa de contagiar as novas gerações com o *amor mundi*, demonstrado pelo educador, em sala de aula, por seus exemplos e pelas histórias que conta a respeito do mundo compartilhado pelos homens, nos diferentes momentos históricos. Estas histórias não excluem os episódios lamentáveis e as barbaridades cometidas pelos homens, todavia, revelam diante das crianças e dos jovens a convicção de que é possível constituir um espaço adequado à convivência humana, pautada no respeito à pluralidade e à liberdade. Com isso, espera-se desencadear uma formação mobilizadora da ação, da capacidade de intervir no mundo, de maneira responsável e articulada aos demais.

Ou seja, a partir do momento em que o professor, na relação pedagógica, demonstra para os estudantes que o mundo possui significação, estes poderão, a seu modo, a partir de suas singularidades, estabelecer sua presença neste espaço, iniciando novos acontecimentos e preservando aquilo que vale a pena ser cuidado e

legado aos que virão. Dito de outro modo: sem os exemplos e testemunhos de um educador que se sente vinculado ao mundo e demonstra o desejo de que este seja, cada vez mais, o espaço da pluralidade, em que todos podem ser ouvidos e ouvir os demais, dificilmente os educandos estabelecerão sua pertença ao mundo, posto que este espaço não fará sentido algum, e, conseqüentemente, não conseguirão superar a condição de estranhos, de forasteiros.

Trata-se de uma opção política do educador e do coletivo da escola trabalhar com os conteúdos curriculares com vistas não apenas ao desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho ou das potencialidades individuais de cada um, mas, sobretudo, como forma de acolhida das novas gerações, a fim de que compreendam o mundo e aprendam a amá-lo a seu modo próprio. A partir do “sim” ao mundo proferido pelo professor, em sua forma de acolher os educandos e ensiná-los, espera-se que estes tornem-se capazes e desejem também expressar o “sim” a este espaço-tempo, assumindo, futuramente, as responsabilidades inerentes a tal atitude.

PARTE II - PAULO FREIRE: TESTEMUNHO DE COMPROMETIMENTO E AMOROSIDADE

Quanto mais nos aprofundamos na leitura da pedagogia da Autonomia mais percebemos que Paulo se fez texto! O seu bem querer pelos seres humanos, a gentidade de seu eu pessoa /eu educador e a sua fé na educação está vivamente presente, evidenciando ter sido ele um apaixonado pelo mundo e pela vida. Ana Freire (1997).

Na Parte I, foram examinados os conceitos arendtianos de natalidade, autoridade e *amor mundi*, salientando a coerência entre o pensamento de Arendt e suas ações como cidadã e professora universitária. Na Parte II, a ênfase recai sobre o pensamento de Paulo Freire, destacando as categorias centrais em sua obra que podem ser aproximadas aos escritos de Hannah Arendt: inacabamento, autoridade e amorosidade. Do mesmo modo, é pertinente destacar aspectos da biobibliografia freiriana, pois seus testemunhos corroboram as responsabilidades do professor em uma educação conservadora e comprometida com o mundo, tema deste estudo. Expostas noções significativas no pensamento de cada um dos autores, na Parte III, tais noções contribuem para tecer entendimentos acerca da crise na educação e as possibilidades de enfrentamento da mesma.

A vida e a obra de Paulo Freire (1921-1997) são inseparáveis, pois sua trajetória como cidadão e como educador sustentam a sua teoria. Como descreve Ana Maria Araújo Freire (1998)³⁵, Freire não escreveu sobre coisas abstratas ou distantes, que ouviu falar. Escreveu sobre o óbvio, o cotidiano, sobre aquilo que se via (que ele via), que se observava (que ele observava) e que se escutava (que ele escutava) e o que se sentia (que ele sentia) todos os dias³⁶.

³⁵ Palestra “Vida e obra de Paulo Freire”, proferida por Ana Maria Araújo Freire no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, realizado em 25 de abril de 1998, em Recife - PE.

³⁶ A opção também é motivada pela admiração por Freire, por sua trajetória, por seus exemplos de humanidade e de engajamento à educação. Ter vivenciado episódios difíceis, como o das rapaduras, sem se tornar amargo, ter se sensibilizado com as dificuldades vividas pelo povo, tais como a do dentista em vias de perder suas ferramentas de trabalho, ter defendido a emancipação dos oprimidos pela construção do conhecimento, são fatores que evidenciam a favor de que e de quem, contra o que e contra quem Freire lutava. Assim, ele não foi um burocrata ou um especialista em teorias educacionais, que pensa a escola a partir de um ponto distante e apartado de seu contexto. Suas experiências e sua imersão na realidade da escola e dos diferentes espaços educativos da sociedade, o autorizam a pensar e a falar da educação com a propriedade de quem a vivenciou

Em nossa busca de novas respostas às inquietações frente à perda de sentido da escolarização³⁷, em decorrência da crise na educação, a biobibliografia de Paulo Freire apresenta-se como um subsídio consistente para embasar reflexões, uma vez que, por sua trajetória e escritos, Freire torna-se um testemunho de amorosidade e compromisso com a educação e o mundo.

Ancorados em Ghiggi (2008, p. 36), justifica-se a escolha de Freire como um dos autores para guiar a *esperançosa busca* por caminhos possíveis para a superação da crise instaurada na educação, respaldando tal escolha através de inúmeros porquês.

Freire, porque constrói e teoriza a prática, não reduzida à experiência imediata, e desconstrói axiomas filosófico-pedagógicos que, embora por outros teóricos tematizados, são dimensões fundantes à ação política docente, combatendo absolutismos dogmáticos e autoritários e relativismos licenciosos, cujos preconceitos e dogmas são balizas permanentes à demarcação dos campos epistemológico e político. [...] Porque Freire, atual, quer que seu pensamento seja recriado; não quer discípulos nem seguidores, mas recriadores curiosos de suas próprias curiosidades (*Ibidem*, 2008, p. 36).

Interessa, pois, o Freire que *dá o que pensar*, em sua busca por refundamentar a educação em sua base epistemológica e ética, condição de possibilidade de exercício moral mínimo com vistas ao que é ontologicamente máximo na relação social. É este Freire mobilizador do pensamento que releva investigar, não para produzir receitas ou prescrições para nossas escolas. Mas, para subsidiar nossas reflexões e promover o necessário aprofundamento dos debates

intensamente. Isso nos aproxima e nos impulsiona a estudar a biobibliografia freiriana, iluminando a reflexão sobre as experiências das distintas “gentes” que interagem nos espaços escolares, e, sobre o que há por ser feito por uma educação cada vez mais coerente com nossos sonhos e utopias.

³⁷A perda de sentido da educação pode ser atestada, por exemplo, pelos levantamentos recentes do Ministério da Educação, os quais apontam que: - a taxa de analfabetismo na faixa de 10 a 14 anos é de 1,7%, e, na faixa dos 15 anos ou mais é de 8,5%; - a taxa de abandono nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 1,2%; nos Anos Finais do Ensino Médio é de 3,6% e no Ensino Médio 8,1%; - a taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 6,91%, nos Anos Finais do Ensino Fundamental é de 11,38% e no Ensino Médio é de 11,9%; - a taxa de distorção idade/série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 15%, nos Anos Finais do Ensino Fundamental é de 28% e no Ensino Médio é de 30%. O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é igual a 5,2; nos Anos Finais do Ensino Fundamental equivale a 4,2; e no Ensino Médio 3,7 (BRASIL, INEP/MEC, 2013). Além desses índices, comprovam a ausência de sentido da escolarização a ampliação da violência, a recusa de muitas crianças e jovens em frequentar a escola, seduzidos pelas tecnologias do computador, do celular e do videogame. Por outro lado, o próprio desencantamento dos professores com a docência denuncia o esvaziamento dos significados do educar. De acordo com a SEDUC-RS, em 2015, o Rio Grande do Sul tem um déficit de 7611 professores com relação ao ano anterior, poucos por falecimento, alguns por aposentadoria, mas a maioria por exoneração solicitada pelos próprios profissionais.

acerca dos impasses vivenciados pela educação em nossos tempos. Sem absolutizá-los, buscamos inspiração nos textos provocadores do autor, conceitos que modificam comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos (GHIGGI, 2001, p. 5).

[...] Um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, analistas sociais pesquisadores de sua própria ação, que agem em situação. Um Freire que quer educadores reflexivos, capazes de tomar o *fazer docente* como projeto investigativo permanente, que, em confronto com outros referenciais teóricos, são capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizem e criem comportamentos a favor de mudanças na organização social (*Ibidem*, 2001, p. 5).

A partir do estudo dos pressupostos freirianos relacionados à educação como prática amorosa, séria, disciplinada e promotora da humanização e da compreensão do mundo, pretende-se ampliar ainda mais a curiosidade e a capacidade de ajuizar e pensar. Pretendemos, também, renovar nossa convicção de que é possível sonhar e construir nossas propostas educativas, exercendo a docência, a exemplo de Freire, com amorosidade, competência e alegria, testemunhando, assim, nosso compromisso com os educandos e com o mundo.

Como escreve Ghiggi (2001, p. 478): Freire, assim como ajuda a problematizar, deve ser problematizado, para que a qualificação conceitual da realidade produza, no presente, materialidades capazes de revigorar projetos não pouco atingidos por ondas fatalistas e atuação circunstancial e particularista. Assim, os conceitos freirianos, especialmente de inacabamento, autoridade e amorosidade, cooperam para reflexões sobre a educação, em suas dimensões ético-políticas e técnico-estéticas, e a possibilidade de reinvenção da prática docente, de modo que a mesma seja exercida em favor da formação humana, numa perspectiva crítica e vinculada à responsabilidade pelo mundo. O encontro com a teoria e com gentitude³⁸ freirianas proporciona um diálogo fecundo com nossas próprias reflexões, pautadas em nossa inserção como docente em escolas públicas, palco de dilemas pedagógicos e políticos que nos interrogam permanentemente.

A aproximação com Arendt corrobora a importância do educador que, não sendo um mero facilitar, precisa exercer a docência com amorosidade, autoridade e

³⁸ Cleoni Fernandes (*Dicionário Freire*, 2010, p. 193, grifo da autora) explica que o *uso* freiriano das expressões gente, gentificação, gentidade, gentitude se contrapõe ao sentido tradicional que consta no dicionário, pois relaciona-se não a indeterminação da quantidade de pessoas, mas com a humanidade, com a condição de ser gente, de experimentar o inacabamento, a inconclusão em busca do *ser mais* (mais ser).

responsabilidade, tal como uma educação comprometida com o mundo requer, por não permitir a dicotomia entre prática e teoria, entre aprender e ensinar e entre educar e educar-se, como preconiza Freire (1978, p. 100).

CAPÍTULO 4 - INACABAMENTO: A RAZÃO DE SER DA EDUCAÇÃO

Enquanto para Arendt a relevância da educação e a esperança de recuperação do sentido das experiências humanas mundanas relacionam-se com a natalidade, para Freire a educação escolar implica na relação de ensino e aprendizagem em que interagem o educador e os educandos, caracterizados por serem, ambos, sujeitos inacabados. E, é em função do inacabamento que o processo educacional torna-se necessário, pois a inconclusão implica necessidade de formação e de vivência da inserção crítica no mundo.

Freire (1987, p. 72) argumenta que as raízes da educação encontram-se na inconclusão do ser humano, que, consciente de sua inconclusão está em permanente movimento de busca do *ser mais*³⁹. Daí ser também a educação um fazer permanente.

[...] Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” -, como seres que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (*Ibidem*, 1987, p. 73).

Estar ciente disso, para o educador, supõe um duplo desafio. Em primeiro lugar porque significa que ele próprio precisa perceber-se como projeto, como vir a ser, enquanto ser humano e profissional. Trata-se, então, de movimentar-se em busca do *ser mais*, qualificando progressivamente sua participação cidadã no mundo, responsabilizando-se pelos seus destinos, paralelamente à busca do aperfeiçoamento profissional, pela formação permanente, assegurando o domínio de conteúdos, de metodologias e projetos pedagógicos, constantemente repensados a partir da reflexão sobre a prática.

³⁹ Na *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2011, p. 137), Paulo Freire relaciona ‘ser mais’ e ‘humanização’, salientando que o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na História que fazemos e que nos faz e refaz. A educação voltada ao ‘ser mais’ é aquela que oportuniza a humanização e permite aos indivíduos a superação das condições que limitam seus avanços em direção às suas possibilidades de realização.

Por outro lado, cabe ao educador vislumbrar a inconclusão dos estudantes como a razão de ser de sua atuação docente, buscando inseri-los no mundo, a partir da compreensão de como este se estrutura, de modo que reconheçam qual o seu lugar neste espaço, enquanto produto e produtor da História. A aprendizagem implica o olhar para trás e refletir sobre o futuro. A educação significa a articulação entre as dimensões do passado e do futuro, no presente. O passado vincula-se à tradição, demandando a aquisição dos elementos culturais das gerações precedentes para “melhor conhecer o que está sendo”.

A dimensão de futuro relaciona-se com a capacidade de transformar o mundo, inerente aos homens, na condição de seres inconclusos, os quais constroem o futuro ao assumir seu lugar no movimento histórico e seu papel como cidadão, em conjunto com os demais. Por isso, o educador não apresenta os conteúdos como verdades prontas e acabadas a serem simplesmente memorizadas e/ou repetidas, mas como subsídios a serem entendidos, a fim de que alguns sejam continuados ou preservados e outros renovados ou transformados.

Para Freire (2000, p. 113-114, grifos do autor), como *presença no mundo*, o ser humano necessita fundamentalmente da referência de um amanhã. É exatamente por tudo isso que a *esperança* faz parte necessária da experiência existencial do indivíduo, da forma radical de estar sendo uma *presença* no mundo. Na *Pedagogia da Autonomia*, considerada pelo próprio Freire como um livro esperançoso, otimista, o autor descreve as exigências do ensinar⁴⁰, dentre as quais destaca: “Ensinar exige consciência do inacabamento”. Paulo Freire (1996, p. 50) salienta que os homens e as mulheres, conscientes de sua condição de indivíduos inconclusos, vivenciarem a permanente construção de si, nas relações com o mundo e com os outros, torna a educação indispensável.

⁴⁰ Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) propõe um processo educativo que se estrutura na convicção de que *não há docência sem discência*, de que *ensinar não é transferir conhecimento* e de que *ensinar é uma especificidade humana*, descrevendo que as exigências de tal processo são: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educadores, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Este conjunto de exigências compõem referenciais para pensarmos uma proposta educacional significativa.

A partir disso, “a experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*”, ou seja, por ser inconcluso e consciente de sua incompletude, homens e mulheres atribuem sentido à existência no mundo, atribuindo significado à experiência, ao estabelecer sua presença não como mero ser vivo, mas como indivíduo participante da cultura, fazendo do mundo o palco de histórias partilhadas, mais do que mero *suporte*⁴¹. Freire (2000, p. 113-114) sublinha que o ser humano não pode simplesmente vivenciar a *aderência ao suporte*, como mera adaptação. Quando isso ocorre, o indivíduo desfaz ou trai seu compromisso com o mundo, enquanto *presença no mundo*. Para o autor, em lugar da *aderência*, da *adaptação*, vivenciamos, enquanto humanos, a possibilidade de *intervenção* no mundo, de *inserção* nele.

Portanto, a existência vai além da mera satisfação das necessidades vitais, envolvendo “[...] a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 51).

Ao partilhar significados comuns, pela linguagem, os indivíduos ampliam as possibilidades de entendimento, comunicação e interação. Abre-se, dessa maneira, a possibilidade da ação (intervenção no mundo, comparação, decisão, escolha, exercício do juízo), que, por ser imprevisível, pode expressar ou contrariar o bom senso, pode contribuir para o bem ou para o mal, para promover a *boniteza*⁴² ou a feiura do mundo. Exatamente pela existência dessas duas possibilidades contrastantes, é que a educação necessita constituir um espaço em favor do *ser mais* e do compromisso com o mundo.

Por esta razão, a educação é pensada por Freire não como transmissão de conhecimentos e de normas de conduta. Educação é aposta, é a expectativa de

⁴¹ Freire (1996, p. 50) distingue *mundo* e *suporte*, esclarecendo que a invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. Enquanto espaço restringe-se às necessidades da sobrevivência, o mundo é o lugar da existência humana, em que as pessoas convivem como iguais, mantendo a pluralidade.

⁴² Paulo Freire utiliza o termo *boniteza* em diferentes obras. Especialmente na *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Freire afirma: “Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da *boniteza* da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade (2000, p. 34-35, *grifo da autora*).

transformação do mundo em direção à boniteza, à dignidade e à humanização. Nisso reside o gosto de ser gente, de ser inconcluso.

Gosto de ser homem, de ser gente porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 52-53).

A consciência do inacabamento envolve a percepção de que o ser humano enfrenta condicionamentos, porém sua passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida⁴³. Por isso mesmo, requer a assunção de responsabilidades pelas direções escolhidas. Nesse aspecto, a educação tem papel significativo, embora não seja uma garantia de que todos os que vivenciam os processos educativos tornem-se cidadãos responsáveis. A educação fornece [ou deveria oferecer] os subsídios para que os indivíduos compreendam o mundo e desenvolvam a capacidade de pensar sobre as consequências de seus atos e sobre a importância de seus compromissos.

A História, tal como Freire a compreende, é construída pelo coletivo, configurando-se como um tempo de possibilidades e não de determinismo. Com efeito, não sendo o futuro algo dado, este deve ser *problematizado*, precisa ser construído participativamente, a partir da ação e do diálogo. Eis outro compromisso inadiável da escola: habilitar o indivíduo à convivência com os demais, inserindo-se na teia de atos e palavras que constituem a presença humana no mundo. A sala de aula torna-se espaço de diálogo e de interação, tendo o educador como responsável por organizar, promover e sistematizar estes momentos, bem como testemunha exemplar da capacidade de pensar, de julgar e de agir, de modo que a relação com o mundo e com os outros seja pautada pelo bom senso e pelo discernimento.

Tal relação é definida por Paulo Freire (1996, p. 54-56) não como a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere, posto que a inconclusão que se

⁴³ Freire (1996, p. 129) afirma: “[...] me alegra saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerça-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro”. Desse modo, Freire apresenta a diferença entre condicionamento e predeterminação, demarcando os limites enfrentados por seres condicionados, e, ao mesmo tempo, evidenciando que é possível transcender tais limitações, seguindo a ética da humanidade em favor da construção de caminhos outros, que não aqueles definidos de antemão pelo mercado e pela estrutura desigual e injusta da sociedade neoliberal.

reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num processo de permanente busca.

A consciência do inacabamento entre nós, homens e mulheres, nos fez responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em um mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética (FREIRE, 1996, p. 56).

O estabelecimento da presença do mundo ocorre como projeto ético, como construção histórico-cultural de homens e mulheres livres, capazes de decisão em um mundo de possibilidades múltiplas. Em decorrência da liberdade característica dos seres humanos, as escolhas podem negar a decência e a dignidade. Não há como garantir que a educação conduza a escolhas sensatas. Entretanto, dentre as utopias do professor progressista⁴⁴ reside a esperança de que a formação articule os saberes instrumentais, a ética e a estética, pois importa que os indivíduos sejam competentes e também comprometidos com a boniteza das relações consigo, com os outros e com o mundo. A competência desacompanhada da decência e da ética não é apenas indesejável, é também perigosa, porque nos coloca diante do risco de formarmos habilidosos aplicadores de técnicas e burocratas, incapazes de cultivar valores éticos, de respeitar diferenças, de preservar heranças culturais e de demonstrar solidariedade.

Em virtude do compromisso com uma formação voltada às habilidades e competências associadas a atitudes responsáveis, a educação extrapola o trabalho de memorização de conceitos, datas e fatos, como exemplifica Freire ao afirmar que o educador “[...] “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino de conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica” (*Ibidem*, 1996, p. 56-57).

⁴⁴ O termo progressista é utilizado por Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia* (1996), significando a opção por uma prática educativo-crítica, cuja organização programática prima pelo respeito aos educandos, enquanto construtores de conhecimentos. Por isso, ao ensinar-lhes cada conteúdo, o educador, na perspectiva progressista, os desafia a reconhecer-se na e pela própria prática, como sujeitos capazes de saber. “Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado, objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p. 124).

O estudo sério⁴⁵ dos conteúdos é fundamental para a superação do senso comum (levando-o em consideração e passando por ele), e para o desenvolvimento das habilidades, competências e atitudes adequadas aos tempos vividos. Por isso, as horas de estudo são também momentos de estabelecimento de relações de diálogo e de respeito, como oportunidade de reflexão conjunta sobre o mundo, a História e a cultura, ajuizando sobre os rumos que desejamos/podemos construir. Estudar, portanto, não é sinônimo de recreação ou entretenimento, mas de dedicação à compreensão de temas significativos para a inserção crítica no mundo.

Cabe salientar, portanto, que este movimento de busca permanente vivenciado pelos indivíduos não ocorre no isolamento, ao contrário, “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (*Ibidem*, 1996, p. 56-58). Estar no mundo supõe participar da escrita da História, que é coletiva, por isso, estar no e com o mundo é estar com os outros, aprendendo, ensinando, interagindo e marcando a presença com atos e palavras. O estabelecimento da presença no mundo demanda que os seres inacabados e inconclusos se eduquem, pois é preciso construir saberes significativos para conhecer o mundo em que estão se inserindo, desenvolvendo a autonomia e a capacidade de escrever suas próprias histórias e agir em conjunto com os outros em busca da boniteza e da sensatez.

4.1 ESCOLA: ESPAÇO DE ACOLHIDA DOS SUJEITOS INACABADOS E O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM O CONHECIMENTO E A HUMANIZAÇÃO

A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética. Paulo Freire

A escola não é o único espaço em que a educação ocorre. Todavia, nas circunstâncias atuais, assume papel central na constituição de espaço propício ao aprender, que respeite as individualidades, os distintos tempos de aprendizagem, os

⁴⁵ Na Pedagogia da Esperança (2011, p. 157-158), Paulo Freire defende uma escola em que, de fato, se estude, afirmando que, talvez, seja este o momento da história em que mais se necessita ensinar, estudar e aprender. A seriedade no ensino e no estudo não é sinônimo de intelectualismo, representado pelo “palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nutrimos”. Na via contrária, é preciso evitar a “posição antiradicalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo”. Por isso, estudo sério significa exercício duro, pesado, honesto e baseado em uma disciplina intelectual.

interesses e, ao mesmo tempo, que organize momentos de construção do conhecimento, de estudo sério e disciplinado, de diálogo e de reflexão, contrariando as práticas reprodutoras de preconceitos e restritas à memorização mecânica e irrefletida de conceitos desconexos. O conjunto de professores da escola necessita dialogar entre si, elaborando projetos pedagógicos coerentes com os propósitos de uma formação humanizadora, pautada na ética⁴⁶ e na estética⁴⁷.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia: o professor que ironiza o aluno, que o minimiza [...], tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 60).

A acolhida das crianças e dos jovens, como sujeitos inacabados e em processo de vir a ser, pelos educadores, ocorre pelo ensino daqueles elementos de que necessitam para avançar na capacidade de compreensão e de pensamento crítico, a partir do acesso às ciências, às artes, à história e à cultura. A recepção das novas gerações ocorre, também, pelo estabelecimento de limites, constituindo um espaço-tempo de aprendizagem, marcado pela ética nas relações e pela estética, assegurando um ambiente agradável e belo, propício à infância e à juventude, aguçando sua curiosidade e permitindo o contato com a arte e a cultura.

⁴⁶ Paulo Freire compreende a ética como marca da natureza humana, e, conseqüentemente, inseparável da prática educativa. Vasconcelos e Brito explicam que, para Freire, a ética universal do ser humano constitui o sentido de reconhecer o outro, de respeitá-lo por si mesmo e nas suas diferenças, fazendo-se respeitar também, em coerência com seus princípios. A ética, conforme o autor, “[...] condena o cinismo [...], a exploração da força de trabalho do ser humano, condena acusar por ouvir dizer, [...] a falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de mal falar; [...] se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe [...]. Trombeta e Trombeta explicam que a ética voltada à superação do mal e à conquista da humanidade do homem como ser livre, mantém estreito vínculo com a educação, tendo em vista um projeto de educação libertador e humanizante. VASCONCELOS, Maria Lúcia. BRITO, Regina Helena. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 108. TROMBETA, Sérgio. TROMBETA, Luis Carlos. ÉTICA. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire* (2010, p. 166).

⁴⁷ Marita Redin comenta que, embora não apresente uma produção específica sobre estética, toda a obra de Paulo Freire é permeada pela dimensão humana da “boniteza” da criação. A estética, na perspectiva freiriana, configura-se “como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, de decisão e de rompimento de tudo o que não favorece a humanização”. A estética implica a presença humanizante nos espaços que favorecem a vida, compreendendo a multiplicidade de linguagens experienciadas eticamente, o sentido e o significado do ser/estar no mundo. Freire articula ética e estética na constituição da beleza do mundo e das relações entre os homens. REDIN, Marita. ESTÉTICA. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. (2010, p. 165).

Rios (2001, p. 99-108) compreende que a ação docente envolve a técnica e a sensibilidade articuladas aos princípios ético-políticos, de modo a promover a beleza e a vivência do bem comum. Assim, além da habilidade para construir e reconstruir conhecimentos com os alunos (dimensão técnica), a escola precisa contemplar a sensibilidade e a perspectiva criadora (dimensão estética), o respeito e a solidariedade na direção de um bem coletivo (dimensão ético-política).

Para Freire (1996, p. 110), “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente; inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão”. Desse modo, o autor corrobora a responsabilidade dos educadores em atuar de forma competente e ética na formação das novas gerações, contribuindo em seu processo de constituição de si, de aprendizagem dos modos de ser e de agir no mundo.

Este compromisso se embasa na convicção de que “*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (*Ibidem*, 1996, p. 112). Assim, mesmo que a escola não seja a única instituição responsável pela transformação do mundo, cabe a ela um papel relevante na acolhida das crianças e dos jovens, estes capazes de renovar a cultura da humanidade, desde que em sua formação tenham a oportunidade de refletir e dialogar sobre os diferentes temas, tendo nos adultos – pais e professores – referenciais e exemplos no tangente à coerência ética.

Freire (1996, p. 50) foi um defensor da boniteza dos espaços escolares, afirmando que o ‘discurso’ formador faz a escola respeitada em seu espaço. Para o autor, este discurso é ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. A materialidade do espaço constitui uma pedagogicidade indiscutível.

Todavia, o contexto atual é marcado pela precarização das instituições escolares, seja de seus espaços, privando os estudantes da beleza e de alguns recursos tecnológicos importantes no cenário atual; seja dos profissionais, os quais precisam ser melhor formados e valorizados. Em geral, as escolas são mal equipadas, envelhecidas, com salas de aula que domesticam corpos em mobiliários

inadequados, inviabilizando o diálogo e o convívio com a beleza da arte e das plantas⁴⁸, contrariando os ideais de beleza e de experiência sensível.

Não surpreende que os índices de violência na escola estejam aumentando, pois a infraestrutura e a organização dos espaços escolares requerem das crianças e jovens a permanência em posições estáticas, enfileirados, fechados entre quatro paredes, com o movimento e o contato com a natureza restritos ao recreio e às aulas de Educação Física⁴⁹. Cumpre aos tempos e espaços da escola propiciarem a interação, a descoberta, o movimento, a expressão de sentimentos e o contato com o que há de bom e de belo na cultura. Somente assim, a escolarização poderá viabilizar aos alunos as aprendizagens significativas, permeadas pela alegria, pelo dinamismo e participação. Nesse espaço, educador ensina, demonstrando aos estudantes que há muito o que aprender e de que vale a pena conhecer, testemunhando, assim, “seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor”:

[...] que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p. 112-113).

Conforme mencionado anteriormente, a escola não é o único local onde a educação se processa, talvez não seja sequer o principal. Entretanto, a escolarização é parte da educação e para cumprir seu papel precisa configurar-se como este momento autenticamente vivenciado, estando atenta às exigências de nosso tempo, às habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho, e, principalmente, buscando uma formação ampla, que contemple a complexidade

⁴⁸ Ratificando as afirmações relativas à precarização dos espaços escolares, Cortella (2014, p. 86) problematiza a organização da escola, afirmando que: “há lugares que têm portas para as pessoas não entrarem: teatro, cinema, estádio de futebol. E há lugares que têm portas para as pessoas não saírem: Escola, penitenciária e hospício. São locais onde as pessoas não têm necessariamente toda a adesão àquilo. Como a criança não pode escapar, o que faz? Escapa mentalmente. Não presta atenção, fica desenhando ou faz outra coisa que para nós, professores, é irritante: ela vai escorregando, escorregando na carteira”.

⁴⁹ É preocupante o fato de que grande parte das escolas no Brasil encontra-se sucateada. No Rio Grande do Sul, por exemplo, até pouco tempo atrás, turmas de crianças e adolescentes estudavam em *contêineres*, as não-saudosas “Escolas de Lata” (em Porto Alegre e Caxias do Sul, no ano de 2009). Na mídia, não são raras as notícias sobre a precariedade de nossas escolas, contrariando a boniteza defendida por Freire nestes espaços. Também são esteticamente inadequados os horários e os currículos escolares que limitam os movimentos e os diálogos entre os estudantes, forçando-os a permanecer por longos períodos enfileirados e em posições rígidas e estáticas. Em Pelotas, na abertura do ano letivo 2015, aproximadamente 500 alunos da rede municipal de ensino irão estudar em *contêineres*, num espaço de 40m², com capacidade para 25 alunos.

humana e contribua para que o mundo torne cada vez mais o lugar do que é bom e belo para todos.

4.2 OS TESTEMUNHOS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA E O DIÁLOGO A PARTIR DE MÚLTIPLAS LEITURAS DE MUNDO

Para aqueles que estão chegando ao mundo (crianças e jovens), o professor representa, ou deveria representar, um modelo exemplar de alguém que possui amplo conhecimento e está disposto a partilhá-lo, e, ao mesmo tempo, de alguém que vive em plenitude a sua presença no mundo, desejando que este seja o palco da dignidade e da realização dos seres humanos. Na posição de quem possui conhecimentos específicos e aprofundados, de quem possui vivências e, portanto, conhece o mundo e por ele é capaz de assumir responsabilidades, o professor constrói com os educandos uma relação de ensino e aprendizagem perpassada pelo diálogo.

A relação dialógica é indispensável ao estabelecimento de vínculos, para que o educador compreenda cada um dos alunos, ouvindo e respeitando suas histórias particulares, seus pontos de vista, seus anseios, suas curiosidades, e exponha a eles seus próprios posicionamentos e conceitos. A partir disso, ocorre a formação que não se restringe à transmissão de informações.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 1996, p. 115-116).

Freire realça a importância da relação dialógica e testemunhal, em que ultrapassa o sentido de treinamento, pois concebe o ser humano em sua totalidade - *formação* integral do ser humano - e o acolhe por meio do diálogo - *falar com*. A sala de aula torna-se, então, espaço em que o educador por seus saberes e suas experiências, organiza, propõe e coordena as situações de ensino e aprendizagem, porém não é o único a falar. A partir de suas falas, abre espaço para que todos possam se expressar, exercitando capacidades primordiais para a inserção no

mundo: o falar, o ouvir a fala dos demais, o refletir sobre o que ouve e assumir posições.

Em *Medo e Ousadia*, Freire (1986, p. 27), dialogando com Ira Shor, assinala que a educação é um momento de convencimento, em que o educador, sem impor suas ideias aos educandos, tenta convencê-los de alguma coisa. O autor explica que: “por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém”.

Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela (*Ibidem*, 1986, p. 27)⁵⁰.

Ao demonstrar sua contrariedade com relação ao racismo, à miséria, à destruição dos recursos naturais, ao consumismo, etc., o professor situa os estudantes na realidade do mundo em que estão se inserindo, testemunhando seu desejo e a sua convicção de que o mundo pode ser diferente. Dessa forma, além de conteúdos, o professor ensina a “ler o mundo”⁵¹ e a pensar sobre as possibilidades de sua transformação. É nessas ações que o professor “corporifica suas palavras pelo exemplo”, uma das exigências do ensino, mencionadas por Freire, ao sublinhar que o professor que realmente ensina, que trabalha na rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Pensar certo é fazer certo (*Ibidem*, 1996, p. 34, grifos do autor).

O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar, como pai, como professor, como empregador, como empregado, como

⁵⁰ Nesse aspecto, é possível estabelecer mais um elo entre Arendt e Freire, uma vez que a autora insiste que a crise é na educação e não da educação, por tratar-se de uma crise política, do mundo em geral, que se reflete em esferas pré-políticas como a educação. Do mesmo modo, Freire lembra que as raízes dos problemas políticos e sociais estão muito além da sala de aula. Discutir tais problemas na escola é relevante enquanto leitura e apropriação de mundo, mas sua solução envolve, necessariamente, ações conjuntas de todas as instâncias da sociedade, as quais somente são possíveis mediante a revitalização da política e da cidadania participativa.

⁵¹ Para Freire (2000, p. 42), a leitura de mundo se funda na possibilidade que mulheres e homens conceberam de *inteligir* a concretude e de *comunicar* o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem. [...] Com a metodização da curiosidade, a leitura do mundo pode ensinar a ultrapassagem da pura *conjectura* para o *projeto de mundo*. A presença maior da *ingenuidade* que caracteriza a curiosidade no momento da *conjectura* vai cedendo espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião e da *conjectura* pelo projeto de mundo. O projeto é a *conjectura* que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política. [...] o exercício constante da leitura de mundo, demanda necessariamente a compreensão crítica da realidade, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe. Compreendemos, assim, que a leitura de mundo constitui-se como a tomada do mundo como um texto a ser ‘lido’ e ‘reescrito’, desafiando-nos a transformá-lo.

jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação com o seu direito de ter. [...] Possivelmente, um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de um tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer (FREIRE, 2000, p. 55).

O professor participa da formação cultural e científica dos alunos, e, por seus testemunhos, influencia na formação de seus valores e formas de posicionamento frente à vida, aos outros e ao mundo, ensinando, por exemplo, sobre a importância do respeito à dignidade humana e sobre a relevância do empenho em mudar o mundo⁵². Ao ensinar que mudar, por difícil que seja, é possível, o educador demonstra que a realidade (economia, tecnologia, ciência, etc.) não exerce um poder irrecorrível sobre a humanidade. O contrário implicaria na renúncia à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar (FREIRE, 2000, p. 55).

Por isso, a experiência de escolarização pode ser um exercício singular de aprendizagem, não apenas de conteúdos científicos e culturais relevantes, mas, sobretudo, sobre as formas de relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo, aprendendo a expressar-se e a respeitar as expressões de outrem, manifestando suas opiniões com crescente autonomia, controlando o ímpeto de dizer a sua palavra, a partir da constatação de que “*não é o único que tem o que dizer*” (FREIRE, 1996, p. 116, grifos do autor).

Em tempos como os atuais, em que proliferam as queixas sobre falta de limites e hiperatividade, o “aprender a falar escutando”, descrito por Freire, configura-se como habilidade fundamental. Assim como o educador necessita de tal aprendizagem, a fim de que seja capaz de ouvir os estudantes e seus distintos posicionamentos, sensibilizando-se diante de suas trajetórias também distintas, os educandos, ao não serem silenciados por práticas antidialógicas e autoritárias, precisam calar para escutar os demais, estabelecendo verdadeira comunicação.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* em movimento interno

⁵²Cortella (2014, p. 112) defende que a docência decente é uma das maneiras de dificultar que a minoria maléfica sufoque a maioria benéfica. Por isso, ao testemunhar que podemos construir uma sociedade do bem, o educador enaltece a maioria que age com gentileza, correção e contribui para um convívio social saudável, estimulando os educandos a também agirem dessa maneira.

de seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 117).

Freire alerta para as aprendizagens decorrentes do exercício da escuta, enquanto prática mobilizadora do pensar. Este alerta serve tanto aos educadores quanto aos educandos. Para os educadores, supõe a relevância da escuta aos estudantes para perceber em que medida suas práticas precisam ser aperfeiçoadas, em que sentido precisa reforçar este ou aquele conceito, quais são as aprendizagens consolidadas e por quais sujeitos e aquelas que não foram efetivamente assimiladas pela turma. Ouvir os educandos traz importantes indicativos para a reflexão sobre a própria prática. Para os estudantes, comunicar-se significa mobilizar o pensamento sobre o que é comunicado em sala de aula, aprendendo a indagar sobre o que não compreende e a aprender também com as dúvidas dos demais, estabelecendo um movimento de reflexão e de busca por sentidos partilhados, a partir dos quais se constrói conhecimento.

Outro alerta significativo de Freire (1996, p. 118) para os docentes, está contido na afirmação de que “sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com a minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo”.

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza mínima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim (*Ibidem*, 1996, p. 118).

Por educar seres inacabados, que estão chegando a um mundo que os precede, o papel do educador não se resume a ensinar mecanicamente dados e fatos acumulados nas distintas áreas do conhecimento. Nesse aspecto, a natalidade para Arendt e o inacabamento para Freire, impõem a necessidade da educação como acolhida das novas gerações e como compromisso com a continuidade e a renovação do mundo. Ao educar as novas gerações, cumpre ao professor a tarefa de aguçar sua curiosidade, para que o conhecimento seja construído como descoberta ativa, resultante de reflexão aprofundada, de busca por compreensão e atribuição de significado às experiências e conteúdos estudados.

O planejamento das aulas, uma das tarefas nucleares da prática educativa, implica pensar propostas voltadas à mobilização da curiosidade e do pensamento. Por essa razão, Freire (1996, p. 119) argumenta que “[...] ensinar é instigar o educando no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido”. É neste sentido que se impõe ao professor a acolhida e a escuta do educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, o profissional aprende a falar *com* ele, ou seja, não se trata de falar para os estudantes, mas de falar com eles, de efetivamente dialogar com eles.

Dessa maneira, estudar adquire sentido amplo, tornando-se, pois, uma atividade dinâmica e que propicia o desenvolvimento do ser humano em sua complexidade, articulando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, em que a escuta mútua permite conhecer as múltiplas possibilidades de entendimento de cada questão, alargando suas próprias compreensões. Somente assim pode-se dizer que ocorre a aprendizagem como “experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado”, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 136). No exercício da escuta pedagógica, em que interagem educador e educandos, ambos inacabados e inconclusos, dentre os vários elementos indispensáveis a esta prática, destaca-se a humildade, a qual precisa estar presente tanto na postura do professor quanto dos estudantes.

Por parte do professor, a *humildade* torna-se fundamental para que este continue a se questionar, a se indagar constantemente sobre os conteúdos que ensina, sobre o sentido de suas práticas, sobre a ética e competência necessárias ao exercício da docência, evitando que o educador se coloque como dono do saber, aquele que tudo sabe e somente deve repetir suas estratégias de ensinar; ou, por outro lado, seja displicente com sua tarefa, deixando de aperfeiçoar-se, de qualificar suas propostas pedagógicas, em busca da efetiva aprendizagem dos alunos.

O educador, consciente de seu inacabamento e de seu compromisso com a formação permanente, humilde em sua percepção de que não sabe tudo e de que há muito a saber, testemunha aos alunos seu gosto pelo aprender, demonstrando que a construção do conhecimento é atividade séria, rigorosa, partilhada e alegre.

Estes se colocam também na posição humilde de quem vem ao mundo para aprender, progressivamente ampliando suas leituras do mundo.

O respeito à leitura de mundo do educando é demonstrado pelo educador ao levá-la em consideração, acompanhando o movimento da *curiosidade* em direção à produção do conhecimento. Partindo da leitura de mundo do educando, a aprendizagem promove o avanço para além dela, com o necessário rigor metodológico que a educação escolar propicia. Segundo Freire (1996, p. 123): “[...] o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica”.

O estudo dos conteúdos, em todos os componentes curriculares, na concepção freiriana (1996, p. 125), mobiliza a curiosidade, o desejo de aprender dos educandos, que compreendem a razão de ser, a finalidade e o sentido de cada conteúdo para o entendimento de seu movimento de construção, percebendo-o como parte de uma cultura historicamente elaborada e da qual fazem parte, podendo transformá-la, renová-la ou ampliá-la. Nessa perspectiva, o professor experimenta a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. O conhecimento construído nessa atitude curiosa e interativa.

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1977, p. 27).

Desse modo, o aluno pode identificar-se como “*arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva”, muito mais do que mero recebedor de informações, o educando posiciona-se como sujeito de conhecimento. Sendo assim, aluno torna-se um autor junto a outros autores, participando de uma experiência rica e dinâmica de que resulta o estabelecimento de sua presença curiosa em face do mundo. Arquitetar a própria prática cognoscitiva significa para o educando superar a recepção passiva de informações, tornado-se partícipe de um processo de partilha de sentidos partilhados, acessando a herança cultural pública como oportunidade de conhecer o mundo.

Como preconiza Freire, o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. Especialmente ao professor cabe a proposição das situações de ensino e de aprendizagem, nas quais os conteúdos das distintas áreas possibilitam o exercício do pensar e o entendimento do sentido das experiências e das produções culturais humanas. Consequentemente, educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes, diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (FREIRE, 1977, p. 78).

A educação, envolvendo o professor, os educandos e os saberes humanamente produzidos, constitui-se como práxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo. Para Freire (1977, p. 80), nesta práxis, a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. A prática implica a teoria da qual não se separa, implica também uma postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe.

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado (*Ibidem*, 1977, p. 81).

O estudo de conteúdos como conceitos abertos, em construção, possibilita que os educandos exerçam a capacidade de autoria, problematizando, indagando junto ao educador e aos colegas, na busca de novas respostas e versões, atuando como sujeito pensante. Agindo assim, diferencia-se dos outros animais, e inquieta-se frente ao desafio de lutar pela transformação social.

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, imitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 2011, p. 138).

A inconclusão desafia homens e mulheres a atribuírem sentido à sua existência, interagindo e engajando-se na busca da transformação da sociedade, adequando-a aos ideais comuns ao coletivo de homens e mulheres que partilham este espaço e estes tempos. Essa é, na visão freiriana, a vivência da condição de

seres inacabados, condicionados e históricos num movimento de *viraser*, pelo conhecimento, a partir do que se torna possível transformar o mundo.

Em suas reflexões sobre a possibilidade/necessidade de transformação do mundo, Freire aponta um fator significativo: *o sonho*. Por sua capacidade de sonhar é que estes homens e estas mulheres poderão substituir a feiura pela boniteza, vencer os obstáculos à humanização e à vida digna. A partir da visão dialética e do sonho com outra sociabilidade possível, precisamos “recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro *reflexo* da objetividade material”. É preciso “rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta”(FREIRE, 2011, p. 138-140).

Não sendo inexorável, o futuro configura-se como uma construção dos indivíduos, a partir de suas obras. A articulação entre o pensamento freiriano com as posições arendtianas, demonstra que a educação é o elo do passado e do futuro, pois situar os educandos no passado, pelo contato com o patrimônio de linguagens, conhecimentos e experiências acumulados historicamente, permite a eles estabelecerem sua pertença ao mundo no presente e construir o futuro, por meio das ações e dos sentidos que atribuem a suas experiências.

A educação possibilita, portanto, o direcionamento do sonho, porque a aprendizagem dos conteúdos permite compreender o legado cultural do passado, bem como conhecer “[...] a razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de ‘interdição do corpo’ consciente, a que estejamos submetidos” (FREIRE, 2011, p. 140). E, com base em tais conhecimentos e compreensões, pode-se estabelecer os parâmetros para a cidadania e para o projeto de futuro no qual se pretende investir.

Na concepção freiriana, é a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limite”⁵³, mais

⁵³ Freire tem influência de Karl Jaspers no conceito de situação-limite. Para Jaspers, as situações-limite são aquelas que “arrebata o chão debaixo dos pés”, das quais não se pode escapar, e são como um muro contra o qual os indivíduos topam e ante o qual fracassam, situações em que não se pode viver sem luta e sem sofrimento, em que os indivíduos inevitavelmente carregam consigo a culpa. Tais situações não se alteram, a não ser em seu modo de manifestar-se [...]. Na verdade, as situações-limite revelam, justamente, a situação original, a falta de apoios, inclusive daqueles que envolviam as construções racionais tão caras ao pensamento moderno (JASPERS, 1932, II, p. 66). Mendonça (2006, p. 42) afirma que Freire atribui novo sentido a este conceito, retirando-lhe o aspecto pessimista, da percepção das situações-limite como barreiras intransponíveis, passando a concebê-las como modificáveis pela ação humana, visando à eliminação da opressão desumanizante e à concretização do inédito viável, que é a própria vivência das situações de humanização.

além das quais se acha o “inédito viável”⁵⁴. A aprendizagem conduz à compreensão crítica do mundo, averiguando quais são as situações limitadoras das possibilidades humanas a serem superadas por meio da *intervenção* consciente e comprometida da coletividade (FREIRE, 2011, p. 47).

Transformar a utopia em possibilidade, o sonho em realidade e o ‘inédito viável’ em concretude, não resulta somente do processo de educação escolar. Todavia, tem a escola grande parcela de responsabilidade por sua viabilização. A prática educativa implica uma perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciocidade, marcada pela tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade. Esta prática não se centra nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas pressupõe as relações de seus vários componentes, em decorrência do uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 2011, p. 151-152).

A prática educativa contempla o ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer. Por isso, de acordo com a concepção freiriana, não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. É pela aprendizagem do conteúdo que o educando vai, progressivamente, ampliando suas distintas “leituras de mundo”, situando-se neste contexto e dialogando com os demais sobre o projeto de sociedade que se deseja construir. A aprendizagem não decorre da imposição, pelo professor, de sua “leitura do mundo”, em cujo marco situa o ensino do conteúdo. Ambos – professor e alunos – partilham leituras de mundo e as complementam e enriquecem nesta partilha e na reflexão sobre os conteúdos aprendidos.

Com estes contornos, a prática educativa é esperançosa, sendo que a natureza esperançada da educação [...] se funda nas qualidades constituídas no processo da formação da existência humana, algo maior do que a experiência vital,

⁵⁴Ana Maria Araújo Freire, nas Notas Explicativas da *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2011, p. 277-279) esclarece que, “para Freire, as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim, encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras, Freire chama de ‘situações-limite’. As situações-limite precisam ser rompidas por ‘atos-limite’, que implicam em postura decidida frente ao mundo. O ‘inédito-viável’ é algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora. [...] é na realidade uma coisa inédita, não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Para se fazer concreto, o ‘inédito-viável’ demanda que lutemos por ele.

a conotam. O homem, portanto, mais do que portador de um estatuto humano baseado nos aspectos biológicos, é alguém que “se move no tempo-espaço submetido à intervenção do próprio existente. É a vida que se indaga, que se faz projeto; é a capacidade de falar de si e dos outros que a cercam, de pronunciar o mundo, de desvelar, de revelar, de esconder verdades” (FREIRE, 2000, p. 111-112). Novamente aqui, destaca-se que o ser humano representa uma existência que se reconhece como finita e inacabada.

Nesse permanente processo formativo fundado em uma esperançosa busca, que é a educação, repousa a expectativa de que, ao estabelecer a presença humana no mundo, a opção seja de cunho progressista, comprometendo os indivíduos a intervir no mundo, para fazê-lo menos feio, mais humano, mais justo, mais decente (*Ibidem*, 2000, p. 115). Eis porque nunca é demais insistir na seriedade com que se pensa, organiza e processa a educação escolar, ressaltando os compromissos com uma formação capaz de habilitar os indivíduos a estabelecerem sua presença e se engajarem num projeto conjunto de humanização e boniteza do mundo.

CAPÍTULO 5 - PAULO FREIRE E A AUTORIDADE DOCENTE: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA AUTORIDADE QUE SE CONSTITUI NA RELAÇÃO COM A LIBERDADE

Você só é autoridade na medida em que tem, e você só tem na medida em que não impõe, em que ela se constitui, na relação com a liberdade.

Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011)

Dialogando com Sérgio Guimarães, em *Lições de Casa*⁵⁵, Paulo Freire relata nunca ter tido que proclamar, diante dos filhos, a autoridade, jamais utilizando expressões como: ‘Não faça isso porque eu não quero!’. Ao contrário, Freire explica a seu interlocutor que sempre explicitara as razões pelas quais julgava que tais ações não deviam ser realizadas, dizendo: ‘Não faz isso porque, fazendo-se, é possível que se tenha isto, isto, isto, isto, como consequência’ (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p. 65-66).

Aplicando-se tal reflexão ao contexto da educação escolar, percebe-se que a autoridade docente não pode ser imposta, mas reconhecida com base na postura do educador, sendo que as regras da sala de aula não podem partir de afirmações do gênero: ‘As regras aqui são estas porque eu quero, porque eu decido!’. Tal como o pai explicita ao filho que deve agir deste ou daquele modo em virtude das consequências destes atos, o professor precisa deixar claro aos estudantes, as razões de ser das normas de funcionamento da escola: “Estamos aqui para estudar e nos relacionar, por isso precisamos de um ambiente organizado, que depende que façamos isto, isto, isto e exige que não façamos isto, isto e isto”. Essa mediação equilibra autoridade e liberdade, pelo diálogo.

Partindo do pressuposto de que autoridade é construção e reconhecimento, não imposição, discute-se as dimensões epistêmica, moral, pedagógica e política implicadas neste conceito, com ancoragem nos argumentos de Ghiggi (2001, p. 473). A autoridade epistêmica constitui-se na relação pedagógica, em que as pessoas *carregam* consigo capital cultural de origem, com aptidões para exposições

⁵⁵ *Lições de Casa* encerra a série de livros que apresentam diálogos entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães, relatando as vivências e o pensamento freirianos acerca da educação. Especialmente em *Lições de Casa*, Freire reafirma a importância do equilíbrio entre a liberdade do filho e a autoridade do pai. As considerações a respeito da educação no contexto familiar possibilitam pensar a educação escolar, onde o equilíbrio entre liberdade e autoridade também se faz indispensável.

conceituais primárias. Trata-se de uma tarefa voltada ao diálogo, à investigação e à sistematização do legado cultural. A autoridade moral tem como *solo* básico a inserção no mundo das pessoas envolvidas e a fundamental dimensão ontológica do homem à humanidade. A autoridade tem a função, portanto, de propiciar as condições para que os sujeitos possam desenvolver-se, superando condicionamentos e o senso comum, por meio do diálogo e da análise crítica do mundo.

A autoridade pedagógica garante condições a todos (professores e alunos) à exposição do que sabem, em momentos de trocas regradas e precisam provocar a produção de referências para confrontos entre comportamentos individuais e sociais. A autoridade política organiza relações entre educação e comunidade, disponibilizando, em sala de aula, os elementos contextuais que originam as referências com as quais a sociedade se organiza. A autoridade política do professor manifesta-se, também, ao traduzir conceitualmente a realidade em que vive a comunidade dos educandos ou quando ajuda a organizar ações coletivas qualificadoras da vida (GHIGGI, 2001, p. 473). Desse modo, o educador expressa a autoridade política quando seleciona quais os elementos da cultura apresentar aos estudantes e oportuniza a eles a compreensão do mundo, palco das intervenções humanas.

Assinalando que ensinar exige bom senso, Freire (1996, p. 61-62) destaca a autoridade como elemento orientador das decisões do educador, tendo em vista a constituição, em sala de aula, de um ambiente propício à aprendizagem, em que as atividades e as tarefas têm razão de ser e os indivíduos trabalhem individual e coletivamente na construção do conhecimento. O que envolve condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico.

Para o autor, a tensão entre a autoridade e a liberdade ainda não foi resolvida, acarretando na confusão entre autoridade e autoritarismo, licenciosidade e liberdade. Para superar os resquícios do passado autoritário, encontrando o equilíbrio entre liberdade e disciplina, Freire aponta o exercício do bom senso, como possibilidade de solução, pois, segundo ele, quanto mais se coloca em prática de forma metódica a capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos podem tornar-se os indivíduos e mais crítico se pode fazer seu bom senso (*Ibidem*, 1996, p. 61-62).

A disciplina, que ajuda o aluno a crescer intelectualmente, no entendimento de Arlete D'Antola (1989, p. 38), resulta da harmonia ou equilíbrio entre autoridade e liberdade, que somente é possível em relações de respeito de uma pela outra e pela percepção de que os limites tanto da autoridade quanto da liberdade não podem ser transgredidos, justamente em favor da manutenção do equilíbrio entre ambas.

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 89).

Assim, nenhum dos extremos é favorável às relações de ensino e aprendizagem. Tanto no autoritarismo quanto na licenciosidade, o que temos é um simulacro de disciplina, no primeiro caso por medo ou coação e no segundo, por ausência de organização mínima que ofereça segurança às relações estabelecidas. Segundo Freire (1996, p.89), somente nas práticas em que a autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto, no respeito mútuo, é que podem existir práticas disciplinadas como também práticas favoráveis à vocação para o *ser mais*.

Freire (1993, p. 85) tematiza sobre a conotação política do processo educativo como um dos fatores que pressiona pela coerência nos posicionamentos dos educadores frente aos educandos, pois é de tais posicionamentos que partem as estruturas da organização da sala de aula, onde deve imperar a radicalidade democrática, que não se coaduna nem com a licenciosidade, nem com o autoritarismo.

De fato, porém, porque recuso o autoritarismo não posso cair na licenciosidade da mesma forma como, rejeitando a licenciosidade, não posso me entregar ao autoritarismo. Certa vez afirmei: um não é o contrário positivo do outro. O contrário positivo quer do autoritarismo manipulador quer do espontaneísmo licencioso é a radicalidade democrática (*Ibidem*, 1993, p. 86-87).

Rejeitar a licenciosidade e o autoritarismo, mantendo a distinção entre professor e alunos, supõe a vivência de uma significativa experiência de falar aos educandos e *com* eles. Para Freire (1983, p. 87), ao dialogar com os educandos, não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, o professor estabelece as condições fundamentais ao ato de ensinar. Assim contribui o educador para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos.

Este clima de abertura e liberdade é propício à aprendizagem da escuta às opiniões dos demais e da expressão das suas próprias ideias e julgamentos. Aprendizagem esta, fundamental para o exercício do direito à voz de educadores e educandos, que habilita os indivíduos a viverem plenamente a cidadania numa sociedade democrática. Contudo, Freire (1993, p. 88) alerta para a necessidade de definir limites, pois, para que a liberdade não se perca na licenciosidade, a voz do educador e dos educandos carece de limites éticos e não resvale para o absurdo.

O respeito comum é a base para que as relações equilibrem autoridade e liberdade, o que demanda a firme atuação da escola como um todo, elaborando, com a participação efetiva dos segmentos que a compõem (pais, estudantes, funcionários, professores e comunidade em geral), um Projeto Pedagógico que expresse a intenção de construir e de estabelecer relações humanizadas e de respeito mútuo, explicitando o papel de cada segmento na concretização de tal projeto⁵⁶.

Cortella (2014, p. 115) salienta que a ideia de valores é o que sustenta a capacidade de vida coletiva, é aquilo que faz com que a vida não perca o sentido, que faz com que ela tenha valor. Dentre o conjunto de valores necessários a um Projeto Pedagógico coerente com as exigências de nosso tempo destacam-se a possibilidade de cooperação e a noção de cidadania. A articulação da comunidade escolar em torno de um projeto perpassado por estes valores contribui para a percepção de que não apenas o educador precisa exercer sua autoridade diante dos educandos, mas a comunidade adulta precisa ser referência para crianças e jovens, especialmente os pais em relação aos filhos.

Esta postura garante a dimensão da segurança, imprescindível ao desenvolvimento das novas gerações. No caso do professor, a segurança na condução da autoridade docente se expressa, como argumenta Freire (1996, p. 91, grifos do autor), na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.

⁵⁶ O projeto pedagógico organiza as situações de ensino e aprendizagem, sistematizando os tempos e espaços dedicados ao estudo dos conteúdos na escola. Segundo Cortella (2014, p. 31) para integrarmos os conteúdos para que junto com Machado de Assis também venha educação sexual, para o trânsito, contra a droga, para o convívio ético e formação de cidadania. Por isso, segundo o autor, é preciso ter a capacidade de fazer um projeto pedagógico sólido na Escola com as famílias. Essa é uma tarefa conjunta, que se realiza a partir da parceria entre Escola e família, de forma que, cada escola tem de se organizar como uma força-tarefa para impedir que haja uma degeneração na convivência.

Consequentemente, seguro de si, o educador é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria.

5.1 AUTORIDADE E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL⁵⁷ DO PROFESSOR COMPROMETIDO COM O EDUCAR POR AMOR AO MUNDO

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire considera que ensinar é uma especificidade humana, e, como tal, exige segurança, *competência profissional* e *generosidade*. A competência profissional é indicada pelo autor como elemento indispensável à constituição da autoridade docente, enfatizando que nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. Ser competente, no exercício profissional da docência, implica o domínio dos conteúdos, o estudo permanente, a revisão de propostas e metodologias a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, o que precisa ser feito individualmente e pelo coletivo da escola.

Quando declara: “[...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”, Freire (1996, p. 91-92) não supõe que a competência científica por si só assegura a autoridade docente. Entretanto, chama a atenção para um aspecto primordial: a competência profissional é um dos pilares de sustentação da autoridade do docente, sem o qual sua imagem de educador fica desgastada perante aos alunos, que nele buscam um suposto saber.

Julio Groppa Aquino (1999, p. 139) caracteriza a autoridade como uma espécie de outorga derivada da confiança e credulidade, configurando um fenômeno de cunho institucional, estreitamente vinculado à ideia de delegação e crédito ao outro, o que confirma a necessidade de *domínio teórico*.

É bem verdade que o professor deve ‘saber mais’ a respeito daquilo a que se propõe ensinar do que seus alunos; isso porque a confiança destes é diretamente proporcional à segurança daquele, isto é, ao seu domínio teórico em determinado campo de conhecimento. Se o oposto acontecer, a relação corre o risco de se esgarçar; os lugares e os papéis invertem-se e a autoridade derroca, posto que ela é um desdobramento prioritário do lugar do agente (*Ibidem*, 1999, p. 139).

⁵⁷ O termo competência profissional é empregado na perspectiva freiriana, profundamente diferente da visão neoliberal, que considera competente alguém que executa habilmente as tarefas, independentemente da questão ética. Nesse viés, a competência se vincula aos ideais de alto desempenho e de competitividade. Por isso, a competência profissional do professor vincula-se à capacidade de ensinar com responsabilidade, a fim de que os alunos conheçam e compreendam o mundo, sem descuidar das dimensões ético-políticas e técnico-estéticas da educação.

O conhecimento torna-se um vínculo entre o educador e os educandos, envolvendo um fator imprescindível: o desejo de saber. Assim, ao desejar um saber que percebe ser possuído pelo educador, os educandos o percebem como autoridade, como referência e buscam junto a ele a superação das lacunas em seus repertórios. Para instaurar tal desejo, o professor precisa demonstrar possuir de fato um saber que faz sentido e que, por isso mesmo, é interessante, instigante.

O amor ao saber resulta, necessariamente, de uma postura séria e coerente diante dos conteúdos e da forma de ensiná-los, por esta razão, em diálogo com Horton, Freire (2003, p. 79) afirma:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então, para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensinar, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

O professor convida os alunos a participarem da experiência de partilha de significados e de construção do conhecimento. Para tanto, ele precisa demonstrar o domínio dos conteúdos que ensina e que estes são relevantes para a compreensão do mundo. A incapacidade do educador de demonstrar seus próprios conhecimentos e a validade dos mesmos compromete o ensino. A analogia freiriana da educação com um convite faz sentido, porque, do mesmo modo que somente aceitamos convites feitos por quem confiamos, o aluno aprende com quem lhe inspira o desejo de conhecer.

Junto à competência, Freire (1996, p. 92) aponta a *generosidade* como qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades, uma vez que o clima de respeito resulta de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

A generosidade impede que se extrapole os limites da autoridade, o que resultaria em relações autoritárias, marcadas pelo mandonismo, definido como gozo irrefreável e desmedido pelo mando. Um educador generoso coopera com seus pares na escola, partilhando o que sabe e participando das decisões e das ações voltadas ao aperfeiçoamento das práticas. Com relação aos alunos, o educar expressa generosidade como cuidado e atenção às particularidades de cada aluno,

e é também exemplar, demonstrando à turma a relevância das relações cooperativas e generosas.

O adequado manejo da autoridade permite o estabelecimento da disciplina em sala de aula, a qual, na concepção freiriana, jamais minimiza a liberdade, inexistindo na estagnação, no silêncio dos *silenciados*. A disciplina é construída no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 1996, p. 93). Desse modo, ao contrário das posições autoritárias, uma sala de aula organizada pela disciplina e que proporciona as condições ideais ao aprendizado não é o espaço do silêncio, da imobilidade, da obediência irrefletida. A construção da disciplina resulta das relações dialógicas, de respeito e de reconhecimento e acolhida ao outro. Por tudo isso, a disciplina relaciona-se com a liberdade e a responsabilidade, paralelamente.

Assumir eticamente a liberdade e a responsabilidade por suas ações exige o enfrentamento dos riscos, inerentes à convivência humana. Ao invés de aulas silenciosas, com as quais sonha o professor autoritário, cabe ao educador organizar os espaços de diálogo em sala de aula, de forma que os estudantes eduquem sua própria participação no grupo, aprendendo a exercer a palavra e a ouvir a dos demais. Para Freire (1996, p. 93), não se deve, por um lado, silenciar a liberdade dos educandos, nem, por outro, supri-la do processo de construção da boa disciplina.

A aprendizagem dos conteúdos das distintas áreas do conhecimento precisa ocorrer concomitantemente com a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza (*Ibidem*, 1996, p. 95).

O ensino dos conteúdos não pode ocorrer apartado da formação ética dos educandos. Esta é uma preocupação relevante em nossos dias, uma vez que a competência não pode estar desarticulada da ética e da humanização, sob o risco de assistirmos à proliferação de episódios de injustiça social, desrespeito à vida e ao

outro e de abandono de valores essenciais à convivência⁵⁸. A aprendizagem dos conteúdos precisa ocorrer em paralelo à compreensão da realidade e ao desenvolvimento da capacidade de posicionar-se em favor da ética, do respeito mútuo e da justiça nas relações humanas, do contrário vivencia-se o esvaziamento de sentido da experiência de ensino e de aprendizagem.

Como lembra Cortella (2014, p. 49-50), a educação escolar necessita assentar-se em três pilares: sólida base científica; formação de solidariedade social; e constituição de cidadania ativa. A base científica pressupõe a repartição do conhecimento científico enquanto patrimônio coletivo. A formação para a solidariedade se sustenta no entendimento da Ciência como uma ferramenta para a minha presença com outras pessoas no mundo, de maneira que a noção de humanidade faça mais sentido do que a de indivíduo. A cidadania ativa, mais do que uma intenção, constitui-se como uma ação de estudo e de estruturação no cotidiano, portanto, uma consciência das razões pelas quais faço o que faço e das razões que fazem com que eu faça o que faço, mesmo que eu não saiba por que estou fazendo. A solidariedade é a recusa ao estilhaçamento da ideia de humanidade fraterna.

Assentada nesses pilares, a escolarização precisa ser pensada como formação científica que auxilie a entender e a intervir no mundo de maneira mais eficaz. Os conteúdos ensinados necessitam refletir essa postura, sendo selecionados pelo critério da relevância social e histórica de saberes que, não sendo tão somente erudição, não se transformem em meros usos imediatistas e laborais (*Ibidem*, 2014, p. 50). Os conteúdos, portanto, não se prestam exclusivamente à formação profissional ou à aplicação prática, eles devem visar à ampliação das percepções dos indivíduos, permitindo o *ser mais* e a humanização.

Para Freire (1996, p. 95), o professor lida com a própria liberdade e com sua autoridade em exercício, lida também diretamente com a liberdade dos educandos e com a criação de sua autonomia, em seus ensaios de construção da autoridade. A autonomia dos alunos pode ser compreendida como resultante do trabalho rigoroso e dedicado do educador em busca da emancipação da capacidade de pensamento

⁵⁸ Freire (1994, p. 72), em *Â Sombra desta Mangueira*, lembra que a democracia começa por atacar o problema da fome, do desemprego, da saúde, da educação. Sua solução implica a redefinição do papel do Estado, a compreensão não economicista do desenvolvimento e a prática de uma educação condizente com os valores democráticos. Assim, ao mobilizar o pensamento crítico, a educação pode contribuir para a problematização das estruturas sociais, primeiro passo para a necessária transformação.

das crianças e jovens⁵⁹. A autoridade docente é, portanto, temporária e voltada ao crescimento do estudante em termos de autonomia e de capacidade de assunção da autoria.

Tal como a define Aquino (1999, p. 145), é representada pela intrigante equação: é preciso que o sonho de um pereça para que o do outro germine: a autonomia discente é um dos tantos desdobramentos concretos da autoridade docente. O professor não manterá os alunos para sempre sob sua tutela. Sua dedicação ao ensino justifica-se pela expectativa de tornar dispensável, a partir do momento em que as crianças e jovens cresçam, façam uso dos conhecimentos construídos, demonstrando em suas ações a compreensão do sentido do mundo, da cultura e o seu lugar como sujeito histórico e também construtor desta história.

Uma das bases de sustentação da autoridade docente é o domínio do que se ensina, posição que Freire realça (1996, p. 95): “não me é possível ajudar o aluno a superar sua ignorância⁶⁰ se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. O autor acrescenta que este saber precisa estar acompanhado da ação que o confirme, pois o melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. Disso decorre um duplo alerta: um relativo à esperançosa e permanente busca do próprio professor pelo *ser mais*, que implica também em *saber mais* (superação da própria ignorância e manutenção do desejo de aprender); e, outro, referente à postura ética diante dos jovens que deve acompanhar o ensino de todo e qualquer conteúdo (coerência entre discurso e ação). A busca por *ser mais*,

⁵⁹ Releva esclarecer que utilizamos o termo ‘autonomia’ no sentido freiriano, de gradativo processo de amadurecimento, por meio do qual o indivíduo torna-se apto a decidir e arcar com as consequências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades (VASCONCELOS e BRITO, *Dicionário Freire*, 2011, p. 49). É necessário esclarecer este aspecto em virtude das críticas às modernas ‘pedagogias da autonomia’, segundo as quais estas pedagogias buscam a formação de habilidades e competências tendo em vista um ideal de qualidade, negligenciando dois fatores primordiais: a liberdade humana e o compromisso ético com o mundo público. Sendo assim, a perspectiva de autonomia que nos interessa é aquela segundo a qual os indivíduos superam a ignorância pelo desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmos, usufruindo da liberdade, paralelamente à capacidade de engajar-se com os outros, em defesa do espaço público em que todos possam agir politicamente.

⁶⁰ Aquino (1999, p. 141) considera uma imagem falseada o lugar discente como um espaço supostamente esvaziado (de ignorância). Isso porque os alunos possuem saberes anteriores e paralelos, sobretudo atualmente em virtude da estimulação das crianças e dos jovens pelo grande volume de informações e pelo acesso a tecnologias cada vez mais rápidas e sofisticadas. Pode-se afirmar, então, que a relação professor–aluno, alicerçada no conhecimento, ganha contornos de colaboração, pois ao ensinar, o professor propicia ao aluno a apreensão dos fundamentos desta área do saber, avançando em suas possibilidades de pensamento. Ao mesmo tempo, o professor, na convivência com os educandos, atualiza seus saberes, confrontando-os com novas concepções de mundo e com a inquietação típica dos novos.

saber mais e fazer mais humanos contraria as práticas da educação bancária⁶¹, demandando uma educação como prática de liberdade e de diálogo, num processo em que educadores e educandos crescem juntos (FREIRE, 1987, p. 68).

Ser coerente ao falar e ao agir é demonstrar aos estudantes a sua contrariedade com fatos que ampliam as desigualdades, tais como o exemplo apresentado por Freire (1996, p. 101): [...] o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma ‘ordem’ desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. *Tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los.* É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. [...] É a coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (*Ibidem*, 1996, p. 103, grifos do autor).

Ao ensinar, o professor poderá propiciar aos alunos a constatação de que pensar e conhecer são experiências relevantes, que permitem entender os acontecimentos do passado e do presente, que se constituem como ferramentas significativas para a produção do bom e do belo, podendo, então, transformar a realidade vivida, tornando-a bela e alegre para o coletivo. Não se trata de um discurso panfletário ou da inculcação de ideias, mas da vivência interativa e dialógica da construção de conhecimentos e do desenvolvimento das capacidades, especialmente do pensar, do julgar e do posicionar-se.

Como explica Chauí (1989, p. 57):

Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta o nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo mal que nos vem de não saber. [...] Não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que mantê-los no medo e para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância.

⁶¹ No *Dicionário Paulo Freire*, Jerônimo Sartori (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 135) explica que, segundo Freire, os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Educa-se, assim, para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a percepção de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária visa a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade, o que sufoca o gosto pela rebeldia, a curiosidade, a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando o aluno um sujeito passivo.

O exercício, em sala de aula, do pensamento enquanto busca de sentidos proporciona a professores e alunos a superação da ignorância, pelo desejo e pelo aprofundamento de saberes, pela busca inquieta por explicações, conceitos e noções que lhes permita entender o significado do que está posto e o sentido das experiências humanas, bem como ajudando-os a compreender como podem participar da escrita de narrativas outras.

O estabelecimento da autoridade exige que as aulas sejam organizadas por regras aceitas pelo grupo e entendidas como necessárias a fim de assegurar as condições adequadas à aprendizagem. Tais regras garantem um espaço não-autoritário nem licencioso, em que as ações do professor cooperam para o equilíbrio do contexto pedagógico, uma vez que a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada (FREIRE, 1996, p. 95).

Certamente, esta não se constitui como tarefa fácil, sobretudo porque, como a autoridade encontra-se desgastada, como um todo, na sociedade contemporânea, incluindo as relações entre pais e filhos. Entretanto, vale lembrar, com base em Freire (1996, p. 106), que uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever. [...] a participação dos pais deve acontecer, sobretudo na análise, com os filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada.

O adulto oferece – ou precisa oferecer – às crianças, o limite com autoridade, sem autoritarismo, constituindo a segurança e a proteção de que necessitam, evitando a permissividade e a complacência perante as demandas infantis. Cerezer e Outeiral (2011, p. 46-47) consideram que o professor filtra aos alunos, em sala de aula, o que é oferecido pelo mundo externo, enquanto os pais precisam manter-se na posição de adultos para transmitir aos filhos como é bom ser adulto e como é prazeroso estar nesse lugar, protegendo e criando seus filhos no melhor sentido do termo.

Ao professor, nesse sentido, cabe a capacidade de mostrar-se e posicionar-se como adulto que filtra a relação das crianças e dos adolescentes com o mundo, cabe a capacidade de interpor-se permanentemente para que o ser em desenvolvimento extraia de si mesmo e dessa barreira interposta a mistura qualitativa de sua própria essência. Em outro sentido, filtro (do *étimo phíltron*) como alguém embebido em afeto amoroso, equilibrado e, principalmente, autor de suas ações. Professor autor é o que exerce sua autoridade, sem autoritarismos, é o professor que “filtra” os conteúdos cognitivos e afetivos para que o aluno tenha a essência qualitativa de sua proteção e viver criativo (*Ibidem*, 2011, p. 47).

A autoridade, que não se coaduna com o autoritarismo, se alicerça no conhecimento e na postura do professor, posto que a demonstração da capacidade de autoria, por parte do professor, instiga nos estudantes o desejo de aprender e de também tornar-se autor, exercitando o pensamento. Por isso, na perspectiva freiriana, a autoridade docente é permeada pela amorosidade, de modo que o professor demonstra aos alunos, com palavras e ações, suas maneiras de abordar os conteúdos cognitivos e afetivos, para que estes possam desenvolver suas formas próprias de aprender e relacionar-se com os demais e com o mundo.

Os adultos tornam-se referenciais para as crianças e jovens, passando-lhes informações sobre o funcionamento deste mundo, a partir das quais construirão suas próprias formas de ser e de agir. Os pais demonstram aos filhos a importância do diálogo, da reflexão e da tomada de decisões pautada na responsabilidade consigo, com os outros e com o mundo, enquanto ao professor, em sala de aula, cabe testemunhar – diante das turmas – a importância do pensar para a transformação do mundo.

5.2 A AUTORIDADE NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: LIBERDADE, AUTONOMIA E LIMITES CONSTRUÍDOS NAS RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Hannah Arendt, ao abordar a crise na educação, esclarece que esta crise refere-se ao mundo geral e sua profundidade revela-se no fato de ela ter atingido as esferas pré-políticas da família e da escola e ter provocado alterações nas formas de relacionamento entre adultos e crianças (pais e filhos; professores e alunos). De forma similar, Freire considera que a autoridade da família e do professor é elemento fundamental no desenvolvimento e na formação das crianças e dos jovens. Sendo assim, a autoridade, na família e na escola, se embasa nas distinções entre os lugares ocupados pelos adultos e pelos recém-chegados ao mundo, supondo a proteção e a orientação dos novos pelos pais e pelos professores.

Para Savater (2005, p. 29), a possibilidade de ser humano só se realiza por meio dos outros, daqueles com os quais a criança, em seguida, fará todo o possível para se parecer. Os adultos reclamam a atenção de seus filhos e *encenam* diante deles as maneiras da humanidade, para que as aprendam. Sendo assim, a

comunidade em que a criança nasce influencia nas peculiaridades desse aprendizado.

Ser humano consiste na vocação de compartilhar com todos o que já sabemos, ensinando os recém-chegados ao grupo o que devem conhecer para se tornar socialmente válidos. Ensinar é sempre ensinar ao que não sabe e que não indaga (...). O primeiro título requerido para poder ensinar, formal ou informalmente e em qualquer tipo de sociedade, é ter vivido: a veteranice sempre é um grau (SAVATER, 2005, p. 31).

A autoridade dos adultos frente aos novos corresponde à capacidade que estes têm, pelo conhecimento e experiências acumuladas, de orientar os filhos e os alunos, ajudando-os a mover-se neste espaço que os precede. Por esta razão, não podem os adultos isentar-se das responsabilidades que possuem diante das novas gerações. Ao contrário, devem recebê-las num ambiente propício à dignidade humana, a fim de que também optem por responsabilizar-se pelo mundo, quando adultos.

Dessa forma, os pais e os professores auxiliam as crianças e jovens na construção de sua autonomia, que, segundo Freire (1996, p. 107), vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Esse processo demanda a vivência de experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade, que, ao invés de infantilizá-las ou mantê-las artificialmente numa posição de imaturidade, promove o seu amadurecimento no que se refere à compreensão do mundo e à capacidade de expressar julgamentos e opiniões. Por isso mesmo, esta tarefa é, ao mesmo tempo apaixonante e complexa, em que a assimetria nas relações entre adultos e crianças – pais e filhos, professor e alunos – constitui-se como demonstração de compromisso e de afeto, jamais como uma barreira intransponível e impeditiva do diálogo.

Freire (2000, p. 33-34) sugere que o professor aproveite toda oportunidade para testemunhar o seu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático. E, ao mesmo tempo, esclarecer às crianças e jovens sobre os limites da participação e do uso da liberdade, bem como desafiá-los a ocupar seu lugar, expressando suas opiniões.

É nesse sentido também que é tão importante sublinhar à criança que, zangada, não importa por que, esperneia e agride quem dela se aproxima, com pontapés, há limites reguladores de nossa vontade quanto

estimular a necessidade de autonomia ou de autoafirmação a uma criança tímida ou inibida (FREIRE, 2000, p. 34).

As práticas que não cooperam para a assunção de *limites* precisam ser combatidas, uma vez que, conforme Freire, a vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos “donos do mundo” que, egoístas e arbitrários (*Ibidem*, 2000, p. 34). Aprender a expressar-se e a ocupar seu espaço, respeitando o espaço do outro, requer que a convivência em sala de aula seja mediada por um professor responsável, amoroso e sério em seu fazer, exercitando-se a escuta do outro e a partilha de experiências significativas.

Paralelamente, é necessário impedir que as práticas arbitrárias tornem-se obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura, pois, como defende Freire, não se aprende a decidir submetido a situações que proíbem o ato de dizer a palavra, de indagar, de comparar (*Ibidem*, 2000, p. 34-35). É experimentando, desde a sala de aula, a possibilidade de ouvir e ser ouvido, de pensar e argumentar juntos, que se pode aprender sobre o seu lugar no mundo, num clima de cooperação e reciprocidade. Dito pelo autor:

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra (*Ibidem*, 2000, p. 34-35).

A autoridade docente é exercida em benefício de uma prática educativa articulada a um projeto de sociedade justa e democrática, sem supor é claro que a educação sozinha possa promover a construção de tal sociedade. No entanto, uma escola em que a aprendizagem efetiva é assegurada por um ambiente de respeito à “liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades”, certamente contribui para que esta sociedade possa ser uma realidade entre nós.

Paulo Freire (2000, p. 35-36) compreende que a autoridade é construída⁶², não imposta. E esta construção resulta não de uma obediência medrosa e cega,

⁶² A autoridade é concebida como construção, pois não se trata de uma condição *a priori*, nem de um atributo pessoal do professor. A autoridade docente é construída nas relações estabelecidas com os

mas da introjeção da vivência das possibilidades decorrentes da assunção lúcida e ética, dos limites. O autor adverte quanto aos riscos de um afeto irresponsável, ou carregado de culpa e ressentimento, em que se tenta compensar com mimos e presentes a ausência ou os desacertos no processo educacional.

Quão equivocados se acham os pais e mães ou quão despreparados se encontram para o exercício de sua paternidade e de sua maternidade quando, em nome do respeito à liberdade de seus filhos ou filhas, os deixam entregues a si mesmos, a seus caprichos, a seus desejos. Quão equivocados pais e mães se encontram quando, sentindo-se culpados porque foram, pensam, quase malvados ao dizer um não necessário ao filho, imediatamente o cobrem de mimos que são a expressão de seus arrependimentos do que não poderiam arrepender-se de ter feito. A criança tende a perceber os mimos como a anulação da conduta restritiva anterior da autoridade. Tende a perceber os mimos como um 'discurso' de escusas que a autoridade lhe faz (*Ibidem*, 2000, p. 36-37).

Os pais educam os filhos ao demonstrarem afeto, criando-os em uma atmosfera de acolhimento e de carinho, sem por isso, deixar de lhes mostrar os limites com a necessária firmeza. Dizer *não* torna-se educativo à medida em que é compreendido por ambos, a partir de uma relação dialógica. A coerência dos pais ao emitir *não* ou *sim*, interditando ou autorizando as ações dos filhos, traz a dimensão de certo e errado, do que se considera aceitável ou não, de acordo com os ideais de homem e sociedade assumidos pela família.

Freire afirma que as crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. Na perspectiva freiriana, é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros, habilitando-a a intervir no mundo (*Ibidem*, 2000, p. 58-59). O testemunho dos adultos, enquanto sujeitos históricos, torna-se fundamental para demonstrar a possibilidade de mudar o mundo, brigando em favor de sua boniteza⁶³.

educandos, em que estão em jogo saberes, valores e princípios éticos. Estas relações implicam no equilíbrio entre a liberdade e o respeito às normas e à disciplina características da instituição escolar. Além disso, a autoridade é circunscrita à relação pedagógica, posto que resulta do papel de representante da escola e do mundo diante daqueles que estão ingressando neste espaço comum. Por isso, a ênfase na distinção entre construção e imposição, marcando a responsabilidade do educador em, de fato, possuir e demonstrar nas relações educativas, os saberes, os valores e o indispensável compromisso com a instituição e o mundo que representa.

⁶³ O testemunho de intervenção no mundo é denominado por Freire (2000, p. 61) de marcha. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto,

Em se tratando dos professores, o exercício da autoridade também volta-se à construção da autonomia, mas não apenas no sentido da tomada de decisões e de posicionamentos críticos. Na relação pedagógica, o desenvolvimento da autonomia liga-se, principalmente, ao conhecimento, enquanto apropriação ativa e crítica dos conceitos apreendidos e utilização dos mesmos na condição de autor dos próprios pensamentos. O compromisso do professor é, então, com a relação estabelecida na escola, a fim de que esta relação seja permeada pelo afeto e pelo respeito, e também com o mundo, pois a formação visa a capacitar os indivíduos a se relacionar no espaço público, com o mesmo afeto e respeito, vivenciados em sala de aula.

Esta formação rigorosa, capaz de promover o desenvolvimento da autonomia, da autoria e da responsabilidade, como descrita por Freire (1994, p. 72), ocorre em um espaço-tempo que prima pela seriedade e pela alegria. Ensinar, aprender e estudar são quês fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si são alegres. Apenas para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Conciliar *seriedade* e *alegria* qualifica o processo educativo, pois afirma a necessidade de que resulte na formação intelectual das novas gerações, priorizando a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento do pensar num espaço de acolhida e de alegria, em virtude da convivência amistosa em que o professor é o mediador das experiências de estudantes que amadurecem juntos.

O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer, é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso, como sempre nos adverte Georges Snyders. É preciso que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a eles se entreguem (FREIRE, 2011, p. 115).

Cortella (2014, p. 123-124) confirma a possibilidade de articulação entre exigência e prazer no aprender, explicando que seriedade não é sinônimo de tristeza. A escola, na condição de instituição capaz de promover o essencial: a amorosidade, a convivência e a felicidade, precisa priorizar a capacidade de assegurar a existência e a manutenção desses elementos essenciais. Nas palavras do autor: “a educação tem que ser cheia de graça. Sua função é tornar a vida mais engraçada”.

Em *À Sombra dessa Mangueira*, Freire (1994) situa o educador como modelo para os educandos, a partir da satisfação demonstrada na convivência com os alunos, na segurança com que lhes fala, na abertura para ouvi-los, na justiça com que lida com seus problemas. O equilíbrio entre liberdade e autoridade impede tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade. A força do educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta a sua autoridade. “O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial. Dessenove mais do que o autoritário coerente” (FREIRE, 1994, p. 72-73).

Cabe aos educadores planejar e preparar aulas interessantes e desafiadoras, dispor de materiais compatíveis com as propostas pedagógicas, organizar o espaço da sala de aula, definir junto às turmas as normas de convivência e zelar pelo seu cumprimento, acompanhar o processo de aprendizagem de cada aluno, buscar estratégias para que os estudantes com dificuldades possam superá-las. Também são tarefas primordiais: demonstrar o sentido dos conteúdos para a compreensão do mundo e a importância de conhecer e pensar, manifestar sua contrariedade com relação aos episódios de violência, de corrupção, de exclusão e de todas as formas impeditivas do *ser mais*, posto que tais ações são formas de expressar a coerência exemplar.

Todos estes exemplos de atuação do professor frente aos alunos não são possíveis em um clima de autoritarismo, em que o uso repressivo da autoridade restringe arbitrariamente os movimentos dos educandos, impõe vigilância doentia sobre os educandos, desrespeitando sua criatividade e sua identidade cultural, e que adverte ou censura a maneira de estar sendo dos alunos das classes populares. O autoritarismo do professor também se manifesta, como assinala Freire (1994, p. 74), na estreiteza com que compreende o binômio ensinar/aprender no qual o educando é reduzido à memorização mecânica do que o professor deposita nele, como um professor bancário⁶⁴.

Ao contrário, a coerência exemplar do professor requer uma educação na perspectiva problematizadora⁶⁵, em que os estudantes sejam incentivados a utilizar

⁶⁴ O professor bancário considera-se proprietário de um saber absoluto e estático, o qual deve ser depositado nos alunos, numa transmissão alienante. Consequentemente, sua prática contribui para o fortalecimento da cultura do silêncio e da submissão, mantendo os alunos como recebedores passivos de informações.

⁶⁵ Freire (1996, p. 28), na *Pedagogia da Autonomia*, descreve a educação problematizadora como força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p.68)

seu potencial, a emitir seus julgamentos e a ouvir os dos demais, a manter acesa sua curiosidade, sua capacidade de indagar e de pensar.

Freire reconhece o *testemunho* como um 'discurso' coerente e permanente do educador progressista. Conforme Freire (1993, p. 75), o *testemunho* é a melhor maneira de chamar a atenção do educando para a validade do que se propõe, para o acerto do que se valora, para a firmeza na luta, na busca da superação das dificuldades. A relação coerente entre as palavras e os atos do educador é um dos fatores que confere sustentação à prática educativa.

5.3 A AUTORIDADE DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA E A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR

A autoridade docente ancora-se na séria condução do fazer pedagógico, cooperando para a gestação da disciplina⁶⁶. Para Freire (2011, p. 115), levar a sério a prática docente exige estudo e domínio de conteúdos para o bem ensinar. Faz parte, ainda, do exercício de sua autoridade, alicerçada na competência, a luta por condições materiais adequadas às práticas pedagógicas. Com isso, o autor situa as atividades de estudar, aprender, conhecer e ensinar num espaço-tempo demarcado pela disciplina, coletivamente construída e respeitada, sem que se chegue a nenhum dos prejudiciais extremos: o puro entretenimento ou o enfado. A disciplina possibilita as condições necessárias para o encontro das diferentes 'leituras do mundo' – do educador e dos educandos, em busca de compreensões cada vez mais alargadas e profundas.

Freire (1993, p. 115) aponta a disciplina como indispensável ao trabalho intelectual, à leitura séria de textos, à escrita cuidada, à observação e à análise dos fatos, ao estabelecimento de relações entre eles. Articulados à disciplina, são,

argumenta que a educação problematizadora rompe com os esquemas verticais da educação bancária e realiza-se como prática de liberdade, demandando a superação da contradição entre educador e educandos pelo estabelecimento de uma relação dialógica.

⁶⁶Ao discutir a noção de autoridade, a disciplina apresenta-se como categoria relevante, posto que, para Freire (1996, p. 93), o equilíbrio entre liberdade e autoridade favorece a construção da disciplina, que é indispensável para a aprendizagem e jamais minimiza a liberdade nem ocorre na estagnação. A boa disciplina – como a denomina Freire – contribui para a constituição de um espaço-tempo propício ao aprender, pois envolve elementos como a seriedade no estudo dos conteúdos, a humildade no reconhecimento das próprias limitações e a abertura às múltiplas leituras de mundo, a ampliação das possibilidades de compreensão do mundo e a vivência de valores e princípios éticos. Portanto, disciplina não significa silenciamento, autoritarismo ou domesticação. Ao contrário, supõe o respeito à liberdade, o diálogo e a dedicação ao estudo que permite o 'crescer' e 'tornar-se autor'.

igualmente necessários, à experiência educativa, o gosto da aventura, a ousadia e a noção do limite. O limite, construído no jogo contraditório entre a autoridade e a liberdade e embasado na ética, decorre da compreensão da disciplina e de sua vivência saudável.

Não há disciplina no *imobilismo*, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma. Na autoridade que se demite em nome do respeito à liberdade. Mas não há também disciplina no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe sua vontade, suas preferências como sendo as melhores para a liberdade. [...] Só há disciplina, pelo contrário, no *movimento* contraditório entre a *coercibilidade* necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se. [...] a autoridade que se hipertrofia em autoritarismo ou se atrofia em licenciosidade, perdendo o sentido do movimento, se perde a si mesma e ameaça a liberdade. [...] Na hipertrofia da autoridade seu *movimento* se robustece a tal ponto que *imobiliza* ou distorce totalmente o *movimento* da liberdade. A liberdade imobilizada por uma autoridade atrabiliária ou chantagista é a liberdade que, não se tendo assumido, se perde na falsidade de *movimentos* inautênticos (FREIRE, 1993, p. 115-116).

Assim, a disciplina implica o exercício da liberdade, num movimento de ida e volta, de entendimento do *sim* e do *não* e de sua razão de ser em cada caso, em decorrência do que se internaliza a autoridade, tornando-a uma liberdade com autoridade. Esse processo favorece o estudo do conteúdo numa perspectiva de construção, trabalhando não com verdades absolutas, mas com conceitos abertos, a serem discutidos, compreendidos e aprofundados. O que requer do educador duas habilidades fundamentais: uma base teórica consistente, que lhe permita um amplo repertório de argumentos; a disposição ao diálogo, abrindo-se às múltiplas formas de pensar os temas em estudo. Para tanto, mais uma vez, é necessário equilíbrio entre liberdade e autoridade, evitando-se, com a mesma convicção, o autoritarismo e a licenciosidade.

Para Freire (2011, p. 156), o professor autoritário trata o conteúdo como coisa própria, possuindo métodos para manipular o objeto e conseqüentemente manipular os educandos. Esse professor, conforme o autor, sente-se mal diante dos educandos críticos, indagadores, que não dizem “amém” aos seus discursos. No outro extremo, ocorre a anulação da autoridade do professor, estabelecendo-se um clima licencioso e uma prática igualmente licenciosa, em que os educandos, entregues a si mesmos, fazem ou desfazem a seu gosto, desenvolvendo-se uma prática espontaneísta, que dilacera a espontaneidade e torna o trato com o conteúdo um ‘faz de conta’ pedagógico.

No exercício de sua autoridade, o professor de Matemática, por exemplo, prima pelo estudo sério dos conteúdos deste componente curricular, não se colocando como proprietário, como dono desta área do conhecimento nem abordando os conteúdos como dados prontos e acabados, que devem pura e simplesmente ser memorizados pela turma. O professor de Matemática precisa ser visto como referência na área pelos estudantes, a partir do domínio demonstrado no trato com os conteúdos, os quais são apresentados como atividades interessantes e que desafiam o pensar, levando os alunos a trocar ideias, interagir e experimentar possibilidades de resolução das situações-problemas propostas pelo professor. E, a aprendizagem dos conceitos matemáticos não se volta exclusivamente ao desenvolvimento do raciocínio lógico, incluindo as dimensões ético-políticas e estéticas, de modo que os conhecimentos construídos possibilitem o pensar e o compreender as experiências e os sentidos partilhados, bem como a defesa da boniteza nas relações com os outros e com o mundo.

Isso vale para todos os componentes curriculares: o professor é referência na área em que atua, mas não dono absoluto de tudo o que há para saber nesta área; as metodologias que utiliza precisam promover a aprendizagem significativa, procurando aguçar a curiosidade, promover a interação e desafiar o pensamento na confrontação e hipóteses diversificadas de entendimento e resolução das questões propostas. A competência faz-se imprescindível ao educador no trato com os conteúdos e com as metodologias de ensino, pois como postula Freire (1993, p. 28): o fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. E ainda:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (*Ibidem*, 1993, p. 28).

A formação permanente exige do professor a constante revisão dos elementos constituintes da autoridade docente: o conhecimento e a responsabilidade. Desse modo, o foco dos processos de formação relaciona-se com o aprofundamento dos conhecimentos do educador na sua área específica e nas

demais áreas, em busca de formação de caráter amplo, interdisciplinar e contextualizado; e com a afirmação de sua responsabilidade, oportunizando a análise crítica da sua prática, a partir da qual perceba em que aspectos precisa qualificar sua atuação, com vistas a assegurar a efetiva aprendizagem por parte dos educandos e a sua formação humana.

A mediação competente do processo de ensino e aprendizagem supõe a capacidade do educador em planejar e propor situações de estudo, em que a experiência de estudar seja vivenciada como um quê fazer perpassado por uma sucessão de dor, de prazer, de sensação, de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria, implicando a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Para Freire (1993, p. 41): “quanto mais assumimos esta disciplina, tanto mais nos fortalecemos para superar algumas ameaças a ela e, portanto, à capacidade de estudar eficazmente”. Estudar, então, precisa ser sinônimo de deleite e de debruçamento à tarefa de assimilar e de compreender os conceitos estudados. Do contrário, torna-se um fardo.

Infelizmente, como adverte o autor (1993, p. 45), de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se [...]. As propostas pedagógicas baseadas na repetição, na memorização e no preenchimento de questionários, seguidos da aplicação de testes e provas, não despertam o interesse dos estudantes. Consequentemente, tais propostas contribuem para o apassivamento a que se refere Freire, uma vez que obliteram a curiosidade, o diálogo, a criticidade e a criatividade das crianças e jovens.

Ao abordar a relevância de metodologias instigantes e mobilizadoras do pensar, recorreremos ao exemplo das aulas de M. Bernard, presentes na obra *O Primeiro Homem*, de Albert Camus:

Não, a escola não lhes oferecia apenas uma evasão da vida de família. Nas aulas do M. Bernard, pelo menos, ele alimentava neles uma fome ainda mais essencial para as crianças do que para o homem, que é a fome da descoberta. Nas outras classes, ensinavam-lhes sem dúvida muitas coisas, mas um pouco como se entopem os gansos. Apresentavam-lhes um alimento pronto pedindo que o comessem. Nas aulas do M. Germain⁶⁷, pela primeira vez sentiam que existiam e que eram objeto da mais alta consideração: julgavam que eram dignos de descobrir o mundo (CAMUS, 2005, p. 133).

⁶⁷ Conforme nota do editor, neste ponto o autor utiliza o nome verdadeiro do professor antes denominado de M. Bernard.

Nesta descrição, percebemos que a metodologia utilizada pelo professor, em sala de aula, não pode ser como a apresentação de um alimento pronto, apenas a ser deglutido. As propostas pedagógicas precisam despertar a fome por conhecimento, pela oportunidade de descobrir o mundo. Atrair o interesse das crianças não significa, porém, confundir estudo com recreação. As atividades envolvendo o lúdico, a interação, o desafio ao pensamento e participação ativa dos alunos não pode perder de vista a centralidade do conhecimento a ser construído.

Freire exemplifica a necessidade de transformar a prática pedagógica com o ensino de Língua Portuguesa, no qual os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase uma cópia oral, sem conseguir despertar e manter acesa, viva, curiosa, a reflexão conscientemente crítica, indispensável à leitura criadora, quer dizer, a leitura capaz de desdobrar-se na reescrita do texto lido. Para o autor, a curiosidade necessária a ser estimulada pelo professor no aluno leitor contribui decisivamente para a produção do conhecimento do conteúdo do texto que, por sua vez, se torna fundamental para a criação da sua significação (1993, p. 45).

As relações entre professor e alunos centram-se na questão do ensino e da aprendizagem, tendo a construção do conhecimento como meta primordial. Todavia, estas relações incluem também a autoridade, a liberdade, a leitura, a escrita, as virtudes do educador, a identidade cultural dos educandos e o respeito devido a ela. Todas essas questões, na perspectiva freiriana, acham-se envolvidas nas relações educadora-educandos.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o de tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que despreza (*Ibidem*, 1993, p. 89).

Não há como garantir que os alunos, quando adultos, irão optar por participarem ativamente e assumirem seus papéis de cidadãos com responsabilidade. Entretanto, as chances de que isso se concretize aumentam consideravelmente se, em seu processo educativo, eles tiverem a oportunidade de vivenciar, desde a sala de aula, o diálogo, a crítica, a tolerância, o respeito mútuo e a partilha de compreensões sobre os temas estudados. E, certamente, as probabilidades de formação para a cidadania diminuem quando a educação

constitui-se como memorização, como prática autoritária de transferência de conhecimento do professor para os alunos. Por isso, de acordo com Freire (1993, p. 94), aprender e buscar não podem prescindir de liberdade, não enquanto doação mas enquanto algo indispensável e necessário, enquanto um *sine qua non* pelo qual temos de brigar incessantemente, fazem parte de nossa forma de estar sendo no mundo.

É também por esta razão que o conhecimento do mundo⁶⁸ torna-se um dos pontos centrais da educação. A ampliação ou aprofundamento da compreensão do mundo principia pelo reconhecimento da realidade vivida e pela análise crítica da mesma. Cabe, então, ao educador, saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalha. Segundo Freire (1993, p. 98), é necessário que o professor conheça o universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo, bem como, o que sabem e como sabem independentemente da escola. Compreender os alunos permite ao educador melhor exercer sua atividade docente, aprendendo a partir das relações com o *contexto concreto*.

Qualificar a ação docente requer a aproximação com os alunos e formação permanente, que proporciona ao professor tomar distância de sua prática para pensá-la em sua razão de ser e transformá-la, posto que, como defende Freire, é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. O autor sustenta que é pensando a prática que o educador aprende a pensar e a praticar melhor (*Ibidem*, 1993, p. 104-105).

O *contexto concreto* diz respeito à prática cotidiana, à experiência formativa desenvolvida no contexto escolar, enquanto o *contexto teórico* refere-se à formação permanente, à ciência que embasa o fazer pedagógico. O *contexto teórico*, na concepção freiriana, exige a tomada de distância da prática e a curiosidade epistemológica para apreendê-la em sua razão de ser (*Ibidem*, 1993, 104, grifos do autor).

E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Saber o que eles sabem

⁶⁸ Como explicitado na nota 51, o conhecimento implica a leitura de mundo, que possibilita a decifração cada vez mais crítica da ou das situações-limite, concebidas por Freire como obstáculos que impedem os indivíduos da vivência do ser mais.

independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (*Ibidem*, 1993, p. 105).

Um dos pontos nucleares da formação permanente reside em constituir um espaço para a reflexão e para o diálogo sobre a prática e sobre o contexto de inserção da escola e suas implicações no cotidiano institucional, de modo que o educador possa compreender a prática social deste contexto e os saberes dela resultantes. Este processo de reflexão permite, ainda, o respeito e a superação do “saber de experiência feito”, com base na convicção de que não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância (FREIRE, 1979, p. 29). A reflexão e o diálogo constantes propiciam o enfrentamento do desafio da reinvenção. É nesse sentido que, na concepção freiriana, quem ajuíza o fazer docente é a sua prática, a qual é iluminada teoricamente. A atuação pedagógica incorpora a leitura crítica do mundo, o constante aprofundamento teórico, a revisão de suas propostas e a reflexão a respeito do movimento de aprendizagem de cada aluno, para fazer-se cada vez melhor em sua disposição de promover a formação humana.

Na mesma ótica, Tardif (2002, p. 18) define o saber docente como plural, compósito e heterogêneo, posto que envolve, no próprio exercício da docência, conhecimentos e um saber-fazer diversos, provenientes dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal, sendo que, os saberes curriculares correspondem ao conjunto de saberes relativos à proposição/seguimento de objetivos, organização dos conteúdos e métodos, compondo os programas escolares. Os saberes da experiência resultam do trabalho cotidiano, são construídos nas distintas situações pedagógicas vivenciadas, correspondendo ao saber e ao saber-fazer.

Os processos formativos dos professores voltam-se à capacitação para o ensino, à construção da competência profissional e ao fortalecimento da cidadania. Por isso, um dos aspectos primordiais da formação é a proposição do debate sobre temas ligados à educação e ao contexto de inserção da escola. As discussões não podem restringir-se às questões estritamente relacionadas à escola, envolvendo as problemáticas de cunho cultural, político e social, posto que os educadores, enquanto adultos e cidadãos, não podem isentar-se do enfrentamento destas problemáticas ou ser indiferentes às questões do entorno da escola.

Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrenta com um dever-ser. (...) Ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogo de si próprio. Ter cuidados com o próprio percurso humano, para poder acompanhar a criança, adolescente e jovem. É uma permanente conversa com sua própria formação (ARROYO, 2000, p. 41-42).

Desse modo, na formação de professores operam os saberes científicos, os saberes experienciais e, ainda, outros que são exteriores ao ofício de ensinar, dentre os quais aqueles oriundos da sua família, da escola na qual formou-se, da sua cultura pessoal, da Universidade, dos cursos, das instituições, da história de sua vida e da sociedade. Tais saberes fazem do educador mais do que um técnico, que utiliza métodos de ensino para transmitir informações, que, depois, são cobradas em forma de provas e testes. O educador, ao vivenciar a formação permanente, torna-se ator, agente ativo, que constrói e reconstrói constantemente seus saberes e suas práticas, transformando a si mesmo nessa trajetória.

O compromisso central do educador é com o conhecimento. E, ao mediar as relações de construção do conhecimento, compromete-se com os alunos e com o mundo. Primeiro, porque no ensinar as novas gerações reside a sua razão de ser. Segundo, porque seu fazer é movido pela busca da boniteza do mundo, na esperança de que ao conhecê-lo, os indivíduos assumam a responsabilidade por cuidá-lo. Por tudo isso, sua competência é sustentada por seus conhecimentos e por suas qualificações, que autorizam a exercer a docência, e, em igual medida, por sua firmeza ao defender o mundo, empenhando-se em sua permanente transformação e humanização.

Quanto mais respeitamos os alunos e alunas [...], quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa ida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. Estaremos desafiando a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania (FREIRE, 1993, p. 119-120).

A responsabilidade pela aprendizagem e pela defesa da boniteza do mundo materializa-se nos testemunhos de respeito pela escola, pelos colegas de trabalho, pelas famílias e pelos alunos, na coerência ética entre seu fazer e seu discurso e no exercício da cidadania. Não há como promover o conhecimento do mundo e

defender um mundo progressivamente mais humanizado, sem demonstrar diariamente o gosto por aprender, por superar a ignorância, ou sem posicionar-se contrário aos episódios de violência, de miséria e de exclusão ou sem participar ativamente na busca de soluções para as questões políticas de nosso tempo. Sem estes testemunhos, a ação docente torna-se um discurso vazio, perdendo facilmente a credibilidade.

Não se supõe que deva o educador ser o grande redentor dos problemas da escola e da sociedade, até porque a resolução destes problemas requer ações políticas do coletivo. Afirmar-se, sim, que a educação é importante demais para ser tratada com negligência ou irresponsabilidade. Então, assumir a docência implica, necessariamente, renovar constantemente seus saberes, suas práticas e seus compromissos ético-políticos com o conhecimento e com o mundo.

CAPÍTULO 6 - PAULO FREIRE E A AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO: A CAPACIDADE DE AMAR E OS COMPROMISSOS COM OS EDUCANDOS, COM A PRÁTICA EDUCATIVA E COM O MUNDO

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. Paulo Freire (1993, p. 10)

Para buscar a sabedoria, como destaca Terezinha Rios (2008, p. 81), é preciso não se contentar com as opiniões, com o conhecimento do senso comum, mas refletir, voltar-se sobre ele, assumir uma atitude crítica, no sentido de ver com clareza, profundidade e abrangência a realidade e as nossas relações com ela e com os outros. Inspirados nessa reflexão, julga-se que, não apenas a filosofia, mas todas as áreas, se apresentam como uma *busca constante e amorosa de um saber cada vez maior*. A *philia* (amizade) marca a busca por conhecimento, perpassando a construção da capacidade de ver claro, fundo e largo, ou seja, de refletir sobre a realidade e sobre nossa posição no mundo com os demais.

Em que medida a *philia* está presente na escola? Este questionamento permite pensar sobre o sentido da escola, levando em consideração a amorosidade entre os sujeitos e entre estes e os objetos de conhecimento, de forma a enfatizar o saber sistematizado, e, com mesmo realce, a amorosidade, uns pelos outros e pelo próprio ato de ensinar e aprender⁶⁹. Percorrendo a obra de Paulo Freire, numa esperançosa busca, constata-se uma defesa firme e consistente da amorosidade na educação, salientando o duplo compromisso assumido pelos educadores, com os alunos e com a própria prática pedagógica. Por isso, são retomados fragmentos e passagens de suas obras, a partir dos quais procura-se reafirmar a responsabilidade do professor em conduzir com amorosidade as propostas pedagógicas.

Paulo Freire (1993, p. 10) enfatiza a amorosidade, considerando que a experiência de ensinar demanda a coragem de querer bem, de insistir na busca de alternativas de superação dos impasses e desafios da educação, assegurando a

⁶⁹ A escola existe em função da *sofia* (saber), mas não pode esquecer ou negligenciar a *philia* (amizade). Sendo assim, a busca pelo conhecimento deve ser amorosa, assegurando que esta seja uma experiência significativa, em que a partilha de sentido se faz entre seres que se respeitam, se estimam e avançam, juntos, na direção do esclarecimento e da humanização.

inclusão de todos, sem desistir antes de tentar inúmeras vezes. Assim o educador demonstra seu bem querer pelos educandos, procurando acolhê-los e ensiná-los, respeitando seus ritmos de aprendizagem e envolvendo todas as suas lateralidades (corpo, emoções, razão, etc.).

É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente, e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica (FREIRE, 1993, p. 10).

Balduíno Andreola, na Carta-prefácio a Paulo Freire, inserida na *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), escreve que Freire busca inspiração não em um sentimentalismo vago, mas na radicalidade da exigência ética. Não se trata, portanto, de um amor romantizado, permissivo, sufocante. Ao contrário, este amor liberta, sem ser dominador, constituindo-se como compromisso entre os seres humanos. Assim, a amorosidade freiriana deve ser pensada:

[...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação (FREIRE, 2000, p. 22).

A amorosidade permite que a educação seja vivenciada como humanização, contrariando um processo educativo fixado apenas nos aspectos cognitivos, que a educação reprodutora, baseada na memorização de conceitos, sem conexão com os demais aspectos que compõem a complexidade humana. Ao defender a amorosidade em educação, sustenta-se que o processo de ensino e aprendizagem necessita incluir a corporeidade, a sensibilidade, a cultura, o conhecimento, enfim, as múltiplas dimensões do humano.

Este envolvimento do ser humano por inteiro ocorre por parte dos educadores e dos educandos, pois educar implica estar em sala de aula como representante da cultura, como sujeito histórico, como ser humano dotado de sensibilidade, de cognição e de concepções próprias de sua trajetória. O professor, em sala de aula, realiza a mediação da construção do conhecimento, por suas razões de ordem

ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica. Mas, este conhecimento precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 47). Este testemunho ocorre pela presença de um ser humano que ali está inteiro, com todas as marcas de sua inserção na história e na cultura⁷⁰.

Amorosidade, neste contexto, aparece associada à ousadia de ensinar, contrapondo-se à burocratização da mente, às práticas que negam o corpo, a arte, a sensibilidade, a crítica, a ética e a estética. Ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1993, p. 10).

O amor pela profissão de educador, pelos educandos e pelo mundo, nada tem a ver com uma posição ‘adocicada’, com um afetivismo vazio, porque amar é também brigar, como explica Freire (1993, p. 11): uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem quer se fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola.

Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de ‘amor armado’, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu quê fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professora e não tias que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas, mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus alunos (*Ibidem*, 1993, p. 57).

Na concepção freiriana, a amorosidade pelos alunos e pelo próprio ensino precisa ser um ‘amor armado’, demonstrado na capacidade de estabelecer vínculos afetivos e também na capacidade de defender a liberdade, os sonhos e os anseios humanos, o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. O ‘amor armado’, como o de

⁷⁰ Em *Professor Sim, Tia Não*, Freire ressalta que o professor expressa sua amorosidade também na insistência em continuar educando, mesmo maltratado pela precarização da escola e pelas condições injustas. Segundo ele, é preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo (FREIRE, 1993, p. 10). Cabe ao professor, testemunhar diante dos alunos sua contrariedade com relação a estas condições, sem, no entanto, deixar que elas comprometam a qualidade de seu fazer pedagógico. Justamente pela expectativa de que a formação consistente e crítica pode transformar o mundo (inclusive a realidade do cenário educacional brasileiro), é que necessita o educador ser competente e ético na sua tarefa de educar. Destacando a responsabilidade profissional do educador na formação das novas gerações, Freire (1993, p. 13-14) indica as três exigências basilares aos professores enquanto testemunhas da democracia, as quais, resumidamente, são: 1) considerar esta luta coletiva, jamais individual; 2) junto aos demais, desafiar também os órgãos de sua categoria para que deem o bom combate; 3) brigar pela formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática.

que nos fala o poeta Tiago de Mello não significa ‘mornidade’, mas *calor*, solidariedade, um amor sem manha (FREIRE, 2011, p. 211). O amor que educa é armado no sentido de ser capaz de, afirmando-se no direito e na ética, ‘brigar’ e ensinar a brigar pelo que é bom para o coletivo.

6.1 “AMAR APENAS NÃO BASTA, É PRECISO SABER AMAR”: QUALIDADES DE QUEM EDUCA POR AMOR NA CONCEPÇÃO FREIRIANA

Paulo Freire, em *Professora Sim, Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar*, elenca as qualidades necessárias ao educador, as quais, juntamente com a amorosidade, constituem a competência e a responsabilidade do professor frente aos educandos. Este conjunto de atributos contempla: *coragem, tolerância, decisão, segurança, a tensão entre paciência e impaciência, humildade, amorosidade, a eticidade, a justiça, a parcimônia verbal, afetividade e alegria*.

A primeira delas é a *coragem*, virtude que impede a imobilização pelo medo. Obviamente, mudar e defender pontos de vista não é tarefa fácil. Torna-se indispensável educar a coragem – que não significa a ausência de medo, mas a sua superação – para abandonar velhas práticas e colocar-se em marcha, na busca de novas formas de ensinar, mais adequadas aos tempos vividos e ao projeto de sociedade com que sonhamos.

Nas palavras de Freire (1993, p. 58):

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando, necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante.

A coragem do educador é forjada em sua convicção, na firme certeza de que educa por um mundo melhor para todos, de que aquilo que ensina, em sala de aula, tem sentido e proporciona aos estudantes a inserção em uma história que é partilhada pelo coletivo, e que será tão mais bela quanto maior for o engajamento de todos na sua (re)escrita. Por isso, afirma o pensador: é no exercício desse controle

[do medo] que minha coragem necessária vai sendo partejada (FREIRE, 1993, p. 58).

Outra virtude é a *tolerância*. Freire argumenta que a tolerância é imprescindível ao trabalho pedagógico sério, bem como à experiência democrática autêntica. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta. Ao contrário, esta virtude supõe a possibilidade de conviver, de respeitar e de aprender com o diferente (*Ibidem*, 1993, p. 59). Aprende-se a ser tolerante em um espaço de responsabilidade e de democracia, no qual os limites estabelecidos são respeitados. Junto à emancipação intelectual pela aprendizagem dos conteúdos, a escola oportuniza que os estudantes aprendam, desde a sala de aula, as exigências de uma convivência amistosa, tais como o respeito mútuo, a abertura ao diálogo e a acolhida ao outro.

Ao rol de atributos necessários ao professor, Freire (1993, p. 60) agrupa a *decisão*, a *segurança*, a tensão entre *paciência* e *impaciência* e a alegria de viver. A decisão é concebida como testemunho da habilidade para decidir, a partir da qual o aluno aprende a difícil virtude da *decisão*, definida como ruptura desafiadora e desestabilizadora, por isso mesmo, nem sempre fácil de ser vivida.

Há muitas decisões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há por que não assumi-la, não há por que omitir-se (*Ibidem*, 1993, p. 61).

O exemplo pedagógico adquire um valor singular ao demonstrar para os alunos que toda decisão deve partir da reflexão cuidadosa e criteriosa, adotando-se a prudência ao agir, acompanhada pela coragem de não se omitir. A *segurança*, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética. As considerações freirianas alertam para as responsabilidades dos educadores, cuja postura necessita estar alicerçada na competência resultante da formação permanente, na clareza política demonstrada pela busca da boniteza do mundo e a integridade ética, revelada pela coerência entre o discurso e a ação do professor.

[...] Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada (*Ibidem*, 1993, p. 61).

A disciplina é construída pelo exercício da autoridade⁷¹, pelo equilíbrio entre a seriedade e a abertura ao diálogo com os educandos, acompanhando seus processos de aprendizagem e de crescimento em termos de saber e de pensamento crítico, com a paciência impaciente descrita por Freire (1993, p. 61) como: a sabedoria com que se realize a experiência de viver a tensão entre a *paciência* e a *impaciência*, porque nem a *paciência* sozinha nem a *impaciência* solitária.

A *paciência* sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A paciência desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A *impaciência*, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma. À prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia. A paciência isolada tende a obstaculizar a consecução dos objetivos da prática, tornando-a 'tenra', 'macia' e inoperante. Na impaciência insulada ameaçamos o êxito da prática que se perde na arrogância de quem se julga dono da história. A paciência só se exaure no puro blá-blá-blá; a impaciência a sós, no ativismo irresponsável (*Ibidem*, 1993, p. 61-62).

O desenvolvimento de uma *paciência impaciente* de quem reconhece que cada ser humano tem seu tempo, seu ritmo de aprendizagem e suas modalidades específicas de mover-se na construção do saber, só pode resultar do exercício da docência comprometida com a promoção humana, constituindo a parcimônia verbal, que orienta uma ação equilibrada. A ação e o discurso do educador são, ao mesmo tempo, ponderados, pacientes e energéticos. Por tudo isso, não basta amar, é preciso saber amar.

Faz parte do testemunho do professor, em sala de aula, a alegria de viver como estímulo à alegria na escola, sem, no entanto, esconder as razões para a tristeza, representadas pelas circunstâncias que impedem a concretização da vocação do *ser mais*. A seriedade na prática educativa não significa que ela deva ser enfadonha, cansativa ou afastada dos interesses e das peculiaridades da infância e da adolescência.

Pensar uma experiência de escolarização alegre, séria, provocadora do pensar, interessante e desafiadora é tão necessário quanto possível. Albert Camus (2005, p. 133) comprova essa possibilidade ao descrever as aulas de M. Bernard, que consistia em nada ceder na disciplina e em tornar, ao contrário, tudo vivo e divertido em seus ensinamentos, triunfava até sobre as moscas. Para o autor, M.

⁷¹ O tema da autoridade, abordado nesta tese, tem papel fundamental nas discussões acerca da docência, pois ressalta a importância e a responsabilidade do professor. Por isso, ao mesmo tempo valoriza a figura do educador e salienta os seus compromissos.

Bernard tornava as aulas interessantes ao tirar no momento certo de seu armário de tesouros a coleção de minerais, de ervas, de borboletas e de insetos dissecados, de mapas.

A amorosidade de M. Bernard era reconhecida por seus alunos como a consideração de preparar aulas que lhes despertassem a atenção, permitindo, além do afastamento da dura realidade vivida por suas famílias, a alegria da descoberta, da pesquisa e da interação com colegas e com materiais de estudo, com experiências que ampliam as suas possibilidades de entendimento. Nas palavras de Camus: [...] o professor não se limitava apenas a ensinar-lhes aquilo que era pago para ensinar, ele os acolhia com simplicidade em sua vida pessoal, dividia-a com eles, contando-lhes sua infância e a história de crianças que conhecera, expunha seus pontos de vista (2005, p. 133).

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 1993, p. 63).

Contemplando a todos esses elementos - a *humildade*, a *amorosidade*, a *coragem*, a *tolerância*, a *segurança*, a *eticidade*, a *justiça*, a tensão entre *paciência* e *impaciência*, a *parcimônia verbal* – a docência adquire sentido e coerência com um projeto de formação não restrito aos fatores cognitivos, mas que abrange o ser humano como um todo. A escola, por sua vez, é espaço de marcha rumo ao *ser mais*, em que os indivíduos crescem ao enfrentarem riscos, exercitando o pensar, o julgar, o expressar opiniões e respeitar as opiniões dos demais, ainda que contrárias às suas.

Inclui-se, nesse conjunto, o ensino da paixão por conhecer o novo, do pensar por si próprios, em que o professor, ao modo de M. Bernard, descrito por Camus, inspira nos alunos o desejo de conhecer e a capacidade de pensar. Rubem Alves (1994, p. 76), retomando Nietzsche, realça a lição de Zaratustra, segundo a qual “para se aprender a pensar é preciso primeiro aprender a dançar. Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria”. A escola precisa, então, despertar o gosto por aprender e por exercitar o pensamento para a compreensão do mundo, como uma experiência alegre e gratificante, tal como a dança sugerida por Zaratustra, em

que estão envolvidos os sonhos, as alegrias, a leveza e a capacidade de bailar/interagir com distintos entendimentos acerca de conceitos, fatos, linguagens e experiências.

Freire (1993, p. 64) aposta na “unidade na diversidade” de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras na defesa de seus direitos. A docência requer o exercício do direito à liberdade, à fala, a melhores condições de trabalho pedagógico, a tempo livre e remunerado para dedicar à formação permanente, dentre outros elementos. A competência do educador é construída por um conjunto de fatores, que, interligados, asseguram o domínio de conhecimentos e práticas, a responsabilidade e a amorosidade indispensáveis a seu fazer profissional.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 141) lembra que ensinar exige querer bem aos educandos e à própria prática educativa, mantendo a abertura ao contato e acompanhamento de seus alunos ao longo do processo de aprendizagem e de formação humana, experimentando a *philia* enquanto amizade ao saber que possibilita o desabrochar, estimulando o pensar. Para tanto, precisa amar seu próprio fazer pedagógico, pois na medida em que este demonstra o querer bem, precisa ser realizado com competência e zelo. Inclui-se, aqui, o amor ao mundo, pois ao ensinar, de forma zelosa e competente, o professor demonstra querer bem ao mundo, contribuindo para sua transformação (pois sua ação é uma forma de intervenção e de capacitação para que os novos também intervenham).

Discutindo os alcances e os limites deste querer bem, Freire considera que o professor, ao estabelecer vínculos com seus alunos e estimulá-los a vincularem-se uns aos outros, não se transforma em um ser “adocicado”, tampouco em um ser arestoso⁷² e amargo. Sua atuação visa constituir um clima amistoso em sala de aula, num equilíbrio entre o afeto e a disciplina, sem cair nem no extremo da amargura autoritária, nem na adocicada licenciosidade.

A *afetividade* e a *alegria* tornam a prática pedagógica uma experiência significativa, em que a construção do conhecimento é permeada pela alegria da descoberta e da interação. Tal prática, contudo, não pode prescindir da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. Dito pelo autor:

⁷² Paulo Freire utiliza o termo “arestoso” para descrever o indivíduo obtuso, descortês, cujas arestas nas relações com os demais impedem a abertura ao diálogo e a acolhida respeitosa dos pontos de vista dos outros. Também defende um mundo menos feio e arestoso, em que predomine a humanização e a boniteza nas relações.

“a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 142-143).

Ao apontar a necessidade de formação científica séria e da clareza política, Freire ressalta que uma das formas de os professores demonstrarem seu querer bem aos estudantes é demonstrar o domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino, decorrentes de uma formação profissional consistente. Querer bem implica, ainda, em testemunhar suas posições ético-políticas diante dos educandos, de maneira que os mesmos tenham no professor um referencial em termos de engajamento político. Por isso:

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (*Ibidem*, 1996, p. 143).

A educação, sendo atividade essencialmente humana, impossibilita uma experiência fria. Ao contrário, a sala de aula precisa ser espaço-tempo aberto ao dinamismo da infância e da adolescência, e ao mesmo tempo, organizado de modo a propiciar a concentração e a disciplina indispensáveis ao estudo e à assimilação dos elementos da cultura, dialogando sobre a razão de ser dos saberes, dos conteúdos e das práticas.

Por ser dialógica, a relação de ensino e aprendizagem não pode ser antagônica, como descreve Freire (1977, p. 67-68), ao considerar que o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. A dialogicidade implica na presença dos outros, porque os indivíduos pensam em coparticipação. Para o autor, não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Comunicação implica reciprocidade. [...] Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante.

6.2 A AMOROSIDADE E O ESTABELECIMENTO DE UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

Pensar uma educação comprometida com o mundo implica reconhecer o amor como elemento central na relação pedagógica, sendo este outro dos aspectos que interligam o pensamento de Arendt e de Freire sobre a educação, como será abordado na Parte III. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 79-80) corrobora a relação entre amorosidade e diálogo, posto que não é possível a pronúncia do mundo⁷³, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. O diálogo fundamentado no amor é tarefa de sujeitos que se relacionam a partir de verdadeira abertura à partilha e à assunção conjunta de compromissos. O ato de amor está em comprometer-se. Este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

O estudo dos conteúdos, em sala de aula, constitui-se como momento singular de reflexão e de diálogo, em que professor e estudantes apropriam-se da realidade do mundo, debatem sobre ela e, juntos, verificam quais são os aspectos que necessitam ser transformados e quais, por corresponderem aos ideais de humanização, merecem ser preservados. Quando Freire (1987, p. 80) afirma que: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”, reforça a centralidade do amor ao mundo, pois este é o elemento que coloca os homens em relação, como palco de ações e palavras, onde estes interagem, e, por tal razão, deve ser constantemente motivo de reflexão e de debate, numa perspectiva de adequação às experiências humanas.

A relação homem-mundo também é explicada por Freire (1994, p. 28-29) nos seguintes termos: “[...] minha terra envolve meu sonho de liberdade [...] a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia”. A escola, ao possibilitar a inserção na cultura, permite aos indivíduos encontrar seu lugar de pertencimento ao mundo. Poder designar o mundo de ‘minha terra’ é encontrar um lugar de existência, reconhecendo-se como sujeito em interação com os outros e corresponsável por dar a ele – o mundo – continuidade.

⁷³ A pronúncia do mundo tem, para Freire o sentido de expressão de pontos de vista sobre o mundo, pelos indivíduos, a partir de sua inserção crítica neste espaço, por meio da palavra, que, neste contexto, é também ação. A pronúncia do mundo implica no diálogo e na transformação do mundo. No dizer de Freire (1987, p. 79): Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

A preocupação em dialogar sobre o mundo e torná-lo acolhedor ao coletivo somente pode ocorrer em ambiente de camaradagem e de humildade, posto que, nesta esfera não devem as opiniões sobrepor-se umas às outras ou ser expostas com arrogância. Pelo contrário, como refere Freire (1987, p. 81), neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Então, é desde a sala de aula que se aprende a acolher a opinião do outro para ampliar, progressivamente, a sua compreensão do mundo.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pelo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos. [...] Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia do mundo* (FREIRE, 1987, p. 81-82).

Os sujeitos – professor e educandos – tornam-se companheiros na situação gnosiológica, em que incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza, na partilha e na pronúncia do mundo. O professor testemunha diante dos alunos suas percepções e seus ideais com relação ao mundo, habilitando-os a também refletirem e opinarem sobre este espaço, no qual acontece a vida.

O diálogo estabelecido no processo de ensino e aprendizagem mobiliza o pensar, definido por Freire, como pensar verdadeiro, crítico e que não aceita a dicotomia mundo-homens. Este pensar percebe a realidade como processo, como devir, como um convite à ação transformadora, como possibilidade, sem negar ou temer os riscos da temporalidade (*Ibidem*, 1987, p. 82). O pensar crítico supera o pensar ingênuo, a partir da exposição do pensar dos demais, nas situações dialógicas, aprofundando e ampliando as percepções pela consideração das múltiplas formas de entendimento.

Concebendo a formação do pensamento crítico em decorrência da abertura ao diálogo, Freire desafia à modificação das concepções sobre conteúdos programáticos. Usualmente, nas escolas, o conteúdo programático é trabalhado como imposição, constituindo um conjunto de informes desconexos e desprovidos de sentido para os estudantes. Em geral, os conteúdos de um componente curricular não são contextualizados ou articulados aos conteúdos trabalhados nos demais

componentes curriculares de uma mesma série ou ano, inviabilizando a interdisciplinaridade.

É importante mencionar a influência do pragmatismo⁷⁴ na organização e distribuição dos conteúdos programáticos nos currículos escolares, posto que, em geral, há uma discussão centrada na aplicabilidade prática dos temas ou dos conteúdos em estudos, desqualificando ou até negligenciando os conteúdos cuja aplicação prática não é óbvia ou imediata, ou aqueles que envolvam maiores níveis de abstração. Os conteúdos programáticos da educação precisam ser elementos mobilizadores do pensamento e que permitam aos estudantes a imersão na realidade do mundo em que se situam. Estes são, conforme Freire, a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 84). Mais do que aplicabilidade prática, é preciso que os conteúdos tenham sentido para os estudantes, propiciando a maior compreensão das relações homens-mundo⁷⁵.

O ensino de conteúdos científicos e culturais volta-se à habilitação dos educandos a assumirem a *autoria* também no conhecimento do objeto, participando ativamente neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento (FREIRE, 1996, p. 124-125). Pelo exemplo do professor que organiza e propõe situações de aprendizagem e demonstra a relevância do saber, os estudantes assumem a posição de sujeitos que conhecem, e como tal passam a utilizar os conhecimentos construídos para expandir suas percepções e entendimentos.

Os conteúdos precisam ser estudados como pontos para reflexão e diálogo, uma vez que a educação caracteriza-se pela comunicação ativa, devendo superar a mera transferência de saber, por significar um encontro de interlocutores que buscam os significados das experiências, acontecimentos e elementos culturais que partilham. Por esta razão, de acordo com Freire (1977, p. 70), a comunicação

⁷⁴ O pragmatismo aplicado à educação significa atribuir primazia aos conhecimentos técnicos e práticos. Nessa lógica, pouca importância é atribuída à cultura geral e às dimensões políticas da educação. Freire exemplifica as consequências do pragmatismo, declarando: “O bom marceneiro que não luta para ampliar seu espaço político, ou que não se bate socialmente pelas melhoras de sua categoria, da mesma forma como o bom engenheiro que se furta à briga pelos direitos e deveres do cidadão, terminam por trabalhar contra a eficácia profissional” (FREIRE, 1994, p. 27).

⁷⁵ Freire (1987, p. 87) sugere que os conteúdos sejam trabalhados a partir de temas geradores, os quais constituem propostas pedagógicas centradas em temáticas significativas para a comunidade (experiências vividas, palavras, tradições, expressões culturais marcantes para os povos), em torno das quais devem ser organizadas as atividades das diferentes áreas do saber, promovendo a contextualização e a interdisciplinaridade.

estabelecida em sala de aula decorre da coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente.

Contrariando as práticas de memorização e reprodução irrefletidas, a comunicação crítica relaciona-se com a esperança na capacidade humana de fazer e refazer as coisas, e, conseqüentemente, transformar o mundo e realizar a sua vocação para *ser mais*. Ou seja, por sua capacidade de iniciar novos acontecimentos, os seres humanos podem estabelecer o diálogo crítico, refletir sobre as ações necessárias para transformar o mundo e agir em conjunto (*Ibidem*, 1977, p. 74).

Freire define a educação como um processo de constante libertação⁷⁶ do homem, que não aceita o homem isolado do mundo tampouco o mundo sem o homem. A pluralidade e o mundo adquirem significado fundamental, pois a educação coloca em relação os homens, no plural, e o mundo. Nas palavras do autor: “se o quê fazer educativo, como qualquer outro quê fazer dos homens, não pode dar-se a não ser ‘dentro’ do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele quê fazer” (FREIRE, 1977, p. 76).

Tendo em vista a centralidade das relações homem-mundo na educação, é preciso que o estudo dos conteúdos tenha relação com o mundo, propiciando aos estudantes o olhar aprofundado sobre os acontecimentos e as experiências humanas. Aprender a ler, a escrever, a realizar cálculos, estudar História, Biologia, Química, enfim, conhecer e assimilar os conceitos das distintas áreas do conhecimento tem sentido à medida que permite às crianças e aos jovens entender o mundo e nele se situar, aprofundando seus modos de pensar e de compreender. O processo formativo volta-se, portanto, não à reprodução, mas ao desenvolvimento da criticidade e da capacidade de transformação.

Freire (2008, p. 47-48) afirma que as relações estabelecidas pelo homem no mundo e com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas, e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos

⁷⁶ É necessário marcar aqui uma distinção entre Hannah Arendt e Paulo Freire, pois, para Freire a educação ocorre como processo de libertação, cujo sentido seria a superação das condições de opressão e da consciência ingênua, de forma que o indivíduo possa se posicionar criticamente e exercer a cidadania participativa. Arendt, contudo, considera que libertação tem a ver com a garantia de direitos civis, na acepção negativa do termo, enquanto a liberdade transcende a libertação, que por si só não leva à liberdade autêntica. Em *Da Revolução*, Arendt (1990, p. 26) afirma que o verdadeiro conteúdo da liberdade significa participação nas coisas públicas, ou admissão ao mundo político.

puros contatos, típicos da outra esfera animal. [...] Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Por isso, a amorosidade colabora para o estabelecimento de uma relação dialógica entre educador e educandos, e, conseqüentemente, para o estabelecimento da pertença ao mundo.

6.3 “EDUCAR É COLOCAR EM RELAÇÃO”: AMOROSIDADE E RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO

Na trama de relações estabelecidas pelo homem com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade, em que são experimentadas as possibilidades de transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar). A existência humana demanda a presença dos outros, tanto que para Freire (2008, p. 49): o existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. A partir das interações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo (FREIRE, 2008, p. 51). A educação relaciona-se, dessa maneira, com a humanização, uma vez que ao oportunizar a construção de conhecimentos, o processo educativo habilita os indivíduos à intervenção na realidade, enquanto produtores da cultura, coparticipantes na escrita da História da Humanidade, habilitando-os a refletir com a necessária profundidade sobre as responsabilidades contidas nessa coparticipação.

A vinculação entre amorosidade e responsabilidade aparece claramente nos escritos de Paulo Freire. O autor insiste na condução amorosa e responsável da educação das crianças e jovens pelos pais, na esfera da família e pelo professor, ao longo da escolarização. Tanto pais como educadores, na visão freiriana, tornam-se referências para filhos e alunos, ao testemunharem, a partir de seus saberes e de suas experiências de vida, sobre as implicações e os desafios de situar-se e mover-se no mundo.

Não tenho dúvida de que a minha tarefa primordial de pai, amoroso da liberdade, mas não licenciado, zeloso de minha autoridade, mas não autoritário, não é *manejar* a opção partidária, religiosa ou profissional de meus filhos, ‘guiando-os’ para este ou aquele partido ou esta ou aquela igreja ou profissão. Pelo contrário, sem omitir-lhes minha opção partidária ou religiosa, o que me cabe é testemunhar-lhes minha profunda amorosidade pela liberdade, meu respeito aos limites sem os quais minha liberdade fenece, meu acatamento à sua liberdade em aprendizagem para

que eles e elas, amanhã⁷⁷, a usem plenamente no domínio político quanto no da fé (FREIRE, 2000, p. 38).

O amor de um pai por um filho implica, por assim dizer, muito mais do que a capacidade de afeto. Amar um filho, nesta perspectiva, supõe ser capaz de assumir este lugar de referencial, que não impõe ao filho esta ou aquela posição, mas que testemunha suas próprias escolhas, seus posicionamentos políticos e religiosos, suas formas de pensar e de se posicionar no mundo, para que possa o indivíduo fazer as suas próprias opções, com base nas referências que lhe foram fornecidas. Segundo Freire (2000, p. 38):

O que me interessa não é que meus filhos e minhas filhas nos imitem como pai e mãe, mas, refletindo sobre nossas marcas deem sentido à sua presença no mundo. Testemunha-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professor e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática.

Assim a autonomia é gestada, sem imposição da uma aparência futura, porém, pelo fornecimento dos subsídios para que as crianças e os jovens pensem e assumam seus lugares no mundo. Ou, como menciona Freire (2000, p. 37): quanto mais filhas e filhos se vão tornando ‘seres para si’, tanto mais se vão fazendo capazes de re-inventar seus pais, em lugar de puramente copiá-los ou, às vezes, raivosa e desdenhosamente negá-los.

Se o amor de um pai ou de uma mãe pelo filho ou filha é demonstrado pela capacidade de ser referencial, suporte e provedor das condições que estes necessitam para se desenvolverem e, com segurança física, psíquica e social, encontrarem seu lugar de pertencimento ao mundo; como o professor demonstra a amorosidade pelos alunos?

Obviamente o papel de uma educadora crítica, amorosa da liberdade, não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é sua. O seu papel, contudo, não se encerra no ensino, não importa que o mais competente possível, de sua disciplina. Ao testemunhar a seriedade com que trabalha, a rigorosidade ética no trato das pessoas e dos fatos, a professora progressista não pode silenciar ante a afirmação de que ‘os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria’; não pode

⁷⁷ O grifo demarca a percepção de que, para Freire, a educação habilita ou precisa habilitar os indivíduos ao exercício futuro da cidadania. O autor afirma que, a partir dos testemunhos de pais e professores, as crianças poderão, amanhã, utilizar plenamente o domínio político, da fé, etc. Este aspecto é relevante na aproximação entre Arendt e Freire, para demarcarmos responsabilidades políticas dos adultos (com o presente) e condição das crianças (indivíduos em formação).

silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo (FREIRE, 2000, p. 38).

O professor demonstra sua amorosidade e sua responsabilidade pelos alunos por meio do ensino competente da disciplina que ministra. Contudo, não apenas por isso. O amor e o compromisso do educador incluem, necessariamente, seu testemunho de seriedade, de postura ética, de reflexão crítica e aprofundada sobre a realidade. O ensino dos conteúdos ocorre em paralelo ao ensino do cuidado com o mundo. Tão importante quanto a aprendizagem da leitura, da escrita, dos cálculos, dos conceitos científicos, é a aprendizagem dos princípios éticos ligados ao respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas, como defende Freire (2000, p. 66-67). Isso porque no centro da amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, reside o amor pelo mundo.

Freire adverte que a educação sozinha não transforma a sociedade. Todavia, a prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador tem, então, o compromisso com o desenvolvimento da capacidade de amar o mundo⁷⁸. O autor alerta, ainda, que, se a opção é progressista, se o educador está a favor da vida, da equidade, do direito, da convivência com o diferente, o único caminho possível é o de viver plenamente essa opção, diminuindo a distância entre o que se diz e o que se faz. A par disso, o professor precisa vivenciar as suas opções, com coerência ética e decisão, tornando-se referencial seguro para os alunos, não apenas em termos de construção de conhecimentos, mas também de exercício da cidadania.

Ao demonstrar aos alunos como ele(a) – professor(a) – estuda, aproxima-se do tema e pensa criticamente, o educador testemunha diante das novas gerações a sua seriedade como pesquisador e seu respeito pela cultura, pelas artes e pelas ciências. Contudo, ao fazê-lo, o professor não pode esquecer-se de que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Prolonga-se ou estende-se a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito (FREIRE, 2011, p. 165-166).

⁷⁸ Desenvolver a capacidade de amar o mundo significa contrapor-se aos exemplos de injustiça, desigualdade e irracionalidade, buscando construir um mundo democrático, humanizado e sério. Um mundo com estes contornos não é possível em um contexto onde adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor, como explica Freire (2000, p. 65-67) ao referir-se ao episódio em que jovens mataram o índio Galdino, em Brasília-DF.

A relação de construção de conhecimento coloca em relação o professor, os alunos e os objetos a serem conhecidos, configurando-se como o encontro com a forma de pensar dos outros, a partir do que cada um vai ampliando sua própria forma de pensar. É o que Freire denomina de unidade na diversidade⁷⁹: o encontro de sujeitos diferentes entre si, mas que se respeitam e se complementam, e crescem juntos, aperfeiçoam-se e podem construir uma democracia substantiva, radical.

⁷⁹ Conforme Freire (2011, p. 213-214), [...] somos uma unidade nas nossas diferenças. É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. A aprendizagem põe em relação sujeitos que são diferentes entre si, mas que possuem em comum o mundo que compartilham e a cultura que constroem.

PARTE III - HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E COMPROMISSO COM O MUNDO

Na parte inicial da tese, foram examinados os escritos arendtianos sobre a educação, na segunda parte, foram explicitados os conceitos freirianos, e, na Parte III, apresenta-se o cerne deste estudo, propondo a aproximação de Hannah Arendt e Paulo Freire para demonstrar que a educação necessita ser conservadora para proteger as crianças e o mundo. E, dessa forma, pensar as possibilidades de recuperação do sentido da educação, na busca de superação dos impactos da crise que atinge a esfera educacional. Estreitando as articulações entre os pensamentos dos autores, são problematizadas as concepções de educando, o papel do educador e o significado do ensino, relacionando estes aspectos com as noções abordadas nos capítulos iniciais.

As leituras de Arendt e Freire apontam para a necessidade de compreensão dos educandos como indivíduos novos (*natalidade*) e inacabados (*inacabamento*), que precisam ser acolhidos e orientados pelos pais e professores, a fim de que conheçam o mundo em que estão chegando, estabelecendo sua presença neste espaço e assumindo, quando adultos, a responsabilidade por sua renovação e cuidado.

Quanto ao professor, os autores contribuem para pensarmos, não um perfil idealizado de educador, mas os seus compromissos frente às novas gerações. Embora a categoria formação docente não seja abordada em profundidade nesta tese, Arendt e Freire indicam a formação do professor como aspecto central para a capacitação para a tarefa de apresentar e de representar o mundo às crianças e aos jovens, âmbito em que a *autoridade* é fundamental.

Em se tratando do ensino, os autores definem o educar como oportunidade de familiarização com o espaço-tempo partilhado, pelo acesso ao legado cultural constituído pela humanidade. As concepções arendtianas e freirianas situam o ensino como prática de acolhida dos educandos, que não deve significar nem a infantilização, reduzindo-a a atividades recreativas; nem, por outro lado, implicar na doutrinação das crianças, pela imposição de conceitos como verdades absolutas a serem memorizadas.

Com base nestes pressupostos, a educação comprometida com o *amor mundi/amorosidade* é concebida como desafio que demanda a reconciliação com o mundo e a conservação, mantendo as distinções entre adultos e crianças, entre educador e educandos, para que, além de conteúdos, os estudantes aprendam a admirar a obra das gerações anteriores e a agir, em conjunto com os demais, em favor da transformação das experiências humanas.

Por fim, aborda-se a educação voltada ao pensar e conhecer o mundo, relacionando as considerações de Arendt a respeito das distinções entre o pensar e o conhecer e de Paulo Freire sobre o pensar certo. Apresentando as distinções entre pensar e conhecer, salienta-se a relevância da atividade do pensamento como busca de sentido.

A tabela abaixo esclarece a relação que se pretende estabelecer entre as noções examinadas neste estudo, nas três partes que o compõem, realçando o propósito de refletir a respeito da educação e seus compromissos com os novos e com o mundo, recorrendo a Arendt e Freire.

Tabela 1 – Esquema da Elaboração da Tese

Parte I Arendt	Parte II Freire	Parte III Arendt e Freire	Questionamentos / Compreensões
Natalidade	Inacabamento	Educando	Quais são ou deveriam ser as responsabilidades da educação diante dos educandos como seres novos e inacabados?
Autoridade	Autoridade	Educador	Quais são as implicações da autoridade do educador? Como ela se constitui? Como evitar seu desmoronamento nas condições atuais?
<i>Amor mundi</i>	Amorosidade	Ensino	O <i>amor mundi</i> e a amorosidade supõem uma educação comprometida com o mundo. Como se configura essa educação?
Pensar			A educação comprometida com o mundo instiga o pensar, evitando os riscos da irreflexão e da adesão a preconceitos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como demonstra a tabela, as três partes da tese articulam-se, propondo a reflexão sobre a educação sob a perspectiva de conceitos freirianos e arendtianos. A primeira, dedica-se ao estudo dos escritos de Hannah Arendt e a segunda, volta-se ao estudo das concepções de Paulo Freire acerca da educação. Na terceira e última parte, são estabelecidas relações entre o pensamento dos autores, discutindo as possibilidades de enfrentamento da crise educacional, especialmente por meio da mobilização do pensar, como busca de sentidos e assunção da pertença ao mundo.

Vale ressaltar que esta abordagem não visa a apresentar prescrições de como ensinar nem debater propostas metodológicas. Importa, contudo, pensar sobre o que e por que ensinar as novas gerações e, nesse exercício de reflexão, indagar a respeito do lugar da autoridade e do amor na acolhida das novas gerações bem como sobre os desafios de educar em tempos de esfacelamento do mundo, tendo como inspiração as teorias de Hannah Arendt e Paulo Freire.

CAPÍTULO 7 - ENFRENTAMENTOS DA CRISE NA EDUCAÇÃO: ESTREITANDO AS RELAÇÕES ENTRE ARENDT E FREIRE

Neste capítulo, propõe-se uma análise dos fatores ligados à crise que se instaura na educação, a partir da modernidade, e que pressionam pela busca de novas respostas. Com base nas leituras de Hannah Arendt e Paulo Freire, são delineadas algumas possibilidades de enfrentamentos dos impasses vivenciados na esfera educacional. Para tanto, propõe-se a reflexão sobre a condição dos educandos, enquanto seres novos e inacabados, a partir da qual a educação desempenha a tarefa de acolhimento e introdução no mundo. Também são discutidas as responsabilidades do professor, cuja autoridade se constitui a partir do lugar que ocupa e de seus saberes, e sobre o ensino, sem debater propostas pedagógicas, mas enfatizando os pressupostos de uma educação comprometida com o mundo, capaz de mobilizar o pensar.

Hannah Arendt examinou as consequências da crise na educação nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, e propôs reflexões sobre o significado e papel que foi atribuído à educação nesse país, assim como na Europa e no mundo, desde os tempos modernos. Seus escritos retomam um amplo conjunto de elementos, de diferentes estatutos, presentes nas atuais sociedades de massa, tais como: a importância política da educação; a crise geral da autoridade; a ideia de um mundo autônomo da criança; o aparecimento de novas tendências pedagógicas; o consumo e a crise da tradição; a politização da esfera da educação; etc. Ou seja, a crise geral das sociedades atuais atinge a esfera da educação e demanda a preocupação de todos os cidadãos.

Paulo Freire escreve sobre um projeto de educação voltado à boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade, da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade. Seus textos discutem os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. O autor defende que o professor, “assumindo-se como sujeito também da produção

do saber”, precisa convencer-se de que ensinar não é *transmitir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou para a sua construção. Dentre as suas inúmeras obras, Paulo Freire escreve a *Pedagogia do Oprimido* a partir da experiência do exílio, indicando a formação da consciência crítica como uma das tarefas incontornáveis da educação, propiciando a inserção no mundo e o conhecimento da realidade, com vistas a sua transformação, tarefa essa considerada por Freire como radical.

Nesse capítulo, são abordados os elementos da crise na educação que estão no centro das considerações de Arendt, bem como as críticas de Freire a uma educação bancária, que domestica ao invés de promover a efetiva construção de conhecimentos e a apropriação do mundo. Ao fazê-lo, enfatiza-se que a superação das consequências da crise educacional implica a retomada dos aspectos debatidos nos capítulos anteriores, a saber: natalidade e inacabamento, como razões de ser da educação; autoridade, enquanto postura responsável do professor diante dos educandos; *amor mundi*/amorosidade como elemento-chave numa proposta educativa comprometida com os novos e com o mundo.

Cabe aqui um esclarecimento importante. No ensaio *Crise na Educação*, Arendt (1972, p. 228):

[...] a crise na educação americana, de um lado, anuncia a bancarrota da educação progressista e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências.

A autora critica a situação do sistema educacional na América, em que a aceitação de modernas teorias educacionais - e seus pressupostos - originárias da Europa, que misturam bom senso e absurdo, denominadas de educação progressista, provocou a substituição de todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem. Freire refere-se à educação progressista em grande parte de seus escritos. Todavia, em momento algum, o autor defende que as tradições e os métodos de ensino e aprendizagem devam ser negligenciados.

Ao contrário, Freire sustenta a importância da rigorosidade na educação, afirmando que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 26). O autor contrapõe-se ao autoritarismo e à domesticação, sem, contudo, supor o abandono ou desconsideração da tradição.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) aborda a mediação entre o velho e o novo realizada pela escola, destacando que isso implica o pensar certo, que conduz ao fundamental discernimento na aceitação do novo e na seleção daquilo que é velho e digno de ser preservado. Em seus termos:

[...] é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa do velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (*Ibidem*, 1996, p. 35).

A aproximação do pensamento dos autores torna-se fecunda nos debates acerca dos impasses provocados pela crise na educação. Analisando-se, então, cada um dos elementos indicados por Arendt e Freire como problemáticos no campo educacional, indagando sobre possibilidades de superação dos mesmos. Retomando as críticas arendtianas a respeito das medidas adotadas frente à crise, as quais, segundo a autora, baseiam-se em três pressupostos básicos, os quais são explicitados a seguir.

O *primeiro* refere-se à autonomia das crianças, em que estas assumem o comando e os adultos somente auxiliam nesse governo. Arendt (1972, p. 229-230) comenta que os adultos tornam-se, assim, impotentes frente às crianças, pois afastam-se delas e se tornam incapazes de exercer a autoridade e indicar-lhes o que fazer e o que não fazer, dizendo-lhes que façam o que lhes agrada. Consequentemente, ficam suspensas as relações normais entre crianças e adultos, o que torna a situação da criança no grupo bem pior, posto que a autoridade do grupo de crianças é forte e tirânica. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar tal situação, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo (ARENDT, 1972, p. 230).

Ao passo que o adulto recusa-se a assumir a responsabilidade diante dos novos e recém-chegados, estes ficam expostos a situações que excedem sua capacidade de compreensão e seu âmbito de atuação, enfrentando a difícil tarefa de conviver com a tirania do grupo. Nesse caso, lembra Arendt (1972, p. 230-231), ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita à autoridade terrível da tirania da maioria. As crianças são, assim, banidas do mundo dos adultos. São jogadas a si mesmas ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual não podem rebelar-se ou escapar. A reação das crianças a essa

pressão tende a ser o conformismo ou a delinquência juvenil, ou uma mistura de ambos.

O *segundo* pressuposto relaciona-se com o ensino. Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral, a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada (ARENDT, 1972, p. 231). Quanto ao professor, de acordo com a autora, pensava-se que ele poderia ensinar qualquer coisa, por isso, sua formação era no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Desse equívoco, resulta a negligência na formação de professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como não precisa dominar a própria matéria, não raro o professor encontra-se somente a um passo dos alunos em termos de conhecimento.

Tal processo representa o enfraquecimento da autoridade do professor, uma vez que esta se assenta, sobretudo, na possibilidade de colocar-se na posição de quem possui saberes e capacidades que a criança ainda não tem, e, poderá alcançar por meio da aprendizagem ao longo de sua escolarização. Não podendo mais confiar em sua autoridade, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de métodos de compulsão deixa de existir. Desse modo, por força de seu não-saber, o professor adota posturas autoritárias, as quais representam uma tentativa de mascarar a falta de domínio dos conteúdos com os quais o educador trabalha.

Arendt (1972, p. 231) julga que o *terceiro* pressuposto, defendido pelo mundo moderno durante séculos, encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. Tal pressuposto é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos, e sua aplicação à educação consiste em substituir o aprendizado pelo fazer. Disso resultou que não foi atribuída importância ao domínio do professor em relação à sua matéria, recaindo a prioridade ao exercício da atividade de aprendizagem, a partir da alegação de que o professor não deve transmitir “conhecimento petrificado”⁸⁰, mas, ao invés disso, demonstrar

⁸⁰ Sob a alegação de que a escola tem de inovar e não pode transmitir conteúdos e conhecimentos petrificados, professores e especialistas em educação passam a buscar ‘receitas’ de como ensinar, o que gera “um inflacionamento das criações pedagógicas. Nunca como hoje deve ter havido tantos cursos de psicopedagogia. Nunca como hoje deve ter se produzido tantas dissertações e teses “preocupadas com a educação”, bem como preenchido questionários e provões. No entanto, nunca como hoje alguém pôde chegar e até sair da própria universidade carecendo de toda disciplina intelectual” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 27). E, de fato, Arendt explicita a deficiência de nosso sistema

constantemente como o saber é produzido. Ou seja, o ensino centra-se no desenvolvimento de habilidades, em detrimento do contato com a tradição, com o conjunto de conhecimentos, linguagens, experiências e fatos, considerando, equivocadamente, este patrimônio histórico-cultural como ultrapassado ou petrificado.

Em decorrência dessa noção, as escolas foram transformadas em instituições vocacionais, voltadas ao desenvolvimento de habilidades, tais como a de dirigir um carro, de utilizar uma máquina de escrever ou a obter êxito na convivência com os outros, aprendendo a ser popular, como exemplifica Arendt. Desse modo, as escolas negligenciam o ensino de conhecimentos, os quais são indispensáveis para que a criança adquira os pré-requisitos de um currículo padrão e possa compreender o mundo em que está se inserindo.

Nesse contexto, enfatizou-se o brincar como o comportamento mais apropriado da criança, por ser a única atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Em substituição à aprendizagem no sentido antigo, prevalece a ideia de que a criança deve aprender brincando, pois do contrário, o professor estaria forçando a criança à passividade e privando-a de sua própria iniciativa lúdica. A análise destes três pressupostos demanda a reflexão sobre três elementos interrelacionados na esfera da educação: **o educando, o professor e o ensino.**

7.1 O EDUCANDO: A INSERÇÃO DOS INDIVÍDUOS - RECÉM-CHEGADOS E INACABADOS - NO MUNDO COMUM

No que concerne aos educandos, cabe considerá-los como seres novos e inacabados, atentando para as responsabilidades impostas pela natalidade (Arendt) e pelo inacabamento (Freire). Cumpre à educação acolher as novas gerações e familiarizá-las com o mundo comum.

Uma tarefa fundamental da educação é contribuir para que os recém-chegados ao mundo encontrem seu lugar nele. A possibilidade de estabelecer uma relação própria com esse lugar e sua memória depende, em grande parte, da faculdade do pensamento – a reflexão sobre o mundo, a indagação sobre seu significado e a tentativa de fazermos dele a ‘nossa

educacional, em que os estudantes chegam à universidade sem a base de conhecimentos necessários, sobrecarregando os currículos dos cursos superiores.

casa'. Convidar os novos a engajar-se nesse processo é um desafio para a educação (ALMEIDA, 2011, p. 188).

Não se trata, portanto, de impor modelos de conduta ou de ditar a postura futura dos indivíduos, mas propiciar o conhecimento do mundo, para que, cada um, a partir de suas singularidades, encontre seu lugar neste espaço, engajando-se no seu cuidado e renovação.

[...] o educador não pode propor ou impor ao aluno um modelo definitivo, que este poderia se contentar em seguir. Não pode designar-lhe, *a fortiori*, o indivíduo, grupo ou partido que detêm a verdade política. Pode indicar precisamente quais são as decisões irracionais ou contrárias ao direito. Mas não pode substituir o juízo em comum dos cidadãos, que se elabora no debate coletivo, por um modelo teórico da ação, cientificamente fundado. Porque tal modelo não existe (CANIVEZ, 1991, p. 117).

A imposição de modelos de conduta futura não é apenas uma arbitrariedade, é impossível, posto que não há como prever o futuro e os indivíduos são livres para fazerem suas próprias escolhas, sendo que a ação é imprevisível. O que pode o professor é revelar seus posicionamentos, indicar as decisões inadequadas e contrárias ao bom senso, e, instruí-los quanto aos perigos da irreflexão. O uso que farão destas lições depende das escolhas de cada um.

Freire (1994, p. 75) considera que uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, encontra-se na radicalidade da *inconclusão* que se percebe como tal. A educação propicia a leitura de mundo vinculada à leitura da palavra, articulando os conteúdos dos distintos componentes curriculares na construção de entendimentos cada vez mais amplos da realidade do mundo, por meio das quais os indivíduos compreendem seu papel neste espaço-tempo, constituindo a si mesmos.

Assim, a partir de seus exemplos e testemunhos e da seriedade com que ensina, o professor demonstra para os educandos que “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 28). Daí decorre que, na concepção freiriana, o educando caracteriza-se por ser um sujeito capaz de construir e reconstruir o saber ensinado, em interação com o professor e com os outros educandos, igualmente sujeitos da educação.

[...] o educando precisa [de] se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. [...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai

conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 65).

A experiência de conhecer o mundo possibilita aos educandos o reconhecimento do seu lugar neste espaço e de ampliar entendimentos, partilhando sentidos com os demais. Esta experiência, entretanto, não ocorre de maneira isolada e sem a orientação de adultos, os quais, na condição de quem já conhece o mundo e possui saberes específicos, pode instruí-los, a fim de que possam mover-se nele com segurança e aprender aquilo que é necessário para desenvolver o sentimento de pertença ao mundo.

Nesse sentido, as definições de Arendt e de Freire quanto às características dos estudantes permitem compreender que as crianças e jovens não constituem um contexto à parte. Ao contrário, como recém-chegados, necessitam da orientação e do cuidado dos adultos – pais e professores, uma vez que o propósito de seu nascimento é a inserção no mundo comum. Na base dos discursos psicopedagógicos que defendem um suposto “mundo da criança”⁸¹, percebe-se a recusa, por parte dos adultos, de suas responsabilidades frente às novas gerações e frente ao mundo que representam. Sob a alegação de primar pelo respeito à autonomia dos indivíduos e de oportunizar que se desenvolvam conforme suas próprias potencialidades, tal atitude representa o abandono das novas gerações, expondo-as a episódios para os quais ainda não estão preparadas ou exigindo um nível de maturidade ainda não conquistado por elas. A proteção do adulto impede, por exemplo, que a criança vivencie situações difíceis ou até insuportáveis, tais como o rechaço pelo grupo, por ser desaprovada ou discordar da maioria, o isolamento, a exclusão ou a solidão.

O resguardo da singularidade dos estudantes requer que o professor dedique-se a conhecê-los. Isso porque, como argumenta Almeida (2011, p. 225), não basta saber *o que* são os alunos: “ricos ou pobres, negros ou brancos, onde moram e os conhecimentos que possuem ou não”. É necessário saber *quem* são os alunos, conhecendo suas histórias de vida. Entretanto, as condições de trabalho e o modo de funcionamento da escola impedem, por vezes, que o professor saiba o nome deles ou identifique suas particularidades.

⁸¹ Em decorrência dessa separação artificial, privilegia-se, exageradamente, o “brincar” nas práticas pedagógicas, descuidando do estudo e da efetiva aprendizagem de conteúdos de um currículo mínimo e voltado à compreensão do mundo.

Para a autora, “numa educação anônima não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação” (ALMEIDA, 2011, p. 225). Para além dos clichês que permeiam os discursos psicopedagógicos atuais, que afirmam ser necessário “partir da realidade do educando”⁸², defende-se que a escola não fique presa às burocracias e ao cumprimento de programas e planejamentos elaborados sem considerar as especificidades do contexto, para que a aprendizagem escolar possa ser vivenciada como prática humana, em que os indivíduos relacionam-se em busca da construção do conhecimento e uma herança comum (linguagens, sentidos, experiências).

Conhecer os alunos é acolher suas singularidades e constituir, em sala de aula, um espaço em que todos – alunos e professor – podem revelar-se pela ação e pela palavra, envolvendo histórias sobre a vida no mundo comum e sobre a própria experiência educativa. Dessa maneira, para que a educação faça sentido, é preciso que seja estabelecida uma relação não entre anônimos, mas entre pessoas que interagem entre si e com o conhecimento. Freire (2000, p. 72) assinala que a educação problematizadora reconhece os homens como seres históricos, que “estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”.

Conforme sustentado ao longo deste estudo, manter as distinções entre crianças e adultos significa oferecer, aos novos, referências seguras ao longo de sua inserção na cultura, nas quais possam mirar-se na construção de suas identidades, aprendendo a amar e a cuidar do mundo a partir dos exemplos destes adultos – pais e professores, que assumem a responsabilidade por eles. As distinções não significam muralhas, impeditivas do diálogo e da acolhida. Elas representam os diferentes estatutos e lugares ocupados por crianças e adultos, colocando-os em relação, compreendida psicanaliticamente, como de sustentação. Ou seja, os adultos (velhos), frente às crianças (novos), precisam oferecer sustentação, suporte e orientação.

⁸² Presente em grande parte dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, a expressão “partir da realidade do aluno”, em geral, restringe-se ao levantamento de dados acerca da realidade socioeconômica das famílias. Até mesmo a pesquisa sócio-antropológica proposta nas escolas estaduais do RS, quando das discussões sobre a reestruturação do Ensino Médio, especialmente a partir de 2012, em muitos casos, significou não a abertura de diálogo entre a família e a escola e de espaço para que os estudantes se expressem e se revelem em sala de aula, mas a aplicação de questionários enviados para serem respondidos em casa pelos pais, e, depois analisados pela equipe pedagógica da escola.

Lajonquière (1999) explica que, para a Psicanálise, educar é transmitir marcas simbólicas para que o sujeito possa conquistar um lugar numa história em curso. A educação torna-se possível pela transmissão de marcas do "mundo velho" para o "ser novo", ou seja, do adulto para a criança.

Apenas reconhecendo-se numa história como *um sujeito* pode-se recuperar para si o desejo recalcado na série dos acontecimentos passados, na história vivencial dos antecessores. Usufruto do desejo que nos humaniza, pois nos projeta para *um futuro*, isto é, coloca-nos perante a possibilidade de vir a experimentar um presente, não causado pelo presente imediatamente anterior, mas pela diferença que se aninha retrospectivamente entre aquilo que *foi* e o que *terá sido* se... (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 49-50, grifos do autor).

A compreensão psicanalítica da educação confirma a necessidade de articulação com o passado, pois, a educação é concebida como efeito da *produção de um lugar* na história para o sujeito, contrariando a noção (psico)pedagógica moderna de que educar-se supõe ajustar-se ao meio atual ou futuro, pelo desenvolvimento de um saber natural contido na origem (*Ibidem*, 1999, p. 49, grifos do autor).

Cabe ao adulto, enquanto aquele que é velho e chegou primeiro, transmitir a tradição, ligando, por meio de suas palavras, a criança, que é nova, ao passado. Para Souza (2008), isso supõe que o adulto, referindo-se ao passado, possa sustentar a diferença entre as gerações. Assim, o passado persiste nos indivíduos, mesmo que discordem dele.

Fazer referência ao passado para poder transmitir marcas simbólicas, ou seja, educar, é reconhecer que mesmo não concordando com os valores e costumes da geração que nos precedeu, foram neles que nos ancoramos, os herdamos, os fizemos nossos para podermos assim conquistar um lugar no mundo. É preciso reconhecer que para educar, ou seja, inserir o novo ser que chega num mundo pré-existente, precisamos transmitir a ele esses "pontos de ancoragem", mesmo que estejamos insatisfeitos com o mundo como o mesmo se apresenta (SOUZA, 2008).

Desse modo, os adultos são responsáveis por acolher as crianças e os jovens, transmitindo-lhes as marcas do passado, que definem formas de pertencimento ao mundo (pontos de ancoragem como descreve Souza). Mesmo que estejamos insatisfeitos com o mundo, tal como ele se apresenta, é preciso que os pais e professores encontrem neste espaço-tempo aspectos que mereçam ser legados aos novos, e que configuram os necessários "pontos de ancoragem", nos quais estes se afirmarão para estabelecer sua própria presença.

Para Arendt (1972), os adultos estão se demitindo do ato de educar devido à insatisfação com os acontecimentos ocorridos a partir da modernidade. Essa renúncia significa que o adulto deixa de transmitir a herança do passado aos novos, a partir da qual podem situar-se na História e constituir perspectivas de futuro com referência no passado e no presente. A autora utiliza o aforismo do poeta francês René Char: “nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”, para explicar essa situação em que o passado não é transmitido por meio da tradição, ocasionando o sempiterno contínuo do ciclo biológico ao qual se submetem os indivíduos.

Da mesma forma, Freire (2000, p. 36) denuncia que muitos pais negligenciam o cuidado dos filhos, atendendo às demandas infantis, mimando-os ao invés de conduzi-los ao amadurecimento, pronunciando um ‘sim’ carregado de culpa, no lugar de um ‘não’ educativo e definidor dos limites necessários à compreensão de seu lugar e das noções de certo e errado, indispensáveis para a convivência em sociedade. No tangente ao professor,

[...] a anulação da autoridade do professor ou da professora que imerge no já referido clima licencioso e numa prática igualmente licenciosa, em que os educandos, entregues a si mesmos, fazem ou desfazem a seu gosto. Sem limites, a prática espontaneísta, que dilacera algo tão fundamental na formação dos seres humanos – a espontaneidade –, não tem a força suficiente para negar a necessária existência do conteúdo, o leva, porém, a perder-se num jamais justificável ‘faz de conta’ pedagógico (FREIRE, 2011, p. 156).

A licenciosidade significa o abandono das crianças e dos jovens, privando-os de uma aprendizagem no sentido de inserção no mundo e reduz a experiência de escolarização a um despertar de potencialidades, supostamente trazidas pelos educandos, em germe. Para Lajonquière (1999, p. 29), há um gesto de renúncia ligado à defesa da tese da adequação natural, sustentada pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico, ou seja, está implícita a renúncia do papel de adulto e das responsabilidades vinculadas a este papel subjacente na tese de que os indivíduos desenvolvem-se naturalmente.

A falta de encadeamento do tempo ou a lacuna entre o passado e o futuro compromete a vinculação dos novos ao mundo e a sua capacidade de renová-lo, desencadeando algo novo. Isso porque, conforme Souza (2008), “para romper com o velho é preciso criar algo novo e todo ato criativo é também uma continuação, a reinscrição de uma diferença”. Conquistar um lugar para si no mundo é condição

essencial para que as novas gerações possam colocá-lo em ordem, inovando em suas ações.

As diferenças entre as gerações representam, dessa forma, a assunção pelo adulto do compromisso com o mundo diante das crianças e dos jovens, a fim de que estes, ao receberem as marcas simbólicas do que é “velho”, possam também vincular-se a este mundo, compreendendo e assumindo seu lugar como partícipes nas experiências e coautores das histórias humanas.

7.2 O EDUCADOR: A FORMAÇÃO DOCENTE E A CAPACIDADE DE APRESENTAR E REPRESENTAR O MUNDO DIANTE DOS NOVOS

As responsabilidades e os compromissos do educador são amplamente discutidos por Arendt e Freire, que indicam, principalmente, a importância da formação permanente para subsidiar a autoridade docente e a capacidade de apresentar e representar o mundo diante dos educandos. Arendt discute os efeitos das teorias modernas da Pedagogia e da Psicologia (*segundo* pressuposto) na precarização da formação de professores. Segundo a autora, isso compromete a autoridade do educador, pois abala um de seus principais pilares: o conhecimento.

Trata-se de um equívoco, conforme Arendt (1972, p. 231), centrar a formação no ensino e não no domínio dos conteúdos específicos de sua área de atuação. Em decorrência disso, o conhecimento é negligenciado em favor das técnicas de como ensinar. Perde-se, assim, a dimensão fundamental do sentido do educar (o que ensinar, por que ensinar, ...), tornando o professor um aplicador de técnicas, que transmite informações, mas é incapaz de representar o mundo diante dos estudantes, por não se responsabilizar por ele e testemunhar isso em seus atos e palavras.

Isso porque o vínculo da educação com o mundo demanda a confiança, por parte das crianças e jovens de que podem aprender com os mais velhos algo relevante. Como explica Almeida (2011, p. 61), a matéria de cada professor é exatamente o ‘pedaço de mundo’ que ele deve conhecer bem para apresentar às crianças. O domínio dos conteúdos é indispensável para que o educador ensine aos estudantes sobre seu ‘pedaço do mundo’, despertando neles o desejo de conhecer o mundo.

Paulo Freire também dedica atenção especial à formação profissional e ao compromisso sociopolítico do educador, enquanto ser inacabado. Forster, no *Dicionário Freire* (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 143), argumenta que, no entendimento freiriano, essa (re)educação é processual, lenta e construída na cotidianidade docente que, por sua vez, está inserida em um contexto sociocultural particular, que é condicionador, mas não determinante dela. Sua autoridade é constituída pelo conhecimento e pela responsabilidade demonstrados no exercício da docência, a qual “necessita de estar sendo com as liberdades, e não contra elas” (FREIRE, 1987, p. 68).

Freire distingue o professor transmissor de conteúdos/bancário do professor libertador/problematizador. Enquanto o primeiro adota uma postura autoritária (“burocrata da mente”, como descreve o autor), transmitindo informações aos alunos a serem memorizadas mecanicamente pelos estudantes, o professor problematizador é aquele que oportuniza a construção do conhecimento, como caminho para a humanização, para o *ser mais*.

Os pensamentos arendtianos e freirianos sobre a formação docente apontam para a necessidade de ultrapassar a aprendizagem de técnicas e metodologias de ensino, de modo que o professor seja capaz de estabelecer uma relação com os educandos, mediada pelo conhecimento, em que estes o percebam como referencial para a compreensão e o cuidado do mundo, promovendo a efetiva aprendizagem, ligada à assimilação e à construção de novos comportamentos e do discernimento.

A adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino a um saber teórico. Não se trata de substituir uma orientação psicológica por outra nem de ampliar os estudos de ciências sociais como a sociologia, a antropologia e outras. O ponto de vista pedagógico não é a soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nestes termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2006, p. 57).

Azanha (2006, p. 60-63) critica a noção de um perfil idealizado do “bom professor”, como aquele que detém certas competências cognitivas e docentes, bem como a concepção de ensino preceptorial fundada na relação pessoal entre professor e aluno. Por isso, segundo o autor, o quadro institucional da escola (suas relações com o mundo em que se insere) deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. A

formação de professores precisa atentar para o caráter coletivo do trabalho escolar e para as responsabilidades sociais decorrentes da função pública assumida pela escola contemporânea, superando a concepção de tarefa escolar como mera soma de desempenhos individuais.

E não se diga que, se sou professor de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. [...] É a mesma reflexão que nos impomos com relação à alfabetização. [...] Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (FREIRE, 2011, p. 109).

O ensino dos conteúdos não pode ocorrer de forma fragmentada, porque o sentido dos mesmos é possibilitar a compreensão da realidade e do contexto em que os indivíduos se inserem. Do contrário, há um esvaziamento de sentido e a aprendizagem reduz-se à memorização de informações. Antes de ser professor desse ou daquele componente curricular, é preciso que o educador se perceba como educador, como integrante de uma escola, que possui compromissos ético-políticos, principalmente com os alunos.

Ser professor significa estar inserido em uma comunidade escolar e posicionar-se como representante desta comunidade e do patrimônio cultural que caracteriza este grupo. Como lembra Azanha (2006, p. 100-101), o profissional precisa compreender os compromissos inerentes à tarefa educativa, relacionados às responsabilidades a serem assumidas com o ensino, com o contexto institucional da escola e da comunidade.

Para Gusdorf (1970, p. 210-211) o professor de latim, antes de ser professor de latim, precisa ser professor, ou seja, precisa ser capaz de ensinar com competência, mas, além disso, comprometer-se com a educação, com o entorno da escola e com o mundo. O autor afirma que o professor de História ensina datas e o professor de Geometria demonstra teoremas. Porém, por serem antes de tudo professores, ambos ensinam para alguém com quem dialogam, colocando “em circuito uma pluralidade de pontos de vista”, que recusa a ideia de verdade individual, pois o verdadeiro é definido pela comunidade que confere sentido e validade às experiências humanas.

Exercer a docência implica que o professor domine os conteúdos da área do conhecimento e que demonstre conhecer a escola e a comunidade, representando-

as e comprometendo-se com elas. Por isso, Azanha (2006) exemplifica a distorção das medidas adotadas, no Brasil, para a solução dos impasses vivenciados na educação atualmente, com a realização de cursos de formação docente para professores por área do conhecimento. Para ele, tais cursos são relevantes para o debate das questões específicas de cada componente curricular, porém, esquecem do contexto da escola. Ou seja, reúnem professores de escolas diferentes para refletir sobre as disciplinas, deixando de abordar os problemas que afetam cada escola, em particular.

[...] o aperfeiçoamento do professor precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades do seu trabalho de ensino apenas eventualmente são metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia o bom professor numa escola seja mau numa outra e vice-versa. No entanto, isso é frequente. Enfim, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é o conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais (*Ibidem*, 2006, p. 103).

O processo formativo volta-se à construção de conhecimentos e à aprendizagem de metodologias, e, principalmente, à inserção crítica e competente na docência, por meio do reconhecimento das responsabilidades inerentes à tarefa de acolher as novas gerações na cultura e da atuação relevante e articulada com o coletivo da escola, na elaboração e implementação de um projeto pedagógico que represente os ideais educativos da comunidade escolar. As leituras de Arendt e Freire possibilitam entender a tarefa educativa como uma acolhida dos recém-chegados no mundo, colocando-os em relação com o legado que os antecede.

Para Freire (2011, p. 155), o papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua “leitura do mundo”, é salientar que há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela. A multiplicidade de leituras de mundo oportuniza aos estudantes não apenas o contato com as Histórias da Humanidade, mas o desenvolvimento da capacidade de discernir e de selecionar o que há de bom e de belo nessas histórias e os aspectos contraditórios. Além disso, ao compreendê-las, os estudantes percebem o professor e a si mesmos como coautores destas narrativas.

Por seu turno, Arendt (1972) considera que o professor se revela em sala de aula a partir das histórias que ele seleciona para narrar às crianças e aos jovens. Ao

testemunhar sua participação nestas experiências, o professor mobiliza os estudantes a compreendê-las e a buscar suas formas próprias de se relacionarem com o mundo.

Aquele que diz o que é [...] sempre narra uma estória, e nessa estória os fatos particulares perdem sua contingência e adquirem algum sentido humanamente compreensível. É perfeitamente verdadeiro que ‘todas as desgraças podem ser suportadas se você as colocar em uma estória ou narrar uma estória a respeito delas’, nas palavras de Isak Dinesen [...]. Ela poderia ter acrescentado que também a alegria e a felicidade somente se tornam compreensíveis e significativas para os homens quando eles podem falar acerca delas e contá-las em forma de uma estória. Na medida em que o contador da verdade dos fatos é também um contador de estórias, ele efetiva aquela ‘reconciliação com a realidade’ (ARENDT, 1972, p. 323).

Almeida (2011, p. 219-220, grifos da autora) define que educar, assim, é, sobretudo, *colocar em relação*, para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular *pertença ao mundo*. O professor pode comunicar e partilhar com os alunos experiências que fazem algum sentido para ele. Tais histórias, significativas para os mais velhos, precisam ser ressignificadas pelos novos, ao serem provocados a buscarem sua maneira singular de se relacionar com o mundo.

No artigo *Educação, Histórias e Sentido em Hannah Arendt*, Almeida (2008, p. 12-15) destaca o papel das narrativas na busca de reconciliação, esclarecendo que, a seleção das histórias a serem relatadas aos alunos indica que o professor encontra neste mundo, que está “fora dos eixos”, algo digno de ser preservado, demonstrando que “somos responsáveis não só por salvar nossa pele, mas também por cuidar do mundo, isto é, de consertar e renová-lo”. Articulam-se, desse modo, o pensar que reconcilia e o agir que transforma.

A forma como o professor conta as histórias é educativa, posto que, torná-las acessíveis não é simplificar, nem infantilizar, nem harmonizar ou desfazer contradições e tensões que existem nelas. Ao relatá-las, em sala de aula, o professor ajuda os alunos a encontrarem uma porta de entrada para as histórias, apostando na capacidade das crianças e dos jovens de compreender experiências humanas fundamentais, embora sua compreensão possa divergir da nossa (ALMEIDA, 2008, p. 15). O exercício de compreensão propicia aos novos encontrar sua forma de pertencer ao mundo, reconciliando-se com ele e assumindo a responsabilidade por renová-lo.

Como abordado nos capítulos anteriores, os testemunhos do professor são relevantes à medida que boa parte do que ensinamos constitui-se como exemplos para os educandos. Freire (1996, p. 34-35) realça que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, afirmando que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. De forma análoga, Arendt (2004a, p. 210-211, grifos da autora) considera os exemplos como o “andador” (*go-cart*) de todas as atividades de julgamento, constituem também, e de maneira especial, os sinais de orientação de todo pensamento moral.

Carvalho (2013, p. 55) reforça a importância dos exemplos do educador diante dos estudantes, lembrando que a importância de cultivar e transmitir esses princípios – caros à prática docente e científica, mas também constitutivos de uma sociedade que se quer democrática, tornando-os presentes nas palavras e as ações dos professores e demais profissionais da educação. Para o autor:

[...] é sendo um professor justo que ensinamos a nossos alunos o valor e o princípio da justiça; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, ensinamos o respeito não como um conceito, mas como um princípio que gera disposições e se manifesta em ações. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois, se virtudes como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas (CARVALHO, 2013, p. 55).

A partir deste alerta (de que assim como ensinamos os princípios da justiça, da tolerância e do respeito, também podemos ensinar o contrário), corrobora-se os riscos de um professor indiferente, que não se posiciona e não se reconcilia com o mundo, ou seja, não supera o moderno estranhamento do mundo, tão prejudicial às relações de ensino e aprendizagem. A docência exige que o educador seja capaz de assumir a dupla responsabilidade inerente ao papel de mediador: apresentando e representando o mundo diante dos recém-chegados. Tais tarefas requerem, por um lado, que o professor compartilhe com os alunos os seus conhecimentos e suas experiências; e, por outro lado, posicionando-se como alguém capaz de proteger e cuidar do mundo, selecionado e transmitindo aos educandos os fragmentos das histórias humanas, do passado e do presente, considerados suficientemente válidos e significativos para despertar nas novas gerações o desejo de fazer parte destas histórias.

O desempenho da docência situa o professor como autoridade, sem resvalar para o autoritarismo nem para a licenciosidade. A autoridade docente se assenta

nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que o educador representa. É impossível pensar o exercício da docência sem, por um lado, assegurar que o profissional domine os saberes sobre o mundo e sobre as disciplinas específicas com que atua, e, sem a capacidade de responsabilizar-se pelos destinos do mundo e demonstrar tal responsabilidade em seus discursos e atos.

7.3 O ENSINO: APRENDIZAGEM E COMPROMISSO COM O MUNDO

Debater as questões referentes ao ensino transcende a discussão sobre as metodologias, demandando a reflexão sobre o significado de educar nos dias atuais, que indica a necessidade de familiarização dos educandos com o mundo em que se inserem. Para além da aprendizagem de técnicas e de conceitos científicos, a escolarização contempla também as dimensões pedagógicas, ético-políticas e estéticas. Arendt (1972, p. 231) denuncia o esvaziamento de sentido do ensino, sob influência do *terceiro* pressuposto, defendido pelo mundo moderno durante séculos, com ênfase no fazer, em detrimento do compreender. O pragmatismo⁸³ incide sobre as práticas educativas, acarretando a substituição do aprendizado pelo fazer.

Sob a alegação de que o professor não pode transmitir “conhecimentos petrificados”, subjaz a desconsideração do passado e da tradição, acarretando no empobrecimento do currículo escolar, pois priva os educandos do acesso às riquezas contidas no patrimônio histórico-cultural da humanidade. Além disso, a escola, a partir da modernidade, privilegia cada vez mais os conhecimentos técnicos, de aplicação prática imediata, em detrimento dos conhecimentos gerais e teóricos.

⁸³ Assim como Freire considera que o pragmatismo influencia na configuração do processo educativo, enfatizando os saberes técnicos e práticos, em detrimento do conhecimento de mundo (ver nota 72), Arendt acusa o modelo pragmatista de comprometer a autoridade do professor, situado ao mesmo nível dos estudantes. Contudo, é preciso considerar as opiniões de Ghiraldelli Jr. e Castro (2014, p. 109), segundo as quais estes posicionamentos são equivocados, pois resultam na crença amplamente difundida de que a pedagogia pragmatista enfatiza a aplicabilidade do conhecimento, a capacidade do educando e do educador para relacionar a teoria a situações práticas, corriqueiras do dia a dia. Os autores comentam que o cerne da proposta pragmatista, como a de Dewey, é a aprendizagem por meio da atividade. “Ao conseguir engajar o educando na busca de solução e respostas para problemas, o educar não está só educando-o externamente, [...], mas também estará ajudando-o a amadurecer as ferramentas intelectuais que farão dele um adulto criativo e colaborativo”. Por isso, é preciso evitar uma leitura rasa do pragmatismo. O que se pretende é alertar que, na educação, os conhecimentos úteis e práticos são tão importantes quanto os saberes teóricos, não aplicáveis diretamente no cotidiano.

Com efeito, o que percebemos na crítica a supostos “conhecimentos petrificados” é o *phatos* da novidade, definido por Hannah Arendt como paixão pelo que é novo, desprezando o que é tradicional. Como destaca Canivez (1991, p. 143):

Ao considerar todo o passado como morto, ao considerar que toda tradição, enquanto tal, está superada, o educador comete uma dupla falta. Em primeiro lugar, ele se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo. Mostra seu próprio desgosto ou suas incertezas, e compromete assim as oportunidades que têm as crianças de assumirem seu lugar no mundo e de nele agir. [...] Em segundo lugar, ao pretender estar sempre na ponta da vanguarda, o educador toma o lugar das crianças quanto à inovação. Além de a tentativa ser impossível porque a escola está sempre em atraso com referência ao que se faz no mundo (em todos os domínios: científico, cultural, político, etc.), ela é propriamente *reacionária*: o educador que despreza o passado e cuja palavra-mestra é a modernidade impõe de fato às crianças a sua ideia de novidade, ideia de que, de todo modo, é sempre mais velha que as crianças. Ele acaba não ensinando mais nada, já que todo saber é tradicional. Priva as crianças da capacidade de inovar quando se põe a inventar, em lugar delas, a novidade.

A recorrente insistência pela inovação nas escolas, inclusive expressas em seus Projetos Político-Pedagógicos e outros documentos oficiais como Regimentos e Planos de Estudos, demonstra um equívoco, posto que o rompimento com a cultura e as tradições, priva os estudantes de sua possibilidade de criar a partir do que aprendem. Almeida (2011, p. 172) defende que a escola precisa promover o acesso à diversidade de conhecimentos: há aqueles que, num sentido pragmático, são menos úteis, mas necessários para entendermos o mundo e nele nos movimentarmos; há outros que nos servem diretamente para resolver problemas e tarefas práticas. Segundo a autora, os conhecimentos de História, por exemplo, não são ferramentas que podem ser utilizadas na vida cotidiana, mas são fundamentais para situar os indivíduos no mundo. Por outro lado, as funções básicas da aritmética muitas vezes são diretamente aplicáveis e de utilidade no dia a dia.

Em *A Vida do Espírito*, Arendt (1999, p. 24) diferencia pensar e conhecer, alertando que pensar significa preocupar-se com o sentido e conhecer vincula-se com a cognição. A razão tem necessidade de pensar para além dos limites do que pode ser conhecido. A necessidade que o homem tem de pensar abarca quase tudo o que lhe acontece, as coisas que conhece bem e as que não pode conhecer. Sendo assim, mais do que a utilidade, importa o sentido dos conteúdos aprendidos na escola, de forma que os estudantes ao conhecê-los possam exercitar o pensar. Por isso, o utilitarismo não pode ser critério único para a seleção de conteúdos e de metodologias do ensino, sob pena de considerar que o pensar improdutivo

(enquanto contemplação, não é uma atividade, mas passividade, conforme Arendt, 1999, p. 16) não faz sentido.

Este é um risco cada vez mais presente, especialmente, porque, a partir da Modernidade, como escreve Arendt (1999, p. 17), o pensamento tornou-se servo da ciência, do conhecimento organizado, seguindo a convicção de que só é possível conhecer aquilo que se fabrica. Na concepção de Almeida (2011, p. 174), as pedagogias de orientação pragmática, assim como a mentalidade do *homo faber* e da ciência, caracterizam-se pela incapacidade de diferenciar utilidade e significado. Confunde-se aprendizagem significativa para a criança com aprendizado *útil* na vida cotidiana do aluno.

A autora defende que, em maior ou menor grau, praticamente todo assunto exige algum tipo de conhecimento dos alunos, como também é desejável que sejam instigados a interrogar-se sobre seu possível significado ou a falta dele. Sendo assim, classificar as disciplinas escolares entre as que promovem o conhecimento e as que fomentam o pensamento, configura-se como um equívoco. Especialmente porque, para os recém-chegados, a aquisição de saberes na escola relaciona-se com a reflexão sobre seu significado. A aquisição ou produção dos conhecimentos contidos nas disciplinas das distintas áreas do saber exige escolhas que dependem do pensamento e de nosso lugar no mundo posto que demandam interpretação e julgamento na busca da compreensão do sentido que fazem para nós (ALMEIDA, 2011, p. 184).

Releva, portanto, que a aprendizagem dos conteúdos de Biologia, de Química, de Física, de Língua Portuguesa, História ou Filosofia possibilite ampliar a compreensão do mundo, fomentando o pensar sobre tais conteúdos e sua relação com o mundo tal como se apresenta, buscando-se não a simples aplicação de conceitos, mas a busca do sentido destes conceitos para o entendimento da realidade vivenciada e das experiências humanas ao longo do tempo. Esta interpretação, enquanto busca de sentido, é uma apropriação que o indivíduo faz do conteúdo a partir do lugar que ocupa no mundo, por meio da qual desenvolve a capacidade de autoria.

Carvalho (2013, p. 50-51) explica que a formação escolar passa necessariamente pelo ensino de capacidades e disciplinas específicas, mas está longe de se esgotar nessa tarefa. A escola é uma instituição social regida por uma série de valores, práticas e objetivos decorrentes da peculiaridade de sua história e

da natureza de sua tarefa precípua de iniciação dos jovens no mundo comum e público. Compreende-se, então, que além de ensinar conteúdos, iniciando os jovens em uma herança pública de linguagens, práticas e princípios éticos ligado aos ideais de uma educação pública, o professor assume responsabilidades e atitudes educativas próprias do mundo escolar. Dentre elas, destaca-se o compromisso por inspirar os jovens a apreciar e admirar o legado cultural recebido das gerações anteriores, incluindo os princípios e os valores característicos da instituição escolar nos conteúdos e nas formas de conhecimento ensinadas em cada disciplina do currículo escolar.

Para Carvalho (2013, p. 53-55), “[...] é possível ensinar alguém a gostar de música sem que jamais lhe digamos goste de música, ela é uma expressão importante da cultura humana”, pois a aprendizagem não decorre, simplesmente, da enunciação verbal. Diferentemente, seu ensino e cultivo dependem de práticas sociais de seus agentes, em grande medida, não discursivas. Dependem, ainda, da consciência que estes têm dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de preservá-las e renová-las. Cultivar e transmitir esses princípios, ligados à prática docente e científica, e às sociedades democráticas – requer torná-los presentes em nossas palavras e em nossas ações como professores e profissionais da educação.

Freire (2000, p. 43) ratifica este posicionamento, defendendo que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra, sendo que o educador capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade (social, política e histórica) em que é uma presença. O autor considera que tão importante quanto *o ensino dos conteúdos, é o testemunho ético do professor ao ensiná-los*. Este testemunho envolve a decência no exercício profissional, a preparação científica e a coerência entre palavras, escritos e atos (FREIRE, 1996, p. 103, grifos do autor).

Sob a ótica freiriana, à medida que aprende e se apropria dos conteúdos estudados, o estudante assume a *autoria* também do conhecimento do objeto, tomando para si responsabilidades correspondentes ao sujeito que conhece. Disso decorre a importância fundamental da educação enquanto “ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos [...]” (FREIRE, 2011, p. 141). Aprender os conteúdos das

distintas disciplinas faz sentido quando tais aprendizagens contribuem para que os educandos possam compreender a razão de ser dos acontecimentos que os cercam, percebendo as ligações entre passado e presente, por meio das quais definem seu lugar neste espaço-tempo partilhado.

Freire (2011, p. 187) adverte que é preciso enfrentar com seriedade as indagações como: quais os conteúdos a serem ensinados, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem? Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como ocorrem as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Estas e outras interrogações são relevantes para que não percamos de vista o sentido do educar.

A busca de respostas a estes e outros questionamentos sobre a educação é significativa para evitar outro dos equívocos apontados por Arendt, como consequência do Pragmatismo: a ênfase ao brincar como estratégia de ensino e aprendizagem, que ocasiona a infantilização dos educandos e o empobrecimento do currículo escolar.

Arendt (1972, p. 232-233) ilustra a conexão entre a substituição da aprendizagem pelo fazer e do trabalho pelo brincar a partir do exemplo do ensino de línguas, em que a criança deve aprender falando, assim como aprendeu sua própria língua, não através do estudo da gramática e da sintaxe. Esse processo tenta infantilizar a criança. Sendo o hábito de trabalhar o que prepara, progressivamente, a criança para o mundo dos adultos, este é substituído pelo brincar, sob o pretexto de respeitar a autonomia do mundo da infância⁸⁴.

A conexão entre fazer e aprender e a fórmula pragmática aplicada à educação, ao modo de aprendizagem da criança tornam absoluto o mundo da infância, excluindo-se a criança do mundo dos adultos e mantendo-a artificialmente no seu próprio mundo. Esta retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre crianças e adultos, o qual, entre outras coisas, consiste no ensino e na aprendizagem, e porque oculta o fato de que a criança é um ser

⁸⁴ Para Savater (2005, p. 37), o verdadeiro significado da educação é a aprendizagem sobre o que é ser homem, como é o nosso mundo. Portanto, a escola não pode negligenciar seu papel e propor apenas que a criança brinque, é preciso oportunizar a ela a preparação para o mundo adulto.

humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (ARENDT, 1972, p. 233).

Para Savater (2005, p. 103-104), a ideia de ir à escola para brincar é disparatada, posto que, as crianças são capazes de brincar por si sós, bastando permitir-lhes que busquem seus próprios espaços de recreação. Na escola, uma das primeiras aprendizagens é justamente a de que não se pode passar a vida toda brincando, mas também cumprindo atividades socialmente necessárias. O propósito do ensino escolar é preparar as crianças para a vida adulta e não confirmá-las em seus gozos infantis. A escola é o lugar para aprender que se mostra amor à vida não apenas brincando.

Freire (2011, p. 115) também defende que o ensino seja conduzido com a necessária seriedade, constituindo-se a disciplina em sala de aula, indispensável para demarcar que este espaço é dedicado ao aprender, diferentemente do “puro entretenimento, uma espécie de brinquedo com regras frouxas ou sem elas, nem tampouco com um quê fazer insosso, desgostoso, enfadonho”. Não sendo recreação nem doutrinação, a escolarização se situa como experiência de familiarização com o mundo e de acesso ao legado cultural constituído pelas múltiplas gerações.

Nesse sentido, Freire (1993, p. 124-127) assinala que o processo de saber implica o de crescer (um dos eixos da autoridade docente – o fazer crescer). Na condição de mulheres e homens, ao longo de uma longa História, terminamos por nos tornar capazes de, aproveitando os materiais que a vida nos ofereceu, criar com eles a existência humana – a linguagem, o mundo simbólico da cultura, a História. Por isso, crescer em nós ou entre nós ganha uma significação que ultrapassa crescer na pura vida.

A aprendizagem/conhecimento do mundo precisa voltar-se ao crescer como totalidade, crescer fisicamente; crescer emocionalmente equilibrado; crescer intelectualmente por meio da participação em práticas educativas quantitativa e qualitativamente asseguradas pelo Estado; crescer no bom gosto diante do mundo; crescer no respeito mútuo, na superação de todos os obstáculos que proíbem o *ser mais*. É exatamente com vistas a este crescimento que a escola precisa oportunizar a ampliação da capacidade de compreensão do mundo e de estabelecimento da presença crítica neste espaço, assumindo a responsabilidade por cuidá-lo e transformá-lo em um lugar cada vez mais adequados aos ideais de dignidade humana. Se a escola não pode ser, por um lado, espaço voltado à recreação, nem,

por outro, lugar de inculcação de ideias ou de doutrinação política de crianças e jovens, precisamos indagar mais uma vez: qual é o sentido da educação escolar?

Com Freire (1993, p. 6), aprendemos a entender a escola como “[...] tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, [...] girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum”. O sentido da escolarização seria, então, o de apropriar-se do conhecimento para compreender o mundo e situar-se nele. Com Arendt (1972, p. 246), compreendemos que a “[...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”. Como o mundo é velho, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, visando a introdução dos novos neste espaço-tempo partilhado pelas distintas gerações que o habitam.

Diante de tais concepções, a alegoria da peça de teatro apresentada por Brayner (2008, p. 142-144), com base em Umberto Eco, ilustra muito bem o ensino. Conforme o autor, ingressar no mundo é como entrar numa peça de teatro depois de ela ter começado. Participar do enredo e tornar-se um ator no palco do mundo público requer o conhecimento sobre o que ocorreu antes, qual o sentido da encenação e quais são as regras a serem seguidas. Com a chegada dos novos atores, a peça pode adquirir rumos inesperados. É necessário, oferecer, aos recém-chegados, condições mínimas de se orientar e movimentar no palco.

Analisando a metáfora do teatro, descrita por Brayner, Almeida (2011, p. 244-245) lembra que os indivíduos sempre chegam atrasados ao mundo, da mesma forma que o terão de deixar sem ver o final da peça. Por isso, a educação tem a tarefa de situar os ‘atrasados’, mostrando-lhes o que ainda não tiveram oportunidade de conhecer. A partir do acesso aos fragmentos dessa história, os novos não só conhecem o mundo, podendo questionar o que nele ocorre e estabelecer modos próprios de relação com esse espaço.

7.4 POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA CRISE NA EDUCAÇÃO

Arendt e Freire não trazem ‘receitas’ para o enfrentamento ou superação da crise na educação. O que propõem os autores é a reflexão acerca das consequências dessa crise e sobre o que se pode – e se deveria – fazer para reverter os seus impactos, adotando medidas coerentes e adequadas, diferentes

daquelas pautadas nos três pressupostos apresentados por Arendt e expostos acima.

O que importa aqui é a dupla questão: - quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudesse dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? Em segundo lugar, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana? (ARENDT, 1972, p. 234).

Nesse ponto, Arendt instiga a refletir com seriedade sobre os elementos envolvidos na crise da educação, de modo que esta possa ser uma experiência significativa para os educandos, ou seja, para aqueles que são novos no mundo. Isso requer, inicialmente, pensar nos significados da aprendizagem, que não visa somente à mera aquisição de habilidades e competências, como vem sendo defendido amplamente nos discursos psicopedagógicos, implica a capacidade de entender o mundo adulto, inserindo-se nele consciente e criticamente. Portanto, não se pode negligenciar o ensino dos conteúdos, a partir dos quais as crianças possam ampliar suas capacidades de compreensão do mundo.

Por sua vez, Freire (2011, p. 157-158) aponta a grande necessidade de ensinar, de estudar, de aprender, na contramão do intelectualismo vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. É preciso combater uma prática esvaziada de sentido, à que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, e que resulta de uma disciplina intelectual. Sustentada na seriedade da relação com os conteúdos, no respeito e no afeto, numa relação de amorosidade, a prática educativa necessita ir além do mero treino de capacidades profissionais ou técnicas.

Não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto, segundo Freire (2011, p. 186), o *treinamento* supostamente apenas técnico não produz. A responsabilidade dos educadores envolve a seleção de conteúdos a ensinar e a forma de ensiná-los, os modos de articular leituras de

mundo em busca de visões alargadas e de compreensões do papel a desempenhar no mundo, na esperançosa busca pelo ser mais e pela boniteza do mundo.

Essa concepção utilitarista é denunciada por Marilena Chauí no prefácio do livro de Rubens Rodrigues Torres Filho, intitulado *Ensaio de filosofia ilustrada* (1987, p. 7), no qual ela afirma:

Provocaria riso alguém que perguntasse por que há matemáticos ou engenheiros. Posto que há teoremas e viadutos, impossível seria não haver seus construtores. A serena evidência que os cerca irradia-se da existência irrecusável de seus objetos, ainda que o teorema seja indecível e o viaduto intransitável. Pergunta-se, porém, com seriedade “por que filósofo?”

Não raras vezes prioriza-se a formação técnica e o desenvolvimento de competências demandadas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente, em função da competitividade e dos avanços tecnológicos e científicos, em detrimento da atenção às dimensões ético-políticas e estéticas da formação, igualmente importantes para o ser humano em sua inserção na cultura e no mundo. Assim, paralelamente à formação profissional e técnica, torna-se indispensável a compreensão da realidade, o desenvolvimento da criticidade e o engajamento em um projeto humanizado de sociedade.

Mesmo não apresentando prescrições para a solução da crise na educação, com base em Arendt e Freire pode-se indicar a educação comprometida com o mundo como uma das possibilidades de fazer frente às ameaças de perda de sentido da educação e de estranhamento com o mundo. A vinculação da educação com o mundo é entendida por Freire (1996, p. 28) como oportunidade de conhecer e de intervir no mundo, vivenciando a boniteza de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos. Nas palavras do autor:

[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (*Ibidem*, 1996, 54).

A eticidade da presença humana no mundo exige a reconciliação com este espaço-tempo, a partir do exercício das capacidades de liberdade, de opção, de decisão, enfim, de intervenção em favor da decência e da boniteza das relações dos indivíduos no e com o mundo. Reconciliar-se com o mundo supõe que os adultos assumam a responsabilidade pelo mundo velho em que acolhem as crianças para

introduzi-las num legado partilhado de significados, de linguagens e de hábitos e costumes, enfim, de experiências humanas.

Em Freire, o processo de ensinar e aprender a *ser* no mundo é constante, como assinalam Weyh, Duarte e Silva (2010, p. 109), não trazendo resultados imediatos, porém alimentando-se da esperança, dos sonhos possíveis e da compreensão da História como possibilidade, da realidade que não é, mas *está sendo* e pode ser transformada.

Esta atitude não significa, porém, concordar com tudo que ocorre no mundo, ou como afirma Arendt “vir a gostar de como se era antes”. Trata-se, então, de encontrar, no passado, experiências dignas de serem legadas às novas gerações, cujo nascimento representa a esperança de renovação do mundo.

[...] é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só a plena experiência dessa capacidade pode conferir aos assuntos humanos fé e esperança [...]. É essa fé e essa esperança no mundo que encontra sua expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram sua “boa-nova”: “Nasceu uma criança entre nós” (ARENDT, 2010, p. 308).

A natalidade e a capacidade de ação configuram-se, portanto, como elementos imprescindíveis para a convivência num espaço comum, sendo que a confiança na possibilidade de convivência significa dizer “sim” ao mundo, para, então, poder transformá-lo com atos e palavras. Dizer “sim” não significa concordar com todos os acontecimentos, mas entrar em acordo com este espaço comum, por meio da compreensão de tais acontecimentos e da busca da preservação do espaço de convivência humana, onde possamos nos sentir em casa.

Para Almeida (2011, p. 199), a fé no mundo desdobra-se em dois tempos. Por um lado, ela está voltada para o *futuro* e confia na capacidade de agir e na possibilidade do imprevisto. Por outro lado, ela olha para o *passado* e apela à faculdade do pensamento que busca o sentido daquilo que já aconteceu, na intenção de *reconciliar-se* com um mundo que nunca é da forma como se deseja. Isso supõe assegurar o lugar de convivência e assumir a responsabilidade por este espaço que depende dos homens e do qual estes dependem.

Se a esperança se radica na inconclusão do ser, alerta Freire (1994, p. 87-88): é preciso algo mais para encarná-la. É imperioso manter a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira o contrário. E a educação, por suas dimensões gnosiológica, ética, estética e política, engaja sujeitos (educadores e

educandos), mediados pelo objeto cognoscível ou conteúdo a ser ensinado, inspirando-os a cuidar do mundo.

Por isso, Freire (1996, p. 73) considera contraditório que uma pessoa que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. Ao contrário do imobilismo expresso em frases como: “Que fazer? A realidade é assim mesmo”, o autor ressalta que “[...] Não posso cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando dessa maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim” (*Ibidem*, 1996, p. 76). Por esta razão, segundo a concepção freiriana, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra (FREIRE, 2000, p. 32-33).

A presença no mundo, na concepção freiriana, não pode ser a de quem simplesmente a ele se adapta, mas de quem se engaja com os outros, para transformá-lo, com base em um sonho ou projeto de mundo, dialogando sobre as utopias e participando de práticas com elas coerentes. A vivência da humanidade relaciona-se com o estabelecimento da *presença* no mundo e educar-se significa aprender a articular discurso e ação às utopias que nos movem, atribuindo sentido às experiências e aos acontecimentos.

Quanto a isso, Almeida (2011, p. 211) afirma:

O sentido não se esgota, mas pode sempre ser atualizado nas histórias que narramos. O sentido de nossa ação no mundo nunca é, porém, idêntico a qualquer objetivo ou qualquer meta que tenhamos em vista ao agir e, diferentemente do ato que chega a um fim, o sentido pode surgir de novo em outros atos. Por isso, não podemos captar a justiça ou a injustiça, a beleza ou a feiura em sua totalidade, mesmo que elas continuem a nos ajudar a compreender as experiências vividas e voltem a inspirar a ação dos seres humanos.

Sendo assim, em virtude da imprevisibilidade da ação e da impossibilidade de captar o sentido em sua totalidade, o professor não tem como ‘dizer o sentido’ aos alunos. Todavia, É necessário apostar que, ao entrarem em contato com a forma de pensar o mundo e a tentativa do professor de encontrar um sentido nas histórias do

passado, eles se sintam impelidos a pensar o mundo à sua maneira. Ao contar histórias sobre os conceitos partilhados, a partir dos fragmentos de memória da comunidade, o educador demonstra/partilha os significados percebidos em tais conceitos, contribuindo para que os alunos “possam encontrar algum significado nas palavras-pensamento, não necessariamente em sua pretensa generalidade, mas em suas diversas particularidades” (ALMEIDA, 2011, p. 212).

Cumprido ao educador considerar o passado, pensar sobre ele e atribuir sentido aos fatos e experiências, contando histórias sobre eles aos estudantes. Assim, compreender os acontecimentos e reconciliar-se com o mundo é o que possibilita a experiência educativa. Do contrário, a educação torna-se mera transmissão de informações e/ou treino de pretensas capacidades, falhando na vinculação com o mundo.

As histórias contadas pelo professor não informam o sentido como imposição, elas mobilizam o pensamento dos educandos, desafiando-os a pensar sobre elas, compreendendo-se com parte do mundo humano e das histórias que o compõem, ou seja, encontrando seu lugar neste espaço. Isso porque o sentido não existe a priori, ele surge quando o pensamento está em atividade e o sentido de realidade atribuído às experiências surge nas relações estabelecidas entre as pessoas.

Ao contar histórias sobre o mundo, o professor introduz os jovens no mundo, permitindo-lhes o acesso ao passado, como referência para estabelecerem sua presença neste espaço comum, o que somente é possível porque, ocupando lugares assimétricos, educadores e educandos relacionam-se numa educação voltada ao *amor mundi*. Ou seja, uma educação conduzida com amorosidade, como preconiza Freire, e comprometida com o mundo, no sentido de engajamento pela preservação e renovação deste espaço que temos em comum com os homens das diferentes gerações. Desse modo, o professor ensina aos novos a utilizar o juízo determinante, imprescindível para a vida humana.

O *amor mundi*/amorosidade, nesse contexto, relaciona-se com a capacidade do educador de encontrar histórias dignas de serem legadas às novas gerações e de procurar contá-las como um convite a fazerem parte do enredo, contribuindo para que os novos desenvolvam o sentimento de pertença ao mundo, passando a amá-lo também. E, ao mesmo tempo, relatar fatos lamentáveis como as guerras, os episódios de violência e as atrocidades cometidas pelos homens nos diferentes momentos históricos, sob diversas perspectivas, para que conhecendo os impactos

destes acontecimentos, possam refletir sobre os mesmos e comprometer-se com a escrita de narrativas outras, em que tais episódios não se repitam.

CAPÍTULO 8 - HANNAH ARENDT, PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO: CONHECER E PENSAR X UTILIDADE E SENTIDO

Sendo o propósito desse estudo discutir as bases de uma educação comprometida com o mundo, a atividade do pensamento adquire relevância nessa discussão, posto que uma proposta educativa capaz de inspirar o cuidado com o mundo volta-se, necessariamente, ao pensar como possibilidade de compreender as especificidades deste espaço-tempo, evitando os perigos da irreflexão e da adesão a preconceitos. Buscando responder à indagação sobre o sentido da educação discute-se, neste capítulo, a relação entre conhecer e pensar, entre utilidade e sentido, procurando responder à interrogação sobre a utilidade da escolarização, que povoa boa parte dos debates no âmbito educacional em que, em geral, predomina a defesa da utilidade prática em detrimento da teoria.

Vanessa Almeida (2011, p. 174) afirma que Arendt relata que Lessing perguntou ironicamente: “Qual é a utilidade da utilidade?”, sustentando que o ideal da utilidade não pode ter um sentido em si mesmo. Isso porque, quando o “a fim de” torna-se o conteúdo do “em razão de” há uma perda de sentido: “[...] a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado” (ARENDT, 2010, p. 192).

A confusão entre aprendizagem significativa para o aluno com conhecimentos úteis na vida cotidiana decorre da influência da mentalidade do *homo faber* e da ciência, demarcando a supervalorização da técnica e da prática. Consequentemente, a educação preocupa-se com o desenvolvimento de competências⁸⁵, compreendendo que a aprendizagem resulta, principalmente das capacidades de cada aluno, individualmente, as quais precisam ser estimuladas no processo de ensino e aprendizagem. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

⁸⁵Vários são os entendimentos sobre competência, especialmente a partir de teorias pedagógicas que consideram que o papel da escola é o de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e de competências. De acordo com os Parâmetros Curriculares do Rio Grande do Sul – Lições do RS (2009, p. 20), as competências são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas públicas estaduais. Em linhas gerais, competências constituem um conjunto de elementos que o sujeito pode mobilizar para resolver uma situação com êxito. Para Perrenoud (1999), competência é a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Para tornar-se competente, o aluno precisa desenvolver e exercitar habilidades (saber-fazer relacionado ao trabalho mental). Sendo assim, competência relaciona-se com a eficiência e eficácia na realização das atividades.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação (BRASIL, 1997, p. 51-52).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais embasam-se na convicção de que as crianças e os jovens constroem conhecimentos por meio do ajustamento “às capacidades psicológicas” e tudo aquilo que o aluno venha a fazer é tido como “capacidade a ser desenvolvida” (*Ibidem*, 1997, p. 94). Essa forma de conceber a educação filia-se ao construtivismo⁸⁶, que possui algumas contribuições, especialmente com bases nos estudos de Psicologia, para as reflexões sobre a aprendizagem. Todavia, seus preceitos não devem ser tomados de forma dogmática ou absoluta, sob pena de negligenciar os compromissos éticos e políticos da escola com as linguagens públicas, com a herança cultural da humanidade e com o mundo.

Carvalho (2001, p. 119) lembra que os *slogans* e as recomendações didáticas do construtivismo podem resultar em uma desorganização das práticas docentes, com prescrições incapazes de oferecer oportunidades reais de transformação da ação educativa. Para o autor, é preciso levar em consideração a concretude e as especificidades institucionais e históricas da educação. Não se trata de desqualificar as contribuições das diferentes teorias educacionais, mas de chamar a atenção para os riscos dos modismos pedagógicos, incapazes de ampliar nossos conhecimentos a respeito das instituições escolares e de promover a renovação efetiva de nossos fundamentos e práticas (p. 127).

Para exemplificar a tendência dominante do currículo por competências, pode-se mencionar, no contexto do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular – Lições do Rio Grande, que propõe um conjunto de habilidades e competências

⁸⁶ O construtivismo apóia-se nas ideias de Jean Piaget, de acordo com as quais o conhecimento é construído progressivamente pelos indivíduos, em sucessivos estágios de desenvolvimento. Carvalho (1999, p. 66-67) explica que os discursos construtivistas consideram que a forma mais eficaz de ensinar é propiciar a “descoberta” e a formulação pelo próprio aluno das regras normativas que regem uma capacidade, como a de escrever, por exemplo. Desse modo o autor salienta o exagero na consideração de que a autonomia como responsável pela crescente capacidade de assimilar informações, procedimentos e de desenvolver o discernimento e a sua escolha na resolução de problemas ou na concretização de novas tarefas. Em consequência desse exagero, negligencia-se o papel do professor e da escola, concebendo os métodos tradicionais de ensino como prováveis impeditivos ou obstáculos à autonomia dos educandos. Carvalho critica a compreensão simplista dos discursos construtivistas sobre o ensino que, por exemplo, consideram a aula expositiva como mera transmissão de informações. Assim, desconsidera-se o sentido público da educação como oportunidade de acesso ao legado cultural e à formação voltada ao cultivo dos princípios éticos ligados às virtudes públicas.

cognitivas e conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que cada escola deve organizar o seu currículo tendo em vista o desenvolvimento deste conjunto de habilidades e competências. A proposta parte do pressuposto de que:

O melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica, ou seja, no sistema de ensino que a compõe (Escola de Educação Infantil, Escola Fundamental e Escola de Ensino Médio). E se os conteúdos e os procedimentos relativos às competências e habilidades profissionais são necessariamente especializados, as competências e habilidades básicas só podem ser gerais e consideradas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Daí nossa opção pelas competências valorizadas no Exame Nacional do ensino médio (ENEM) como referência (RS, 2009, p. 25).

O foco exclusivo na aquisição de competências ou na transmissão de conhecimentos enfatiza a aprendizagem como resultante de esforços e conquistas individuais, esquecendo-se da importância da interação entre indivíduos e entre estes e os objetos do conhecimento. Em virtude disso, dedica-se pouca atenção para a compreensão do mundo, que demanda o exercício do pensar, livre de objetos pragmáticos ligados à resolução de problemas. Esse posicionamento denuncia uma característica da sociedade contemporânea: a ênfase no conhecimento e na tecnologia.

Segundo Arendt, esse padrão de comportamento surge com a Modernidade, com o advento da ciência moderna e a invenção do telescópio e no momento em que aparece a ideia de que o conhecimento válido é aquele que pode ser submetido à matematização, sendo a matemática a principal ciência moderna e a experimentação, por meio dos artefatos produzidos pelo homem, o melhor método. Em decorrência destas noções, o conhecimento é concebido como resultado de uma operação produtiva, ou seja, em detrimento da valorização do conhecimento adquirido pela contemplação. Predomina, aí, a ideia de um conhecimento técnico resultante do uso de equipamentos produzidos pelo homem.

Em suas palavras: “Seja como for, a experiência fundamental por trás da inversão entre contemplação e ação foi precisamente que a sede de conhecimento só pôde ser mitigada depois que o homem depositou sua confiança no engenho das próprias mãos” (ARENDT, 2010, p. 362). A supervalorização da técnica, da fabricação e do consumo compromete tanto o pensar, o querer e o julgar, quanto o agir político, pois implica no alheamento ou alienação do mundo.

Não surpreende, portanto, que se suponha que a “qualidade da educação é essencial para atender crescentes e cada vez mais complexas exigências sociais e econômicas”⁸⁷. Como informa Azanha (2006, p. 25-26), nessas condições, não seria mais suficiente que a educação básica ministrasse os conhecimentos que tradicionalmente compõem os currículos escolares. Torna-se necessário oportunizar o desenvolvimento das complexas habilidades intelectuais (*thinkingskills*) exigidas pelo mercado de trabalho e pelo exercício da cidadania numa sociedade democrática.

Recorrendo aos escritos de Hannah Arendt e de Paulo Freire acerca do pensar e do conhecer, procura-se demonstrar que a educação tem importante papel no exercício do pensamento, não na perspectiva de ensinar a pensar vinculado a “providências pedagógicas pretensamente científicas, que privilegiam habilidades intelectuais aparentemente favoráveis à competição profissional sem limites éticos”, como adverte Azanha (2006, p. 34-35). Mas, precisamente, no sentido arendtiano de evitar o mal da irreflexão, de modo que os educandos possam estar cientes das armadilhas dos preconceitos e das ideologias em voga, por meio do pensamento enquanto busca de sentido, permitir aos jovens estabelecer sua pertença ao mundo, ao compreendê-lo. É a ação que se impõe.

Na concepção freiriana de pensar certo, que demanda profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, a partir do estudo rigoroso dos conteúdos, da busca de segurança na argumentação, que envolve a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, o reconhecimento do velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua inovador o convite à releitura do mundo por parte dos novos. Para Freire, o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos, é algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho.

Assim, compreende-se que a educação necessita voltar-se ao pensar, à busca de sentidos, ao apreciar e transformar a herança comum e pública recebida como legado da tradição. Justamente por relacionar-se ao cuidado e à transformação das tradições culturais, a educação contrapõe-se à futilidade da sociedade de consumidores, em que prevalece a “economia do desperdício, na qual

⁸⁷ José Mário Pires Azanha critica que os trabalhos e discussões da Conferência realizada em Paris, em 1989, *Centre Educational Research Inovation* (CERI), tenham como preocupação central adequar os currículos escolares às exigências do mercado de trabalho.

todas as coisas devem ser devoradas e descartadas quase tão rapidamente quanto apareceram no mundo” (ARENDT, 2010, p. 166).

Para tanto, a rigorosidade metódica e a conservação tornam-se imprescindíveis nas propostas educativas, a fim de proteger a criança da exposição a problemas políticos do mundo público e de proteger o mundo da voracidade destruidora do consumo. Cenci (2009, p. 39) ressalta que na sociedade atual, caracterizada pelo consumo, desenvolveu-se a percepção de que o desenvolvimento tecnológico garante o uso indefinido dos recursos naturais.

Contudo, tal percepção mostra-se equivocada, pois no afã de produzir um número cada vez maior de bens de consumo, cada vez mais elaborados e diversificados, produz-se uma cultura que dissocia cada vez mais o ser humano do meio ambiente natural, ignorando profundamente as dinâmicas da natureza. Este debate se sintetiza na necessidade de construção de relações de sustentabilidade para a humanidade (*Ibidem*, 2009, p. 39).

Com isso, o homem busca o controle absoluto sobre o meio ambiente, efetivando a mentalidade do cientificismo, vigente na Idade Moderna, segundo a qual, como descreve Arendt (2010, p. 165-168), a natureza é a grande provedora de todas as “boas coisas”, que devem ser tomadas e consumidas, a partir de apetites ávidos. O perigo é que essa sociedade de consumidores e trabalhadores, deslumbrada com a crescente fertilidade e presa ao processo interminável, é incapaz de reconhecer a própria futilidade, em que a permanência resulta comprometida.

A educação comprometida com o mundo contrapõe-se a essa lógica, pois provocar o pensar em busca de sentidos partilhados contribui para a recuperação do sentido público da educação, em direção ao que preconiza Bauman (2000), com a revitalização da ágora, enquanto espaço de discussão pública sobre os problemas públicos. A ágora é entendida pelo autor como lugar intermediário, público/privado, onde a política-vida encontra a Política, com *p* maiúsculo, onde os problemas privados são traduzidos para a linguagem das questões públicas e soluções públicas para os problemas privados, são buscadas, negociadas e acordadas.

Por isso, cumpre diferenciar conhecer e pensar, incluindo entre as prioridades da educação o exercício do pensar, não apenas a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades técnicas e profissionais consideradas indispensáveis no contexto atual. Para tanto, mais uma vez, a aproximação entre Hannah Arendt e Paulo Freire torna-se fecunda, uma vez que ambos acentuam a

importância de pensar e conhecer o mundo, indagando sobre os episódios e histórias que nele ocorrem e estabelecendo formas singulares de relacionamento com esse espaço-tempo comum, superando a condição de forasteiros.

8.1 O PENSAR ALARGADO NA PERSPECTIVA ARENDTIANA E O PENSAR CERTO FREIRIANO

Importa abordar a atividade do pensamento relacionada à educação, nas concepções de Hannah Arendt e de Paulo Freire, sobretudo porque resulta impossível uma educação comprometida com o mundo público se esta não mobilizar o pensar, ou seja, se não proporcionar aos educandos a busca de sentido para o legado que recebem das gerações anteriores ao adentrar neste mundo.

Dessa maneira, compreender as definições de Arendt sobre o pensar alargado e de Freire sobre o pensar certo possibilita ampliar os entendimentos acerca dos significados do pensamento e de sua relevância para o estabelecimento da pertença ao mundo e da assunção de responsabilidades por sua continuidade e renovação.

8.1.1 Arendt e o Significado do Pensar

Na perspectiva arendtiana, o pensamento é uma atividade do espírito que atualiza os dados oriundos do mundo externo, como explica Schio (2011, p. 129): “ele ocorre quando o ser se retira do mundo das aparências”, do espaço externo e passa a atuar internamente, junto à memória e à imaginação”. Para a autora, o pensar não visa a deixar algo de concreto no mundo.

[...] o pensar prepara os assuntos do mundo, seja interno seja externo, para a busca do significado deles. O pensamento obedece ao princípio de não contradição, por isso é livre para organizar e desorganizar os dados, buscar outras possibilidades em busca do que eles “querem dizer”, daquele “ensinamento” positivo ou negativo que os fatos, os acontecimentos, por exemplo, portam, e que podem auxiliar na atuação do julgar (SCHIO, 2011, p. 129).

Hannah Arendt discute o pensar e sua relação com a possibilidade de evitar o mal a partir da análise do julgamento de Eichmann em Jerusalém, em que a autora conclui que as atrocidades foram cometidas em virtude da recusa ao pensar. Em *A Vida do Espírito*, ela relata ter se deparado com uma manifesta superficialidade do

agente que tornava impossível seguir o mal incontestável de seus atos até qualquer nível mais profundo de raízes e motivos. Os atos eram monstruosos, mas o agente era absolutamente vulgar, nem demoníaco nem monstruoso. O que o caracterizava era a irreflexão. Esta ausência de pensamento é uma experiência tão vulgar na nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo, para não falar da inclinação para parar e pensar (ARENDT, 1991a, p. 14-15).

Os crimes de Eichmann não podem ser explicados por justificativas tradicionais, pois não são motivados por um demônio – princípio do mal, numa abordagem religiosa, e também porque não se originam em sentimentos pouco nobres, como a inveja, a fraqueza, a cobiça ou o ódio que a pura maldade nutre pelas boas coisas. Ao constatar que as atrocidades cometidas por Eichmann, que não se apresentava monstruoso, demoníaco nem movido por grandes convicções ideológicas, se fundamentavam na irreflexão, e, ao perceber a sua superficialidade, Arendt vincula a banalidade do mal com a falta ou recusa do pensamento.

Critelli (2013, p. 52) relaciona a incapacidade de pensar com as atividades do pensamento e do julgamento. Segundo a autora, ser incapaz de pensar não é o mesmo que ser estúpido ou inabilitado para conhecer, uma vez que este pode ser traço comum a pessoas muito inteligentes. Em suas palavras: “A incapacidade de pensar fala do desinteresse ou da incapacidade de buscar significados, portanto, indica tanto uma deficiência do pensamento quanto da compreensão”.

Distinguindo pensamento e raciocínio, Arendt (1991a, p. 69) realça a demanda de sentido como foco do pensar, que parece “sem sentido” para o senso comum e para o raciocínio. Por isso, pensar é diferente do raciocínio e da lógica, não se relacionando com a inteligência ou com o uso das capacidades cognitivas. Arendt constata que pode haver pessoas muito inteligentes que não pensam. Em *Pensamento e Considerações Morais* e na introdução da obra *A Vida do Espírito*, a pensadora apresenta as seguintes questões:

Será que fazer o mal, e não somente os males da omissão, mas também os males da ação, é possível na ausência não só de “motivos torpes” (conforme a lei os designa), mas de absolutamente qualquer motivo, qualquer estímulo especial ao interesse ou à vontade? Será que a maldade, como quer que definamos esse “estar determinado a ser um vilão”, não é uma condição necessária para se fazer o mal? Será que nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio, depende de nossa capacidade de pensar? Serão coincidentes a incapacidade de pensar e um fracasso desastroso daquilo a que normalmente chamamos consciência moral? (ARENDT, 1993, p. 146).

Diante disso, interroga-se: pode a atividade do pensamento enquanto tal, o hábito de examinar tudo o que acontece ou desperta a atenção, independentemente de resultados e do conteúdo específico dessa atividade, estar entre as condições que fazem com que os homens se abstenham de praticar o mal, ou mesmo que os ‘condicione’ efetivamente contra ele? (ARENDT, 1991a, p. 15). O pensamento é um afastamento do mundo cotidiano para examiná-lo com distanciamento, o que significa uma parada para pensar. Ou seja, implica em retirar-se do espaço-tempo partilhado com os outros, distanciando-se para poder refletir sobre os acontecimentos e experiências nele vivenciados. “A retirada do mundo das aparências é [...] a única condição anterior essencial para o pensamento [...]” (ARENDT, 1991a, p. 61).

Almeida (2011, p. 147-148) considera o pensamento como caminho para a atribuição de sentido àquilo que se passa no mundo, sendo nisso que consiste sua relevância, posto que ocorrências e acontecimentos não possuem um significado por si, mas se *tornam significativos* no momento em que, pensando-os, nos relacionamos com eles. Assim, os fatos são transformados em uma história (estória, *story*) humanamente compreensível, não apresentando um sentido *definitivo*, pois a cada acontecimento é preciso começar a reflexão de novo. O pensar, portanto, não produz sabedorias perenes, nem conhecimentos, nem teorias acabadas, configurando-se como busca de sentido.

Para Arendt (1991a, p. 81-82), pensar, querer e julgar são as três atividades mentais basilares; não podem derivar umas das outras e, embora tenham certas características comuns, não podem ser reduzidas a um denominador comum. Segundo ela, cada uma dessas atividades obedece às leis inerentes à própria atividade.

Desse modo, Almeida (2011, p. 152) lembra que o *pensar* retoma coisas ausentes no tempo e no espaço para que reflitamos sobre elas. Distanciamos-nos do mundo para buscar compreender nossa experiência nele. Lembramos o acontecido e nos perguntamos qual é o sentido de tudo isso, voltando-nos ao passado. Por seu turno, o *querer* volta-se, sobretudo, para o futuro e liga-se à capacidade humana de iniciar algo novo e, portanto, busca a realização de seus projetos no mundo mesmo que, enquanto atividade do espírito, não ocorra *neste*.

Quanto ao juízo, Arendt (1991a, p. 81-82) o define como uma faculdade peculiar e não inerente ao intelecto, cujo princípio orientador – o julgar – só pode

produzi-lo como uma lei para si próprio. É pelo juízo que os indivíduos são capazes de diferenciar o certo do errado, o belo do feio. Por isso, como salienta Almeida (2011, p. 153), o juízo é a faculdade do espírito mais política, por procurar uma percepção, isenta de interesses privados, com a qual, em princípio, todos poderiam concordar. Assim como o querer, o julgar aproxima-se dos acontecimentos particulares que exigem discernimento e ação, enquanto o pensar precisa de distância, sendo este prioritário, uma vez que o pensamento traz para o espírito os objetos com os quais o querer e o julgar preocupam-se.

Por buscar sentidos, o pensar nunca é apenas um instrumento. O pensamento não se restringe a exercer uma função para outros fins, é uma atividade que tem um fim em si mesma. Nas palavras de Arendt (1991a, p. 21): “[...] Com isso quero dizer apenas que os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir”. Pensar não se restringe à produção de conhecimentos e de objetos, voltando-se à compreensão do mundo e do lugar ocupado pelos indivíduos neste contexto, ao estabelecimento de um diálogo silencioso consigo mesmos, que busca sentido para as experiências e acontecimentos.

Na concepção arendtiana, o pensamento decorre da experiência, porém nenhuma experiência produz sentido ou coerência indiferente das operações de imaginar e pensar, exigindo o distanciamento do mundo para pensar sobre os sentidos que não são dados *a priori*. A autora destaca, também, o caráter autodestrutivo da atividade do pensamento, enquanto desafio sem fim de exame dos fatos e de retomada das reflexões anteriores com base nas novas experiências, como um constante repensar. Para ela, “a tarefa de pensar é como a teia de Penélope; que desfaz todas as manhãs o que terminou na noite anterior”, sendo que “os pensamentos que tive ontem satisfarão a necessidade apenas na medida em que eu quero e sou capaz de pensá-los de novo” (ARENDT, 1991a, p. 100-101).

As características mais salientes da atividade de pensar são seu alheamento do mundo das aparências do senso comum, a sua tendência autodestrutiva em relação aos seus próprios resultados, a sua reflexividade, e a consciência da pura atividade que a acompanha, mais o estranho fato que tenho conhecimento das faculdades do meu espírito apenas enquanto a atividade dura, o que significa que o próprio pensar nunca pode ser estabelecido como a única ou mesmo a mais alta propriedade da espécie humana (ARENDT, 1991a, p. 101).

Por não produzir resultados úteis, Arendt considera que o pensamento beneficia pouco a sociedade. Nesse sentido, o conhecimento traz mais benefícios, posto que pode ser utilizado como instrumento para propósitos. “Não cria valores; não descobrirá, de uma vez para sempre, o que é “o bem”; não confirma, mas antes dissolve as regras de conduta aceites (*Ibidem*, 1991a, p. 210). Então, poder-se-ia questionar: Qual é então sua finalidade? A resposta arendtiana aponta a própria atividade do pensar como primordial, uma vez que a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por *insights* supostamente preciosos de “homens sábios” (*Ibidem*, 1991a, p. 100). Ou seja, o pensar não se aquieta com clarividências ou com supostas certezas, repensando sempre as experiências e acontecimentos mundanos.

Almeida (2011, p. 159) explica que, se o pensar como diálogo parece ser uma ideia atraente para Arendt, ela também afirma que só se pensa ao se estar só (*solitude*), exigindo que, por um momento, as atividades em andamento sejam suspensas e o indivíduo retire-se para um lugar no qual tenha a calma e a distância suficientes para procurar compreender aquilo que não está mais diante dos seus olhos, mas que pode trazer para o espírito. Segundo a autora, “esse afastamento provisório do mundo possibilita que entremos numa relação conosco mesmos e procuremos responder às nossas indagações” (ALMEIDA, 2010, p. 857).

A experiência pensante de Hannah Arendt é destacada por Almeida (2011, p. 164), como um exemplo para sua concepção do pensar – uma atividade que não tem fim e instiga a continuar procurando respostas provisórias. Essa busca está intrinsecamente ligada à capacidade de assumir a responsabilidade pelo mundo, porque, somente se o mundo e aquilo que nele acontece fazem algum sentido para os indivíduos, ele pode deixar de ser um lugar inóspito, passando a “[sua] casa”, que depende deles para ser arrumada e reformada, transformada e conservada.

O pensamento torna-se relevante, dessa maneira, não pelo que produz de concreto, mas pelo próprio exercício de pensar, de interrogar-se e de buscar entendimentos, não definições estanques. Este exercício é o que permite compreender o que ocorre no mundo, estabelecendo sua pertença e engajando-se na conservação/renovação deste espaço-tempo compartilhado.

8.1.2 Freire e o Pensar Certo

Pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que ocorre por meio de signos linguísticos, como argumenta Freire (1977, p. 66), em *Extensão ou Comunicação?* O autor acrescenta o adjetivo 'certo', indicando que, além de raciocinar e conhecer, é necessário pensar certo.

Conforme Redin et al. (2010, p. 312), esta categoria, na obra de Freire, situa-se no centro de sua pedagogia crítico-humanizadora, comprometida com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário. O autor insistia na importância da coerência entre teoria e prática, no valor da crítica e da autocrítica para a educação problematizadora, no desafio do pensamento dialético e, acima de tudo, na radicalidade do diálogo e da humildade inerentes a uma educação autenticamente progressista.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) relaciona o pensar certo com a disposição ao diálogo e com a coerência entre pensamento e ação, salientando que os indivíduos vivenciam a autenticidade do pensar, mediatizados pela realidade, na intercomunicação. Para o autor, é impossível um pensar certo como imposição. Compreender o movimento do pensamento dos indivíduos implica, portanto, entender o contexto real em que este pensamento é produzido, ou seja, o espaço-tempo em que os indivíduos agem, interagem e se comunicam.

O diálogo indispensável ao pensar certo é aquele em que se privilegia a segurança na argumentação, em que o indivíduo, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a mesma razão da discordância (FREIRE, 1996, p. 35). Ou seja, dialogar requer a abertura aos múltiplos pontos de vista, o respeito aos pensamentos divergentes e à disposição de aprender com os outros a complexidade da realidade e do mundo, construindo entendimentos aprofundados e amplos.

Redin et al. (2010, p. 312) lembram que, para Freire, o pensar certo demanda uma cultura dialógico-libertadora, em que a intercomunicação ocorre como diálogo crítico-libertador:

O pensar certo, então, é radical e não sectário. Por isso mesmo caracteriza-se por uma visão de mundo revolucionária, que não se contenta apenas com reformas, mas exige transformações das estruturas opressoras da humanidade. É uma forma de pensar comprometida com a *Revolução cultural*, que exige testemunho, coerência, amor, humildade e verdadeira solidariedade (REDIN, STRECK e ZITKOSKI, 2010, p. 312).

Por exigir a ruptura e a superação das práticas autoritárias e antidialógicas, o pensar certo, na concepção freiriana, supõe a problematização do mundo, o diálogo sobre a realidade e as perspectivas de transformação possíveis e viáveis, visando o ser mais de todos os envolvidos. Testemunho, coerência, amor, humildade e solidariedade tornam-se imprescindíveis, uma vez que, na ausência desses elementos não há possibilidade de diálogo, e, sem este não é possível um pensar crítico.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 27-28) afirma que uma das condições necessárias ao pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Manter a criticidade, a dúvida e a curiosidade possibilitam a busca permanente de compreensão, não de verdades definitivas e inquestionáveis. Esta postura ética e geradora de boniteza é inconciliável com a arrogância impeditiva da abertura ao diálogo. Para o autor, o pensar certo promove a percepção de que uma das bonitezas de estar no e com o mundo, na condição de seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (*Ibidem*, 1996, p. 28). Por essa razão, o pensamento volta-se ao mundo, ao entendimento das responsabilidades de cada um e do coletivo na constituição de um mundo que permita a vivência do *ser mais*.

Compreende-se por que Freire conceitua o pensar como pensar certo, porque não se trata de uma análise superficial dos fatos. Ao contrário, como o autor destaca em *A Importância do Ato de Ler* (1989, p. 77), pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha escondido nas coisas e nos fatos observados e analisados. Ele exemplifica: uma forma de pensar certo é descobrir que não é “mau olhar” que está fazendo Pedrinho triste, mas a verminose, então, não é somente com benzeduras que a alegria será devolvida ao Pedrinho, mas com orientação médica. O pensar certo requer a superação da ingenuidade e da superficialidade, em busca de um saber progressivamente mais profundo, mas claro e mais amplo, pela superação do senso comum.

Enquanto estudo sério e revolucionário, de desenvolver a curiosidade diante do cotidiano, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, o pensar certo relaciona-se à rigorosidade metódica, uma vez que ao aprender o indivíduo vai progressivamente superando a curiosidade ingênua, transitando para o que o autor denomina de “curiosidade epistemológica”, entendida como radical,

rigorosa e exigente. Em *Educação e Política*, Paulo Freire (2001, p. 116) escreve que a curiosidade epistemológica é aquela em que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele fala prudentemente.

Ana Lúcia Souza de Freitas (apud REDIN, STRECK e ZITKOSKI, 2010, p. 107) ressalta que a curiosidade é tema recorrente nos escritos freirianos, indicando as diversas obras em que o termo é mencionado por Freire, que a concebe como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. O olhar curioso e indagador sobre o mundo, segundo ele, torna os homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade.

Ao promover a qualificação da curiosidade, da ingênua à epistemológica, o pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. [...] Pensar certo é radicalmente coerente. Ao conceber que é próprio do pensar certo “a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa do velho não é apenas cronológico”, mas a atenção ao que o velho que preserva como válido ao encarnar uma tradição, Freire (1996, p. 33-35) demonstra que o pensar volta-se ao entendimento do passado e ao repensar das novas experiências a partir do novo.

Repensar as experiências e os fatos constitui-se como tarefa fundamental, impedindo a incoerência entre pensamento e ação. Assim, o exercício do pensar certo propicia a constante reflexão sobre as próprias práticas, podendo impedir que o indivíduo experimente os perigos da arrogância, dos exageros, do ridículo e da insensatez (*Ibidem*, 1996, p. 36). Nesse sentido, o autor considera que o pensar certo é algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho.

A rigorosidade implícita no exercício do pensar requer “uma postura exigente, difícil, às vezes penosa”, a ser assumida “diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos”, ante a si próprio (*Ibidem*, 1996, p. 49). Tal postura evita a aceitação dos fatos como verdades inexoráveis ou a assunção de convicções irrefletidas, que podem trazer preconceitos subjacentes. Diante disso, o autor sugere:

A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. [...] O melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso, de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (*Ibidem*, 1996, p. 134)

Freire ratifica sua convicção quanto à relevância do pensar, enquanto experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, de conhecimento do mundo e de construção do próprio perfil e espaço de pertencimento, assinalando na *Pedagogia da Esperança* (2011, p. 231), que o pensar certo é antidogmático, antissuperficial e crítico. Contrariando a lógica preponderante de desumanização do mundo, o pensar certo significa acreditar nas pessoas, na humanidade e educar para a esperança e o compromisso com um outro mundo possível. Por essa razão, pensar certo é conceber a história como possibilidade e não determinismo, apostando no sonho como processo, como devir e como exigência de uma história feita pelos homens, os quais, por sua vez, se fazem e refazem no percurso histórico.

Para Freire (2000, p. 102), é justamente contra essa tendência de desumanização, em tempos marcados pela competitividade, pela supervalorização da técnica e das tecnologias, por “uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”, que o pensar certo se insurge, exigindo:

[...] O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (*Ibidem*, 2000, p.102).

O pensamento, portanto, mais do que o conhecimento, busca o sentido da presença humana no mundo, posto que “[...] mais do que um ser no mundo o ser humano se tornou uma *presença* no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a *outra* presença como um ‘não-eu’, se reconhece como ‘si própria’”. O ser humano, conforme Freire (2000, p. 112) é presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. Pensar e assumir a presença no mundo impõe a necessidade da ética e da responsabilidade, porque envolvem decisão, avaliação, liberdade, ruptura e opção.

Então, como concluem Redin et al. (2010, p. 314), o pensar certo na perspectiva de Freire, é cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros. É reconhecer os próprios equívocos e anunciar os aprendizados construídos nas relações com os outros e com o mundo.

Expostas as definições de Arendt e de Freire acerca do pensar, interessa apresentar as aproximações e os distanciamentos entre as concepções dos autores, reforçando a importância do pensamento na educação.

8.1.3 Arendt e Freire: Pensar e Compreender o Mundo

Hannah Arendt indaga sobre o pensar e a possibilidade de evitar o mal, considerando que, por exemplo, as atrocidades cometidas por Eichmann demonstram a incapacidade de pensar sobre as consequências de seus atos. Paulo Freire, por seu turno, discute o pensar como superação das concepções ingênuas ou superficiais, a partir do acesso ao conhecimento, numa perspectiva crítico-democrática, para desenvolver a capacidade de pensar certo, especialmente em se tratando das camadas populares (o povão⁸⁸), a fim de que ultrapassem a condição de subalternidade a que são submetidas por discursos elitistas.

O alerta pronunciado por Arendt sobre os riscos da irreflexão assemelha-se à defesa freiriana de que faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. “[...] Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada a ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada a ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez” (FREIRE, 1996, p. 36).

Assim como Freire (1989) compreende que o pensar pode promover a passagem da ingenuidade para a curiosidade epistemológica, e, assim, avançando da condição “de menor” para a assunção do pensamento crítico, Arendt (1991a) destaca que o pensar não é atributo exclusivo de “homens sábios” e de seus *insights*.

Sobre o que os indivíduos pensam? A resposta de Arendt aponta para as experiências humanas. Como esclarece Almeida (2011, p. 164), a busca de sentido é o que move essa atividade do espírito, que encontra “respostas sempre novas à

⁸⁸ Expressão utilizada por Freire (1989, p. 49) em *A Importância do Ato de Ler*, considerando que é necessário combater o ponto de vista autoritariamente elitista e reacionário, que concebe os indivíduos das classes populares como incapazes de aprender, permanecendo “eternamente menor”.

pergunta sobre o que está realmente em questão”. Freire também caracteriza o pensar como olhar curioso e indagador sobre o mundo, problematizando sua presença neste espaço, na busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu *ser mais* (1977, p. 23).

A atribuição de sentido aos acontecimentos mundanos, na concepção arendtiana, ocorre por meio da produção de histórias, as quais tornam os fatos compreensíveis. De forma similar, Freire (1987) propõe a investigação de temas geradores⁸⁹, cujo objetivo é a análise crítica da realidade a partir da apreciação de um “universo temático mínimo” por meio de uma metodologia conscientizadora, possibilitando inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. O estudo da temática envolve a investigação do próprio pensar, apontando contradições, elaboração de codificações ligadas ao “contexto concreto ou real”, em que acontecem os fatos, e ao “contexto teórico”, no nível de entendimento. Após a delimitação temática, realiza-se o estudo interdisciplinar, com o aprofundamento em cada área do saber.

Outro ponto de aproximação entre Arendt e Freire, no que concerne à atividade do pensamento, refere-se à relação entre o pensar e o diálogo. Arendt defende que, para pensar, o indivíduo precisa estar só, suspendendo as atividades do cotidiano e distanciando-se provisoriamente do mundo para relacionar-se consigo mesmo para responder às questões que lhe são propostas. Todavia, em *Origens do Totalitarismo*, a autora explica a provisoriedade deste afastamento:

Todo pensar, estritamente falando, é feito na solidão e é um diálogo entre eu e mim mesmo; mas este diálogo do dois-em-um não perde contato com o mundo dos meus semelhantes porque eles são representados no eu [self] com quem estabeleço o diálogo do pensamento. O problema da solidão é que este dois-em-um precisa dos outros para voltar a ser um de novo: um indivíduo imutável cuja identidade nunca pode ser confundida com a de qualquer outro (ARENDT, 1989, p. 476).

Assim, Arendt situa o pensamento em relação ao mundo comum em que os homens interagem, uma vez que o indivíduo que pensa é integrante deste mundo que partilha com os demais e com o qual não pode romper. Para a autora, a

⁸⁹ Temas Geradores para Freire, segundo Luiz Augusto Passos (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 388-390) são substantivados por palavras geradoras, as quais fundam um universo significativo temático. As palavras são colhidas nas conversas formais e informais, necessitando uma capacidade especial de pesquisador e de educador que *sabe que não sabe* e, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica. Para Passos (2010), o tema gerador é um lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida [...]. Permite uma releitura do mundo [...].

pluralidade humana não é “uma extensão do dual eu-e-eu-mesmo a um Nós plural”. Quando “um Nós está engajado em mudar nosso mundo comum”, contrasta com a atividade solitária do pensamento, que “opera em um diálogo entre eu e mim mesmo” (ARENDT, 1991a, p. 200).

Talvez não haja nada que indique mais fortemente que o homem existe essencialmente no plural do que o fato que a sua solidão atualiza o seu estar meramente consciente de si mesmo, coisa que provavelmente compartilhamos com os animais superiores, em direção a uma dualidade durante a atividade do pensar. Esta dualidade de mim comigo mesmo converte o pensar numa verdadeira atividade, na qual sou tanto o que pergunta como o que responde (ARENDT, 1991a, p. 203-204).

A autora considera a retirada do mundo das aparências como condição para o pensamento, contudo, esta não significa uma ruptura com o mundo comum, uma vez que este afastamento provisório constitui-se como um dos traços característicos da pluralidade humana. Theresa Calvet Magalhães (2011, p. 29) explica que, para Arendt, o *pensar* sempre aguarda uma reconciliação com o sentido, podendo-se, então, concluir que o efeito catártico⁹⁰ que ele provoca aguarda um retorno ao mundo comum, e que *pensar* não dispensa *julgar* os assuntos humanos.

Paulo Freire (1996, p. 85) articula o pensar certo com o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. O tomar distância implica o afastar-se para pensar e repensar, para questionar e entender. Não obstante, este distanciamento não significa romper com o mundo, porque o autor assinala a relação do

⁹⁰ O efeito catártico do pensar supõe a reconciliação com o sentido das experiências humanas, a partir do provisório afastamento dos assuntos humanos para refletir sobre eles e julgá-los, para um posterior retorno ao mundo comum pautado em entendimentos mais alargados. Para a psicanálise, a catarse tem o sentido de oportunizar descargas e de reexperiência repetida do trauma, com verbalização e clarificação dos conflitos em uma situação (FENICHEL, 2000, p. 116). Trata-se, portanto, da liberação das emoções por rememoração, verbalização e esclarecimento dos episódios vivenciados. Em *A Vida do Espírito*, Arendt (1991a, p. 192-193) assinala que Sócrates utilizou a metáfora do vento para explicar a atividade do pensar: os ventos são invisíveis e o que eles fazem é manifesto para nós e de algum modo sentimos a sua aproximação. Em Sófocles também encontra-se a metáfora: “o pensamento cêlere como o vento” essas coisas duvidosas e “inspiradoras do terror” com as quais os homens são abençoados ou amaldiçoados. Por seu turno, Heidegger menciona a “tempestade do pensamento”. Segundo a autora, “é inerente ao parar e pensar, à interrupção de todas as outras atividades – psicologicamente, podemos de fato definir um “problema” como uma “situação que por alguma razão sustenta um organismo no seu esforço para alcançar uma meta” – e pode também ter um efeito retardado que desorienta, quando saímos dela, sentimo-nos inseguros no que nos parecia para além da dúvida enquanto estávamos impensadamente empenhados naquilo que estávamos a fazer” (ARENDT, 1991a, p. 193-194).

pensamento com o mundo, afirmando esta atividade como resultante da interação e da comunicação estabelecida entre as pessoas que partilham este mundo. Em suas palavras:

Pensar certo [...] é um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. [...] Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também *comunicação* do inteligido (*Ibidem*, 1996, p. 37-38).

Por isso, inteligir envolve comunicação e intercomunicação e se funde na dialogicidade. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial do mundo cultural e histórico, contexto em que os indivíduos pensam e se comunicam. Para o autor, a atividade do pensamento é coletiva: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos o ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (FREIRE, 1977, p. 65-67).

Não obstante, a comunicação implica reciprocidade, sendo que comunicar é comunicar-se em torno do significado signifiante (*Ibidem*, 1977, p. 67), que se relaciona com o mundo, com as experiências vivenciadas pelos indivíduos neste espaço-tempo. Pensar certo vincula-se, portanto, com a possibilidade de atribuir sentido à presença humana no mundo, com o mundo e com os outros, como o próprio Freire afirma. Os indivíduos, ao interagirem e se comunicarem, partilham experiências e sentidos comuns, indispensáveis ao estabelecimento de sua presença no mundo, não apenas para continuá-lo, mas, sobretudo, para transformá-lo. Para tanto, é necessário que os homens façam desse mundo a *sua casa*, superando a condição de forasteiros, como salienta Arendt (1972).

Dentre as convergências entre Arendt e Freire, pode ser enfatizada, ainda, a compreensão de ambos acerca da profundidade do pensamento, que excede o conhecer. Se, para Arendt (1991a, p. 21), pensar não é mero instrumento, para Freire (2000, p. 94-95), é preciso superar a perspectiva pragmático-tecnista, segundo a qual o que vale é a transferência de saberes técnicos e instrumentais. Pensar certo é primordial para aprofundar o entendimento do mundo e nele se situar como alguém capaz de atuar, falar, criar e comprometer-se com seu permanente aprimoramento.

Também é digno de nota o caráter autodestrutivo do pensamento, similar nos escritos dos autores. Arendt (1991a) argumenta que, diferentemente do

conhecimento que busca a verdade e com ela se satisfaz, o pensar busca sentidos e não se satisfaz, senão com a possibilidade de pensar sempre novamente. Por sua vez, Freire (1996) enfatiza a resistência crítica como abertura ao diálogo e à reflexão, evitando as armadilhas das certezas e convicções absolutas e recusando as posições dogmáticas, a partir das quais os indivíduos se posicionam como supostos proprietários da verdade.

Com ambos os autores, aprendemos que o exercício de pensamento é válido em si, não pelos produtos que gera. Mais relevante do que certezas, o pensar possibilita ao homem problematizar sua passagem pelo mundo, que não é predeterminada, preestabelecida, mas um tempo de possibilidades, tal como Freire a entende. “Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade” (FREIRE, 1996, p. 52-53). Eis a relevância do pensamento para a busca de sentido e a compreensão do mundo.

8.2 AS DISTINÇÕES ENTRE PENSAR E CONHECER E SUA RELAÇÃO COM A TAREFA EDUCATIVA

Hannah Arendt e Paulo Freire, em seus escritos, indicam o conhecimento de mundo, a reflexão sobre seu significado e o estabelecimento de relação com ele como tarefas fundamentais da educação. Certamente numa sociedade, como a atual, regida pela lógica da competitividade e deslumbrada com os avanços científicos e tecnológicos, a ênfase recai sobre o conhecer.

Para Cenci (2009), a sociedade pós-moderna traz consigo um conjunto de conhecimentos construídos na esteira dos paradigmas da modernidade, caracterizando-se pelos tecnicismos e especializações, em campos cada vez mais delimitados pelo caráter positivista-mecanicista, com ênfase numa racionalidade instrumental como legitimação do conhecimento.

O progresso científico e tecnológico que não corresponde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, [para mim], sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres (FREIRE, 1996, p. 130).

O autor assevera que é preciso uma correspondência entre os avanços tecnológicos e a melhoria das condições de vida da população, articulando as

dimensões tecnológica, ética, estética e política (*Ibidem*, 1996, p. 130). Ou seja, o progresso científico e tecnológico tem sentido quando a serviço da humanização e não simplesmente para justificar o afã moderno pela racionalidade técnica.

Em *A Vida do Espírito*, Arendt (1991, p. 65-67) argumenta que a ideia moderna de progresso, a partir do conceito de progresso ilimitado, nega as limitações da ciência face à imensa quantidade de desconhecido. Para a autora, a ciência moderna, para provar ou infirmar suas hipóteses, os seus 'paradigmas' e descobrir o que faz funcionar as coisas, começou a imitar o processo de funcionamento da natureza, utilizando instrumentos em laboratório, para antecipar um ambiente transformado. Os processos cognitivos utilizam para atingir seus fins, as capacidades humanas de pensar e de fabricar como modos refinados de raciocínio de senso comum. O conhecer relaciona-se com o sentido de realidade, constituindo mundos como são construídos edifícios. Assim, o conhecimento é produzido como uma atividade similar à construção do mundo pelo *homo faber*, pois os conhecimentos e os produtos fabricados constituem uma base relativamente sólida em que os indivíduos podem se movimentar.

Consequentemente, a mentalidade do *homo faber* e os princípios do conhecer são valorizados a partir da modernidade, trazendo os riscos de priorizar o conhecer instrumental e negligenciar o pensamento, uma vez que a "civilização ocidental decidiu privilegiar o conhecimento sobre o pensar" (CRITELLI, 2007, p. 82). Em decorrência dessa postura, prioriza-se a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, em detrimento da busca de entendimento das linguagens, hábitos e sentidos partilhados neste espaço, bem como sobre a necessidade de assunção de compromissos com a sua conservação e renovação.

Interessa, na investigação a respeito de uma educação conservadora e comprometida com o mundo, diferenciar o pensar e o conhecer. Nos escritos de Freire, essa distinção não é evidenciada. Porém, pode-se concluir que para o autor, pensar e conhecer são imprescindíveis e precisam ser fomentados pela educação, especialmente em virtude do inacabamento do ser humano, que necessita fazer-se homem, constituir-se ao interagir com os outros e ao intervir na realidade em que se insere.

Para Freire (1977, p. 27), conhecer, na dimensão humana, qualquer que seja o nível em que ocorra, não é o ato por meio do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe oferece ou impõe.

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (*Ibidem*, 1977, p. 27).

Somente na condição de sujeito, e não de objeto, é possível construir conhecimentos, ampliar visões de mundo e percebê-las como totalidade. Por esta razão, o autor concebe que o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. A partir da apropriação crítica do mundo, os indivíduos assumem o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam (*Ibidem*, 1977, p. 36).

O conhecimento é, portanto, histórico como os homens. Cada novo conhecimento supera o anterior, que será ultrapassado por outro amanhã. A análise crítica do conhecimento propicia a abertura e a aptidão à produção do conhecimento ainda não existente (*Ibidem*, 1977, p. 27). Sendo assim, o conhecimento, pela inquietude da curiosidade, possibilita compreender o mundo e empenhar-se em sua transformação.

É possível depreender da leitura das obras de Freire que, para o autor, o pensar certo decorre de uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico impõe à curiosidade, caracterizando-se pela abertura às incertezas e parcialidade do conhecimento, pelo rigor ético e gerador de boniteza, pela pesquisa e indagação, pela criticidade, pelo respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação e pelo respeito e o estímulo à capacidade criadora. Promovendo o avanço da ingenuidade para a criticidade pela curiosidade crítica, insatisfeita, indócil, o pensar certo não se coaduna com a desvergonha da arrogância nem com a fragilidade dos posicionamentos superficiais, exigindo a interpretação aprofundada dos fatos. Trata-se, ainda, de um ato comunicante e coparticipado, que requer uma postura exigente na *problematização* do futuro e na recusa de sua inexorabilidade. Diante dessa caracterização, pode-se constatar que, na concepção freiriana, pensar vai além de conhecer, assim como para Arendt, pensar e conhecer, em seus diferentes estatutos, são imprescindíveis para a tarefa educativa.

Almeida (2011, p. 166) esclarece que, para compreender as distinções entre pensar e conhecer, Arendt recorre à *Crítica da razão pura* de Kant, demarcando a

necessidade humana de *pensar* determinados assuntos, mesmo que não se possa *saber* nada sobre eles. Assim, distingue entre a razão que pensa e o intelecto que conhece.

A faculdade de pensar, que Kant chamou de *Vernunft* (razão) para distinguir de *Verstand* (intelecto), a faculdade de cognição, é de natureza totalmente diferente. O intelecto (*Verstand*) quer apreender o que é dado aos sentidos, mas a razão (*Vernunft*) quer compreender o seu sentido. A cognição, cujo critério é a verdade, deriva esse critério do mundo das aparências no qual nos orientamos pelas percepções sensoriais, cujo testemunho é auto evidente, substituível apenas por outra evidência. A verdade está localizada na evidência dos sentidos (ARENDT, 1991a, p. 68).

Arendt discorda de Kant quando ele afirma que o pensar ocupa-se unicamente daquilo que está além dos limites do conhecimento. Para a autora, a razão pode tratar das questões últimas, mas não se restringe a elas. O pensar busca o sentido das coisas e das experiências, quaisquer que sejam. A *atividade* do pensar, portanto, não é necessariamente caracterizada pelo *assunto* do qual se ocupa. Enquanto o pensar busca o sentido e não produz resultados sólidos, a cognição busca o conhecimento, a partir de resultados relativamente seguros e verificáveis, como assinala Almeida (2011, p. 166-167):

O conhecimento [...] deve ser verdadeiro, ou seja, sua validade depende da possibilidade de verificá-lo: ou ele é evidente por si mesmo, ou pode ser comprovado. [...] Já o pensar não produz resultados definitivos que, uma vez consolidados, possuam uma validade por si só, independentemente da atividade do pensar. Os 'resultados' do pensar só continuarão válidos na medida em que forem repensados. Se o critério da veracidade é, portanto, essencial para o conhecer, o pensar a ele não se submete.

A curiosidade acerca do mundo e o desejo de investigar o que é percebido pelos sentidos, na concepção arendtiana, movem a busca pelo conhecimento. As questões propostas pela sede de conhecimento são respondíveis pela experiência e raciocínio de senso comum, enquanto as questões levantadas pelo pensar buscam, pela razão, o sentido e não podem ser respondidas pelo senso comum e pelo refinamento da ciência. Para o senso comum, a busca de sentido não faz sentido.

Ao distinguir verdade e significado, conhecimento e pensamento, bem como ao insistir na importância de tal distinção, Arendt (1991a, p. 72-73) não pretende negar a conexão entre a busca de significado do pensamento e a busca de verdade do conhecimento. O pensar é indispensável, na opinião da autora, para que os homens continuem a formular questões irrespondíveis questões de significado, afirmando-se como seres que interrogam. Perder esse apetite comprometeria,

inclusive, a capacidade de formular as questões respondíveis. Nesse sentido, a razão é a condição do intelecto e da cognição.

Como explicita Arendt (1991a, p. 69-70), a ciência e a demanda do conhecimento visam à verdade irrefutável, de caráter compulsivo. A atividade cognitiva justifica-se pelo resultado produzido. Almeida (2011, p. 173) lembra que o conhecimento torna-se meio para a obtenção de novos saberes (ou, às vezes, substituir os antigos). Conhecer, portanto, ocorre sempre “a fim de, e seus resultados, embora mais estáveis do que os produtos do pensar, servirão de base e/ou ferramenta para obter sucessivos conhecimentos”.

A autora denuncia a influência da mentalidade do *homo faber* e da ciência na configuração das pedagogias de orientação pragmática, representada pela incapacidade de diferenciar entre utilidade e significado, o que resulta na confusão entre aprendizagem significativa para a criança e aprendizado *útil* (*Ibidem*, 2011, p. 174).

Concepções utilitaristas resultam muitas vezes no desprezo do *homo faber* pelas ‘artes sem pão’ (*die brotlosenkünste*), como a música, a literatura e a filosofia, ou então, acabam por descaracterizar aquilo que justamente não pretende ser útil, mas está carregado de significado (*Ibidem*, 2011, p. 175).

A perspectiva utilitarista predomina na organização do processo educativo, especialmente quando o planejamento pedagógico é orientado pela indagação sobre a utilidade de cada conteúdo, sobre as possibilidades de aplicação os conceitos na vida dos estudantes. Como ocorre, por exemplo, ao considerar-se desnecessário ensinar o cálculo da raiz quadrada ou a fórmula de Bhaskara porque tais conteúdos não serão utilizados em atividades cotidianas. Ou, quando se despreza o estudo de poesia porque não “cai no vestibular”. Esta forma de proceder está em flagrante contradição com o que preconiza Arendt, na *Crise da Cultura* (1972, p. 255), que os clássicos sejam lidos por amor e não por um desejo dissimulado de auto-aprimoramento ou para neles procurar soluções para os problemas cotidianos.

A escola moderna privilegia cada vez mais os conhecimentos técnicos e menos os conhecimentos gerais, a partir de critérios pragmáticos que buscam em todo conteúdo alguma função prática. Almeida (2011, p. 175) apresenta exemplos dessa tendência: ler um poema para explicar itens de gramática; literatura só para ampliar conhecimentos; atividades musicais porque a neurologia descobriu que elas desenvolvem habilidades cognitivas; história para conhecer a ‘moral da história’;

filosofia para tornar jovens mais éticos. Estes e outros exemplos da indistinção entre utilidade e sentido, entre pensar e conhecer, que acarreta no predomínio do utilitarismo e do pragmatismo nas práticas pedagógicas.

A lógica do vestibular e a supervalorização do desenvolvimento de habilidades e competências expressam o ideal de competitividade e do pensamento instrumental, voltado ao conhecimento percebido como verdade, como um saber absoluto e relativamente duradouro. O pensar não vinculado a utilidades práticas é considerado sem sentido. O estudo de conteúdos da tradição, a poesia, a literatura, o movimento, as artes, a filosofia e a afetividade são considerados menos importantes, com relação aos conteúdos que podem tornar os estudantes mais competentes para o mercado de trabalho ou que os capacita a “passar no vestibular”.

O problema central, nesse caso, não é procurar ser aprovado nos concursos vestibulares ou tornar-se um profissional competente. A questão problemática é, em virtude disso, tornar secundária a compreensão e o estabelecimento da presença no mundo, comprometendo a capacidade de pensar por conta própria (*Selbsdenken*) sobre o mundo entre as pessoas – um pensamento insubmisso a critérios que poderiam eliminar sua liberdade (ALMEIDA, 2011, p. 183).

Ao apresentar as distinções entre pensar e conhecer, Arendt não estabelece uma hierarquia entre essas atividades. É relevante entender essa diferenciação para perceber que, sem dúvida conhecimentos úteis para a vida, para a resolução de problemas e para a inserção no mundo do trabalho têm lugar importante na educação, que não se restringe a eles em virtude de sua responsabilidade de familiarizar os recém-chegados com o mundo, relacionando-se com ele a seu modo.

Por essa razão, Almeida (2011, p. 172) alerta que a escola necessita oportunizar o acesso aos diversos conhecimentos: os úteis, num sentido pragmático, para resolver problemas e tarefas práticas e aqueles que não são diretamente aplicáveis, mas são necessários para entender o mundo no qual nos movimentamos. É preciso, portanto, haver espaço para a matemática, cujos cálculos são úteis e aplicáveis no cotidiano; para a História que situa as crianças e jovens no mundo; para a educação física que permite o conhecimento do próprio corpo e o movimento imprescindíveis para a saúde, bem como a interação com colegas, o desenvolvimento do sentido de equipe e a aprendizagem do respeito às regras dos jogos; para a poesia e a literatura, enquanto possibilidade de deleite com as grandes

obras do passado e do presente; para as artes, desenvolvendo o gosto e a apreciação e ainda como expressão da própria sensibilidade.

Destarte, os currículos escolares contemplam não apenas a utilidade, mas, sobretudo, o sentido, primando pelo conhecer e pelo pensar. Isso porque, como realça Almeida (2011, p. 183-184): “se o pensar, portanto, pode impelir a procurar conhecimento, [...] certos conhecimentos impulsionam a buscar o seu significado, e a aquisição de novos saberes desperta indagações que desafiam o pensamento”. Nesse sentido, para a autora, seria um equívoco pretender classificar as disciplinas escolares nas que promovem o conhecimento e nas que fomentam o pensamento, como se, por exemplo, a biologia somente envolvesse conhecimentos e a filosofia apenas o pensamento.

A produção de conhecimentos nas diferentes áreas – ciências humanas, ciências da natureza, matemática e linguagens – relacionam-se com aquelas que exigem escolhas que dependem do pensamento e do lugar ocupado no mundo, demandando a interpretação e o julgamento dos dados ou fatos, para compreender de que modo eles dizem respeito aos indivíduos (*Ibidem*, 2011, p. 184). Por isso, aprender implica pensar sobre os conteúdos estudados, interpretando-os a partir do lugar ocupado no mundo e das formas singulares de relação com este espaço, atribuindo significado a estes conteúdos.

A atribuição de significado, como explica Almeida (2011, p. 185-186), é de autoria de cada indivíduo por ser livre para pensar, demarcando a principal diferença entre o conhecer e o pensar, posto que há [...] pensamentos que não fazem sentido do ponto de vista da ciência ou do conhecimento de modo geral, sendo que o pensar goza de uma liberdade que não existe sob os critérios da veracidade ou da utilidade. A autora exemplifica essa relação com a poesia, capaz de revelar o encanto ou a admiração, cuja compreensão excede o conhecer e envolve a liberdade de pensar.

Quando, por exemplo, o missioneiro⁹¹ Noel Guarany⁹² canta em seu *Sonho de Pescador*: “Se eu tenho um rio que murmura e um rancho para viver, um caíque pescador e um amor para querer... e o canto da passarada pra alegrar o amanhecer, sou pescador, sou costeiro...”, evidencia-se o encanto pela natureza, a sensibilidade de apreciar a beleza do rio e do amor. Poder-se-ia questionar a afirmação de que o

⁹¹ Cidadão residente na Região das Missões, situada no Noroeste do Rio Grande do Sul, onde se localizam remanescentes das reduções jesuíticas.

⁹² Noel Borges do Canto Fabrício da Silva (1941-1998), cantor e *payador*, nascido em Bossoroca (então distrito de São Luiz Gonzaga).

rio murmura, porque os conceitos estudados nas ciências da natureza classificam o rio como matéria inanimada, ou seja, o rio não murmura. Todavia, quando se trata de poesia, de música, de arte, mais do que conhecimentos precisos e cientificamente comprovados, está em jogo a atribuição de sentido por meio da capacidade humana de pensar e de julgar.

O que importa é compreender as atividades mentais do conhecer e do pensar cada uma em sua especificidade e – para nossos propósitos – em sua relevância para a educação. A cognição produz resultados que integram um mundo humano relativamente estável, no qual podemos acolher as crianças que a ele chegam. Esse lugar, porém, depende de nossa ação, que o renova, e também de nossa capacidade de pensamento que busca um sentido. Esse sentido, todavia, não existe de modo isolado, mas pode se formar com nossa reflexão sobre um mundo que abarca acontecimentos e fatos, saberes e conhecimentos (ALMEIDA, 2011, p. 187).

Não se trata, portanto, de negligenciar a relevância do conhecimento. É preciso reconhecer a importância do acesso, partilha e (re)construção do conhecimento nas distintas áreas. Contudo, é imperativo assegurar igual espaço e reconhecimento ao pensar e ao julgar. Para tanto, as distintas dimensões da educação precisam estar contempladas (técnico-científica, ético-política, estética), promovendo o indispensável encantamento pela aprendizagem. Rubem Alves (2006, p. 26) reforça esse posicionamento, utilizando a metáfora do jardim para explicar que a ciência é fundamental para que os indivíduos aprendam a plantar e cuidar de um jardim, porém a ciência, segundo o autor, é incapaz de fazer os homens desejarem plantar jardins.

[as] escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não tem o poder de fazer sonhar. [...] Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo. As escolas se dedicam a ensinar os saberes científicos, visto que sua ideologia científica lhes proíbe lidar com os sonhos, coisa romântica! Assombra-me a incapacidade das escolas de criar sonhos! (*Ibidem*, 2006, p. 26).

Conhecimento e pensamento são, portanto, importantes para que os indivíduos compreendam os acontecimentos, os fatos, os saberes, os conhecimentos e as linguagens partilhados pelas distintas gerações. Para que, a partir dessa compreensão atribuam sentido à sua presença no mundo,

desenvolvendo a capacidade de agir em conjunto com os outros, pela preservação/renovação do mundo, tendo em vista a sua boniteza.

Assim, explicitadas as distinções entre conhecer e pensar, busca-se afirmar que ambas fazem parte da tarefa educativa, pois os educandos necessitam de acesso ao conhecimento acumulado, e, ao mesmo tempo exercitarem a capacidade de pensar, perguntando-se pelo sentido desses conhecimentos para si, para os outros e para o mundo. Conhecer e pensar propiciam às crianças e aos jovens a compreensão do mundo comum e a assunção de seu lugar neste espaço-tempo, participando de sua constante renovação. Constatando-se que a educação atual prioriza o conhecer, no próximo tópico, indaga-se sobre as possibilidades da escola de instigar o pensar.

8.3 EDUCAÇÃO E PENSAMENTO: A ESCOLA ENSINA A PENSAR?

Ao longo deste estudo, ao discutir as bases de uma educação conservadora para proteger as crianças e o mundo comum, responsável pelos cuidados de ambos, enfatizaram-se as responsabilidades da escola com o conhecer e o pensar, salientando que tem sido priorizada a construção do conhecimento. Cabe, então, interrogar: pode a escola ensinar a pensar?

Neste aspecto, Paulo Freire e Hannah Arendt assumem posições distintas (embora complementares), uma vez que na perspectiva freiriana, um dos compromissos do professor é ensinar a pensar certo. No entendimento arendtiano, por sua vez, não é possível ensinar a pensar, porque não há métodos e regras de pensamento a serem transmitidos aos estudantes. A partir da leitura dos escritos arendtianos, constata-se que o professor pode e deve compartilhar, com as crianças e jovens, a sua forma de pensar e os sentidos que atribuem às experiências, a partir dos quais os novos podem constituir seus modos próprios e singulares de relação com o mundo e com o legado que recebem das gerações anteriores, repensando-o e resignificando-o.

A seguir, são descritas as concepções freirianas e arendtianas sobre a relação entre educação e pensamento, sendo que, ambos reconhecem a importância do exercício do pensar para a compreensão do mundo e a inserção na esfera pública, devendo este exercício ser fomentado na escola pela partilha de histórias e/ou temas geradores que não informam sentidos pré-estabelecidos, mas

levam os alunos a pensarem sobre estas histórias e temas ao se reconhecerem neles e assim perceberem-se como parte deste espaço-tempo.

Em *Responsabilidade e Julgamento*, Hannah Arendt (2004a, p. 166) define o pensar como:

[...] o modo de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deita raízes.

O professor, pela posição que ocupa e pelos saberes que possui, pode contribuir com as crianças e jovens em sua familiarização com o mundo, a qual representa um “deitar raízes”, isto é, estabelecer sua presença neste espaço-tempo, o que se torna indispensável para que possam engajar-se na conservação e renovação da herança recebida. Assim, para Carvalho (2013, p. 39), a educação é a forma como cada um de nós vem a *deitar raízes* neste mundo, ao qual chegamos como estrangeiros, mas com o qual podemos desenvolver laços de pertença e compromissos de renovação de modo a torná-lo *nosso mundo*.

A educação coopera, portanto, para que os estudantes superem a condição de forasteiros, compreendendo o mundo no qual estão se inserindo. Para tanto, os conhecimentos são imprescindíveis, pois permitem o entendimento dos saberes, das práticas e das linguagens partilhadas pelos indivíduos das diferentes gerações. Mas, além de conhecer, é necessário pensar, posto que o sentido das experiências humanas não é dado *a priori*, compreendê-lo demanda reflexão.

Obviamente, uma vida sem pensamento é possível e, como assevera Arendt (1991a, p. 209-210), a incapacidade de pensar não é um defeito da maioria que tem falta de capacidade cerebral, mas uma possibilidade sempre presente para todos – cientistas, eruditos, não excluindo outros especialistas em empreendimentos mentais. Entretanto, uma vida sem pensar é sem sentido; não está inteiramente viva. A autora compara os homens que não pensam a sonâmbulos.

Embora não haja garantias de que os educandos tornar-se-ão capazes de evitar clichês e pensarem sobre as consequências de seus atos e sobre o significado dos acontecimentos mundanos, uma das possibilidades de evitar que isso aconteça reside na educação para o pensamento. Como seria essa educação?

Certamente, educar para o pensamento envolve mais do que conhecimentos, os quais são relevantes, porém insuficientes. Além do acesso ao legado cultural e científico acumulado pela humanidade, é preciso que o professor selecione no

repertório dos acontecimentos mundanos, histórias que, por possuírem significados, mereçam ser legadas às novas gerações. Diante dessas histórias, é preciso instigar os alunos a se indagarem sobre as mesmas, buscando compreender o sentido das palavras e das ações. Por isso, como explica Almeida (2011, p. 210): [...] o significado das coisas [...] surge, não na psique, mas *na relação* com os nossos contemporâneos e com os que nos antecederam, com as obras, as histórias e a memória do mundo humano, de modo que depende de nós, mas, ao mesmo tempo, vai além de nós.

A tarefa do educador é a de revelar aos educandos sua forma de pensar e relacionar-se com o mundo, testemunhando o seu apreço por ele, de modo a impulsioná-los a buscar a compreensão destas histórias e o estabelecimento de suas próprias formas de relação com o mundo. Nesse aspecto, é possível aproximar Arendt e Freire, posto que, para o autor, o pensar certo baseia-se nos testemunhos e posicionamentos do professor, pautados na coerência entre o pensar e o agir.

Por outro lado, na concepção de Almeida (2011, p. 212), introduzir os novos no mundo é, em grande parte, introduzi-los à memória da comunidade, mesmo que não haja uma memória única e reconhecida por todos, mas apenas fragmentos. O acesso a estes fragmentos permite aos alunos perceber a riqueza inerente a eles, desvendando os significados e as particularidades destas e de outras histórias, que informam sobre o mundo em que estão se inserindo. Assim, educar para o pensar é, sobretudo, “colocar em relação”, para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular ‘pertença ao mundo’ (*Ibidem*, 2011, p. 220). Trata-se, então, de uma relação não entre anônimos, mas entre pessoas que revelam quem são e o que pensam, partilhando percepções sobre os acontecimentos e experiências, e sobre em que medida estes lhes dizem respeito. Mais do que conhecimentos, entram em cena a busca de sentido e a pertença ao mundo, contemplando uma formação ética e cidadã, bem como o exercício do agir e do pensar.

De modo similar ao destaque freiriano para a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange ao pensar certo, Arendt acentua a relevância da comunicação das distintas formas de pensar para a educação, pois o contato com o pensamento do professor e dos colegas, em sala de aula, incita os educandos a pensar por conta própria e a também expressar seus entendimentos.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 27-28) argumenta que “faz parte de sua tarefa docente não apenas os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Para ensinar a pensar certo, o professor testemunha a capacidade de conhecer e intervir no mundo. Na experiência partilhada de conhecimento do mundo, a pesquisa assume papel significativo. Por isso, segundo o autor, tanto que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Esses quê fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (*Ibidem*, 1996, p. 29).

Por meio da pesquisa, da indagação e da comunicação, o professor contribui para que os estudantes, progressivamente, superem a ingenuidade pela curiosidade epistemológica, pelo estímulo à capacidade criadora do educando. Esse jamais será um processo automático, mas uma atividade que reconhece e valoriza os saberes prévios dos educandos e da comunidade, propiciando o avanço e a ampliação das compreensões acerca do mundo, pela discussão sobre a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por essa razão, Freire (1987, p. 67) considera que “o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”, corroborando o posicionamento arendtiano de que deve o professor revelar-se aos educandos e com eles estabelecer diálogo, partilhando formas singulares de pensar.

O pensar certo não é possível quando se transforma a experiência educativa em puro treinamento técnico, o que comprometeria o caráter formador do exercício educativo. Nesse sentido, torna-se evidente que, para o autor, a educação implica tanto o ensino dos conteúdos (conhecer) quanto a formação humana (dimensões ético-político e estética) que oportunizam o estabelecimento da presença no mundo (pensar). Isso imprime maior profundidade e consistência a esta experiência, posto que conhecer pode resumir-se a memorizar dados e fatos, sem levar, necessariamente, a posicionamentos críticos e comprometidos com a boniteza do mundo.

O professor que se dedica a ensinar a pensar certo, na perspectiva freiriana, trabalha os conteúdos com rigorosidade e demonstra a abertura à argumentação,

acolhendo os múltiplos pontos de vista, numa perspectiva da generosidade pedagógica e da humildade intelectual. Esta postura é educativa porque demonstra aos estudantes a importância do estudo, podendo resultar no encantamento pela experiência da aprendizagem e pela partilha de opiniões, absolutamente imprescindível e perigosamente escasso nos dias de hoje. Contagiar os alunos pelo gosto por estudar exige, ainda, a habilidade para dialogar e para fomentar o diálogo em sala de aula é fundamental ao professor que almeja ensinar a pensar certo, uma vez que “não há inteligibilidade que não seja também comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p. 38). O autor relaciona diálogo, amor, humildade, esperança e o que ele denomina de pensar verdadeiro: um pensar crítico.

Outro aspecto digno de nota quando se analisa o ensino do pensar certo, proposto por Freire, é a relação com o novo e com a tradição. O autor ratifica a constatação debatida no decorrer desta tese, de que o professor é o mediador entre os novos e o legado das gerações anteriores, uma vez que, para ele, ensinar a pensar certo requer, por um lado, o conhecimento e a valorização do velho que encarna uma tradição e que marca presença no novo, e, por outro lado, a aceitação do novo, na forma de um repensar e ressignificar as aprendizagens.

Importa destacar a defesa freiriana da coerência entre pensar e fazer: “[...] o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo” (*Ibidem*, 1996, p. 37). Assim, não se ensina a pensar certo num ambiente licenciado, em que o educador é incapaz de testemunhar o gosto pelo que faz e a responsabilidade, por exemplo, por uma sala de aula organizada, por um espaço marcado pela escuta e pelo respeito mútuo, por aulas planejadas com consistência e expressando o domínio dos conteúdos trabalhados.

Os testemunhos também demonstram para os alunos a concordância e a insatisfação do educador com os fatos vivenciados na esfera pública, oportunizando a compreensão do que este considera bom ou mau, belo ou feio, para que, elaborem seus próprios posicionamentos. Freire (1996, p. 75-76) descreve a trágica situação da família de Olinda que se alimentou de um seio amputado, retirado do lixo hospitalar, advertindo que o educador comprometido não pode “[...] cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando dessa maneira, [sua]

responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim”.

Este posicionamento pode ser vinculado ao pensamento arendtiano, que confirma a relevância da seleção das histórias a serem narradas aos alunos para que reflitam sobre elas. Embora destinem-se predominantemente a legar os tesouros produzidos pelos homens ao longo do tempo, as narrativas em aula, por vezes, referem-se a fatos lamentáveis como o relatado por Freire. E, diante destes, cumpre ao professor demonstrar sua contrariedade frente às injustiças, misérias e atrocidades presentes na História da Humanidade.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 86).

Ao demonstrar como pensa e ao selecionar que conteúdos e temas abordar em sala de aula, o professor instiga os educandos a pensar, aguçando a curiosidade destes para que avancem em suas possibilidades de análise crítica e de compreensão das experiências e dos fatos. Em *Extensão ou Comunicação?* Freire (1977, p. 53) alterca que “o papel do educador não é o de encher o educando de conhecimento, de ordem técnica ou não, mas o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos”.

Com isso, o autor define que a tarefa do professor é mais a de desafiar o aluno ao pensar crítico e expor-se ao risco de rever seus próprios posicionamentos, do que levá-lo a memorizar fórmulas ou desenvolver esta ou aquela competência tida como relevante para esta ou aquela finalidade. Em sua opinião:

[...] na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (*Ibidem*, 1977, p. 54).

A educação promotora do pensar certo é, então, aquela em que o professor comprometido com o seu papel de educador e com o mundo que representa, desafia os educandos a pensar criticamente, não dicotomizando o ensino dos conteúdos do ensino do pensar certo. Trata-se de uma prática que recusa o puro improviso,

integrando o coletivo da escola para refletir sobre o que ensinar às novas gerações e como fazê-lo, selecionando as práticas coerentes com a dialogicidade e com a acolhida de todos os estudantes.

Aos educadores é possível concordar com Freire e apostar em uma educação capaz de ensinar a pensar certo. Ou, podem optar por seguir a posição arendtiana, segundo a qual o professor não ensina a pensar, mas narra histórias que mobilizar o pensar e inserir-se no mundo. Contudo, seguindo uma ou outra destas concepções, o que não podem os professores é negligenciar o papel da educação frente ao pensar em busca do sentido. Não há como negar que a educação precisa preocupar-se com o pensar, para além do conhecer, sendo que esta atividade pode ser complexa e às vezes pouco gratificante, porém imprescindível para a humanização dos indivíduos.

Este é um chamamento importante para que as atenções voltem-se não tanto para as metodologias de ensino ou para os resultados das avaliações internas e externas à escola, porém para as responsabilidades da educação na acolhida das novas gerações e com a formação humana, ética e cidadã, voltada ao pensar e ao agir por amor ao mundo. Somente assim é possível encontrar formas de evitar a tendência à recusa ao pensamento (não-pensamento). Esta tendência, surgida a partir da modernidade, caracteriza-se pela adesão a preconceitos e pela aceitação acrítica de informações, dados e fatos.

O não-pensamento [...] ao proteger as pessoas do perigo da investigação, ensina-as a agarrarem-se a qualquer conjunto de regras de conduta prescritas em um dado momento, em uma dada sociedade. As pessoas acostumam-se, então, não tanto ao conteúdo das regras, cujo exame detido as levaria sempre à perplexidade, mas sim à posse das regras, sob as quais podem subsumir particulares. Em outras palavras, acostumam-se a jamais decidir por si próprios. [...] foi muito fácil para os governantes totalitários inverter os mandamentos básicos da moralidade ocidental – “Não matarás”, no caso da Alemanha de Hitler, “Não levantarás falso testemunho”, no caso da Rússia de Stalin (ARENDR, 1993, p. 159).

O não-pensamento vincula-se à incapacidade de julgar e a um comportamento condicionado que se distancia da iniciativa e da ação. Assim, as pessoas não refletem sobre as regras que seguem, não decidem por si próprios, apenas seguindo aquilo que lhes é imposto ou que é ditado pelos modismos, sem interrogar ou interrogar-se sobre os aspectos morais e éticos de suas ações. Critelli (2013, p. 55) comenta que o não-pensamento, a incapacidade de pensar e a vida regida pela lógica do consumo estruturam e forjam a apolítica, ou seja, o desencanto ou apatia pela política, que expressa a incapacidade de amar o mundo. As posturas

irrefletidas mantêm estreita ligação com a equiparação do sentido e da qualidade de vida pelas oportunidades e pela quantidade de consumo.

Conforme abordado no Capítulo 3, ao tratar do significado e da relevância política do conceito de *amor mundi*, a confusão entre saciedade e felicidade a partir da modernidade impulsiona o homem à busca da satisfação imediata das necessidades e anseios por meio do consumo voraz e individualista. Isso acarreta no desinteresse pela política e pelo cuidado do mundo, porque o agir político implica o compromisso com a esfera pública, a partilha e a interação.

Em consequência do predomínio do consumo e da busca de saciedade, na opinião de Critelli (2013, p. 56), o homem vivencia uma pseudoliberalidade, pois o prazer e a satisfação são experimentados individualmente, impedindo a vivência da liberdade enquanto ação que envolve os homens no plural, no sentido arendtiano: “ser livre e agir são uma e a mesma coisa” (ARENDT, 1972, p. 199). Desse modo, a *apolítica*, decorrente do consumo e da necessidade, pode ser considerada o avesso do amor ao mundo, por afastar os indivíduos da liberdade e da ação conjunta em função do coletivo e do espaço público.

Revitalizar a política, superar o enredamento pelo consumo e atribuir sentido à presença no mundo, para além da busca por saciedade, são tarefas inadiáveis para quem considera o compromisso com o mundo como uma das centralidades da educação. Para tanto, o pensar (seja ensinado como preconiza Freire, ou instigado como defende Arendt) é decisivo, posto que apenas quem pensa sobre conhecimentos, linguagens, experiências e acontecimentos, e estabelece seu lugar nessa trama, é capaz de amar e de assumir responsabilidades pelo cuidado e pela transformação do mundo público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDT, 1972, p. 239).

A força do educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta a sua autoridade. O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial. Desseve mais do que o autoritário coerente (FREIRE, 1994, p. 73).

Paulo Freire e Hannah Arendt são enfáticos ao abordar as responsabilidades do professor diante das novas gerações, tal como expressam as citações acima. A abordagem contundente dos autores não situa o professor como único responsável pelo enfrentamento dos impasses vivenciados na educação. Todavia, para ambos, o professor licenciado, incapaz de assumir compromissos com as novas gerações e com o mundo não apenas é prejudicial como deveria ser proibido de educar.

A radical defesa da seriedade e do comprometimento do educador torna a leitura das obras de Arendt e de Freire significativa para a reflexão sobre a crise na educação, a qual não se restringe a este âmbito, relacionando-se à ruptura da tríade tradição-autoridade-religião. Nessas circunstâncias, os indivíduos são desafiados a mover-se sem a estabilidade antes fornecida pela religião, pela tradição e pela autoridade, o que compromete a capacidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio, o justo do injusto.

A crise na educação vincula-se, também, com a crise da cultura na sociedade de massas. Um dos principais e preocupantes fatores de tal crise é que o *animal laborans* revela-se incapaz de preservar e de cuidar do mundo, posto que ao consumir com crescente voracidade, as coisas fabricadas perdem a durabilidade necessária para constituir um mundo. Assim, a cultura é ameaçada quando as obras humanas assim como as obras de arte perdem suas principais funções: garantir um mundo de coisas e de objetos, potencialmente mais duráveis que a vida de uma geração, para as novas que chegam, assim como para despertar, por meio das obras de arte, a atenção do espectador e comovê-lo através dos tempos.

A esta altura é possível interrogar: como educar para que os alunos conheçam seu mundo, analisem as questões a partir de diferentes perspectivas e se

habilitem a pensar sobre o que aprendem, no contexto da “desertificação” do mundo? Como inspirar o *amor mundi* ou a amorosidade quando o mundo, enquanto *espaço-entre*, deixa de fazer sentido, com a perda da tradição e da capacidade de engajamento em projetos comuns? O que pode a educação diante desse cenário?

Há algo a ser feito, em um sentido específico, no que respeita ao âmbito educacional, que se relaciona com conservação. Embora as modernas teorias da pedagogia encontrem-se impregnadas pela noção segundo a qual uma das principais tarefas da educação é a de inovar sem cessar, nas teorias e práticas pedagógicas de Arendt e Freire e, entre seus objetivos fundamentais, consta o de proteger as crianças e os jovens bem como o de conservar o mundo, testemunhando o amor por ele.

Contrariando o que apregoam as modernas teorias pedagógicas, a educação não pode voltar-se exclusivamente ao futuro, cumpre ao professor a tarefa de mediação entre o passado e o futuro, pois o contato com as experiências das gerações anteriores e com as narrativas do passado possibilita aos novos encontrar seu lugar nessas narrativas, como uma aposta no futuro, embora sem garantias prévias. Freire (1996, p. 35) entende que a seleção do que se aprende como válido, entre o que é velho e o que é novo, não pode seguir apenas critérios cronológicos, pois a aceitação do novo é tão importante quanto à preservação do velho que “encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo”.

Na perspectiva arendtiana, essa atitude caracteriza-se pela admiração por obras das gerações passadas e pelo desejo que tal obra seja preservada para as novas. Na concepção freiriana, a amorosidade revela-se tanto na relação estabelecida pelo educador com os educandos, quanto nos seus testemunhos por meio de um “amor armado” que se posiciona em defesa do *ser mais* e da boniteza do mundo.

Nesse sentido, dentre os compromissos da educação destacam-se o de acolher, preservar e proteger tanto a criança quanto o mundo. Por esse motivo, o processo educativo não pode voltar-se exclusivamente ao desenvolvimento de habilidades, de fato, necessárias ao futuro, como, por exemplo, é o caso da preparação para o exercício de uma profissão. Menos ainda, não se deve reduzir à socialização ou ao desenvolvimento de competências genéricas. O acesso ao legado das gerações anteriores, constituído por um amplo repertório de linguagens, significados, experiências e conhecimentos científicos e culturais, possibilita bem

mais que o treinamento de competências, oportunizando aos indivíduos a compreensão de seu lugar no mundo, enquanto integrantes desse repertório.

O reconhecimento de que a escola necessita ser conservadora para acolher a criança e ensinar-lhe conteúdos, com os quais ela possa compreender melhor o mundo em que está se inserindo, implica na recuperação do sentido das relações entre adultos e crianças – pais e filhos, professores e alunos. Isso porque uma das demonstrações da insensatez das sociedades modernas, em que as tentativas de apagar as distinções entre adultos e crianças, promovendo uma separação radical entre eles, expõem as crianças a situações para as quais ainda não estão preparadas, imaginando que elas sejam capazes de viver com suas próprias leis. No fundo, tal atitude demonstra a negligência por parte de pais e professores na assunção de seus papéis e responsabilidades diante das novas gerações.

A desresponsabilização dos adultos perante os novos ocorre também sob a alegação de que se deve respeitar as peculiaridades infantis e o modo de fazê-lo é promovendo o “aprender brincando”. Consequentemente, a escola não pode reduzir seu papel à recreação, pois para brincar não é preciso ir à escola e as crianças ensinam umas às outras suas brincadeiras. Arendt e Freire recomendam que não se infantilize as crianças. Por outro lado, não se deve tratá-las como se fossem adultas. Os autores defendem a rigorosidade metódica e a manutenção das distinções entre adultos e crianças, posto que, desde os tempos republicanos modernos, a escola precisa promover a aprendizagem de conhecimentos específicos, que ampliem as possibilidades de compreensão do mundo e preparem as crianças para a assunção da condição de adultos.

A formação e a qualificação do professor são importantes, assegurando o necessário domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino. Todavia, a autoridade extrapola a qualificação, constituindo-se a partir do lugar ocupado pelo educador e pelos conhecimentos que este possui e que o autorizam a educar e representar a comunidade adulta diante dos novos, apresentando-lhes o mundo. Arendt assinala que a autoridade alicerça-se no passado e permite que os indivíduos se situem em uma realidade em que o fio da tradição foi rompido e, mesmo assim, possam inovar e instaurar novos começos, pensando a atualidade, o evento, o que acontece e o que fazem. Freire, por seu turno, argumenta que a disciplina resulta do equilíbrio entre a autoridade e a liberdade, estabelecida com base no bom senso, impedindo os extremos opostos da licenciosidade e do autoritarismo. Tais

posicionamentos permitem compreender que a autoridade torna-se fundamental para promover, em sala de aula, um ambiente favorável ao “fazer crescer” e desenvolver a capacidade de autoria. Ou seja, a presença de um professor que sustenta sua autoridade em seus conhecimentos e em sua responsabilidade pelo mundo público contribui para que as crianças e jovens possam crescer e tornar-se autores, conhecendo o mundo e estabelecendo sua presença neste espaço-tempo.

As considerações sobre a autoridade docente oportunizam caracterizar o professor como aquele que conhece o mundo e o apresenta aos estudantes, não como o professor bancário que apenas transmite conteúdos, mas como professor libertador/problematizador. A formação deste profissional, além de competências para o exercício da docência, precisa assegurar-lhe a vinculação com o coletivo da escola e de seu entorno. Isso porque, antes de ser responsável pelo ensino de um componente curricular específico, o professor compromete-se ou deveria comprometer-se com a tarefa de educar os novos, com a instituição escolar e com o mundo que ele representa.

Neste íterim, natalidade e inacabamento constituem, portanto, a razão de ser da educação. Isso porque, na visão arendtiana, a natalidade confere importância à esfera educativa, cujas tarefas primordiais são acolher os novos, cada um com sua singularidade, e familiarizá-los com o mundo. Freire complementa essa percepção, salientando que o inacabamento torna a educação imprescindível, por inserir os indivíduos em uma busca permanente. Natalidade e inacabamento representam, também, a esperança de transformação do mundo, pois seres novos e inacabados nascem como promessa de renovação desse espaço partilhado.

Conceber os educandos como indivíduos inacabados e que nascem como forasteiros em um mundo que os precede implica refletir sobre as responsabilidades da educação diante destes, ao longo de sua experiência de conhecer o espaço em que se inserem e estabelecem sua presença. Ao assumir tais responsabilidades, o professor precisa conhecer as histórias de vida dos alunos, identificando suas singularidades e constituindo, em sala de aula, um espaço-tempo de partilha de experiências e significados, em que todos relevam-se e têm acesso à herança cultural da humanidade.

Acolher os educandos demanda, ainda, a reconciliação com o mundo é indispensável ao educador. Nas palavras de Freire (1994, p. 87): “é imperioso mantermos a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira o contrário”.

Assim, aquele que não se importa com o mundo ou é incapaz de responsabilizar-se por ele, é incapaz de educar. Por mais que não concorde com alguns acontecimentos, é necessário que o professor encontre aspectos dignos de ser apresentados aos estudantes, de modo que compreendam o legado recebido e dele se apropriem, encontrando seu lugar de pertencimento. Ou seja, como elucida Almeida (2011, p. 185), a “insatisfação com o mundo”, que pode e deve ganhar expressão na esfera política não deve, no âmbito educacional, inviabilizar que os novos estabeleçam sua pertença ao mundo.

Assumir a pertença ao mundo comum requer a inserção nas narrativas, em que os estudantes reconheçam sentidos, como uma porta de entrada para sentirem-se “em casa” no mundo. Com efeito, as histórias, para Arendt, ou os temas geradores, para Freire, adquirem importância central para que os novos estabeleçam um vínculo com o mundo. A autora insiste na relevância das narrativas, afirmando que “todas as desgraças podem ser suportadas se as colocar em uma história” (ARENDT, 1972, p. 323), enquanto para Freire (2011, p. 155), as narrativas do educador demonstram aos educandos a multiplicidade de “leituras de mundo”, proporcionando a compreensão alargada a partir da escuta e do respeito a percepções diferentes e às vezes antagônicas às suas.

Dessa maneira, o ensino é concebido como experiência que extrapola o desenvolvimento de habilidades e competências, a preparação para o mercado trabalho e a aquisição de certo número de conhecimentos. Em contraposição à concepção de educação bancária, descrita por Freire (1987, p. 57), como memorização mecânica dos conteúdos, que transforma os educandos em receptáculos de um saber doado por supostos “sábios”, educar é colocar em relação: o professor e os alunos, os alunos entre si, os alunos e o mundo. Para tanto, as dimensões técnico-científicas, ético-políticas e estéticas precisam estar contempladas nas práticas pedagógicas.

Ao considerar que a educação proporciona mais do que a construção/aquisição de conhecimentos, parece adequado vincular sobre determinados aspectos a atividade educativa e o pensamento. O caráter do pensar, como lembra Arendt, pode ser descrito pela metáfora da teia de Penélope; desfazendo todas as manhãs o que fez na noite anterior. Porque a necessidade de pensar nunca pode ser aquietada ou interrompida. Diferentemente do conhecimento que é obtido por meio da manipulação, experimentação, demonstração e prova, e,

assim que atinge a verdade se satisfaz; o pensamento não se contenta com a verdade, o pensar busca significados.

Freire (1996, p. 27-28) argumenta que ensinar a pensar certo faz parte da tarefa docente, sendo que o professor que pensa certo e o ensina aos educandos testemunha “que uma das bonitezas de estar no [...] e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo”, conhecê-lo. Por conseguinte, mais do que informações, importa a compreensão de significados, cabendo à escola oportunizar o acesso ao conhecimento, mas, sobretudo possibilitar a experiência de pensar sobre aquilo que se aprende, de considerar as opiniões dos outros, de ampliar seus horizontes de entendimento dos conteúdos que estudam, para que, futuramente, possam ajuizar sobre as questões com as quais se deparam e participar socialmente.

Nesse estudo, a preocupação central foi refletir, de forma ampla, sobre os significados da educação, sobre compromissos a serem assumidos pelos educadores, sobre a condição adulta que demanda a responsabilidade diante daqueles que chegam ao mundo e precisam ser acolhidos e preparados para um dia assumirem plenamente seus lugares no mundo, sobre o significado político e educacional de preservar a cultura, de pensar sobre as experiências humanas e o desafio de escrever histórias dignas de serem transmitidas às futuras gerações.

As leituras de Arendt e de Freire não trouxeram prescrições de como educar ou de preparar aqueles que um dia poderão ou não transformar o mundo. Os autores apresentam provocações para pensar e continuar buscando caminhos e respostas mais adequadas e coerentes às interrogações e demandas que o contexto atual faz a quem se dispõe a educar, assim como a todos os cidadãos adultos engajados na busca novas formas de enfrentar as crises políticas e educacionais do tempo atual.

Para Fernando Pessoa (1999): “[...] é sempre melhor o impreciso que embala do que o certo que basta, porque o que basta acaba onde basta, e onde basta não acaba, e nada que se pareça com isto devia ser o sentido da vida”. Preferindo o impreciso que não basta, porém instiga a ir além, as considerações aqui esboçadas não encerram uma discussão. Ao contrário, propõem o debate a respeito de uma educação comprometida com o mundo, que apresenta e representa o mundo diante das novas gerações, de modo que possam desenvolver por ele apreço suficiente para assumirem responsabilidades por sua preservação e renovação. Nessa tese, a

pretensão não é descrever metodologias ou práticas pedagógicas mais ou menos eficazes, mas evidenciar que uma educação vinculada e capaz de vincular os indivíduos ao mundo resulta impossível entre anônimos, entre pessoas que não se conhecem e não se expressam/revelam por atos e palavras, pela partilha de significados comuns.

Na educação comprometida com o mundo, alguns fatores tornam-se significativos: a acolhida aos indivíduos, como novos e inacabados; o exercício da autoridade voltada à autoria e ao crescimento; a conservação como cuidado e proteção das crianças e do legado científico e cultural da humanidade; o despertar do amor enquanto compromisso com a esfera pública, pautado no respeito ao passado e na aposta no futuro. A abordagem desses fatores não resulta em soluções para as problemáticas vivenciadas na esfera educacional ou na prescrição de modos de educar ou de preparar aqueles que um dia poderão ou não transformar o mundo.

Pensar sobre tais questões constitui-se como uma provocação para a busca de novas respostas aos impasses da educação e como uma possibilidade de retomada das responsabilidades das gerações adultas para com as crianças e os jovens, acolhendo-os com amorosidade, ensinando-os a respeitar e compreender o passado, para que construam, a partir de suas singularidades, um futuro repleto de sentidos e permeado pela boniteza das relações consigo, com o mundo e com os demais.

REFERÊNCIAS

ADLER, Laure. **Nos Passos de Hannah Arendt**. Biografia. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação, Histórias e Sentido em Hannah Arendt**. 31ª Reunião da ANPED. Caxambu/MG, 2008.

_____, **Amor *mundi* e educação**. Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: USP, 2009.

_____, **Educação em Hannah Arendt**. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. **Alegria de Ensinar**. 3 ed. São Paulo: Poética Editora, 1994.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e Autonomia na Escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____, **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____, **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____, **A Dignidade da Política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____, **De la historia a la acción**. Barcelona: Paidós, 1998.

_____, **A Vida do Espírito. Volume I – Pensar**. Lisboa - Portugal: Instituto Piaget, 1999a.

_____, **O que é política?** 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____, **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004a.

_____, **Trabalho, obra e ação**. Cadernos de Ética e Filosofia Política, 6: 175-201. Tradução Adriano Correia. 2005.

_____, **A Condição Humana**. 11 edição revista. Revisão e apresentação Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. **A Formação do Professor e Outros Escritos**. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

BÁRCENA, Fernando. **El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política**. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BENVENUTI, Erica. **Educação e Política em Hannah Arendt: um sentido político para a separação**. São Paulo: USP, 2010.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAMUS, Albert. **O Primeiro Homem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas/SP: Papirus, 1991.

CARVALHO, José Sérgio. *Autonomia e Autoridade no Construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget*. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e Autonomia na Escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____, **Construtivismo**. Uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____, **A liberdade educa ou a educação liberta?** Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 839-851, set./dez. 2010.

_____, **Reflexões sobre Educação, Formação e Esfera Pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CENCI, Daniel Rubens. **Conflitos Socioambientais Urbano-metropolitanos: cidadania, sustentabilidade e gestão no contexto da RMC – Região Metropolitana de Curitiba**. Curitiba (PR): Universidade Federal do Paraná, 2009.

CEREZER, Cleon. OUTEIRAL, José. **Autoridade e Mal-estar do Educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ser educador hoje?** Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CORREIA, Adriano. **HANNAH ARENDT**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____, **A Vitória da Vida sobre a Política**. *REVISTA CULT*. Edição 129, outubro de 2008.

_____, **Natalidade e amor mundi:** sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez., 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência.** Novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

COURTINE-DENAMY, S. **O cuidado com o mundo.** Tradução Maria J. G. Teixeira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CRITELLI, Dulce. **Pensamento e Educação.** Anais do I Colóquio Internacional Hannah Arendt – A Crise na Educação Revisitada. São Paulo/SP: USP, 2013.

D'ANTOLA, Arlete. **Disciplina na escola:** autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

DEINA, Wanderley. **A educação na esteira da crise política da modernidade:** uma análise a partir das reflexões de Hannah Arendt. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

DUARTE, André. **Hannah Arendt e o Pensamento Político:** a arte de distinguir e relacionar conceitos. *Argumentos*, ano 5, n.9, Fortaleza, jan./jun., 2013, p. 42.

FENICHEL, Otto. **Teoria Psicanalítica das Neuroses.** Fundamentos e bases da doutrina psicanalítica. São Paulo: Editora Atheneu, 2000.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. **Preservar e renovar o mundo.** Hannah Arendt Pensa a Educação. *REVISTA EDUCAÇÃO*. Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____, **Cartas à Guiné-Bissau.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____, **Educação e Mudança.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____, **Professora Sim, Tia Não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

_____, **À Sombra desta Mangueira.** 5ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.

_____, **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____, **Educação como Prática de Liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____, **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Lições de Casa**. Últimos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FUSTER, Ângela Lorena. **Responsabilidad y Educación**: disseminando pensamentos. ANAIS – Conferências. I Colóquio Internacional Hannah Arendt – A crise na educação revisitada. São Paulo: USP, 2013.

GARCIA, Cláudio Boeira. **Considerações sobre República, Democracia e Educação**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Ijuí: Editora UNIJUÍ. Ano 24. Nº 82. Jul./Dez., 2009.

GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da Autoridade a Serviço da Liberdade**. Diálogos com Paulo Freire e professores em formação. 2ª ed. Pelotas: Seiva, 2008.

_____, **A autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Florianópolis: Perspectiva. v. 19, n.2, p. 469-492, jul./dez., 2001.

GHIRALDELLI JR., Paulo. CASTRO, Susana de. **A Nova Filosofia da Educação**. Barueri/SP: Manole, 2014.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Editora Martins Fontes Ltda., 1970.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O PISA e o IDEB**. Brasília – DF: MEC/INEP, 2012.

JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

JARDIM, Eduardo. **Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JASPERS, Karl. **Filosofia da existência**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1973.

_____, **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____, **Philosophie**. Berlin: J. Springer Edit., 1932.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: Para Repensar as Aprendizagens**. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____, **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica**. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Dança, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEVINSON, Natasha. **The Paradox of Natality: Teaching in the Midst of Belatedness**. In: GORDON, Mordechai. *Hannah Arendt and Education*. Renewing Our Common World. Colorado. USA, 2001.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. **Ação e Pensamento em Hannah Arendt**. In: *Filosofia do Direito e o Tempo*. Estudos em Homenagem ao Professor Nuno M. M. S. Coelho. Cleyson de Moraes Mello e Luciana Maciel Braga (Coordenação Geral). Juiz de Fora (MG): Editar, 2011, pp. 25-30.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A Humanização na Pedagogia de Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MILOVIC, Miroslav Milovic. **Arendt. O otimismo pensando a dignidade da política**. Revista do Instituto Humanitas. São Leopoldo: UNISINOS, 27 de novembro de 2006.

NUNES, Sandra Janice. **Instrução Pública em Sociedades Republicanas e Democráticas**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011, p. 12-14.

OLIVEIRA, José Luis. **Hannah Arendt e o sentido político da categoria da natalidade**. In: *Argumentos*, 3: 79-88. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PESSOA, Fernando. **A Casa Branca Nau Preta**. Poemas de Álvaro Campos. Público, 2009.

RIOS, T.A. **Compreender e Ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

_____, **A Presença da Filosofia e da Ética no Contexto Profissional**. ORGANICOM. Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Humanas. Ano 5. Número 8. São Paulo, 1º semestre de 2008.

RS, Secretaria Estadual da Educação. **Referencial Curricular – Lições do Rio Grande**. Porto Alegre/RS: SE, 2009.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt – História e Liberdade**. 2 ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012.

_____, **Hannah Arendt: o mal banal e o julgar**. VERITAS, v. 56, n. 1, jan./abr. 2011, p. 127-136.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, Andréia Aparecida Oliveira de. **A autoridade na educação: um estudo psicanalítico**. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7, São Paulo: USP, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. **Cinco Razões para Dialogar com Paulo Freire**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-graduação Educação: Currículo Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 Dez. 2011.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. **Ensaio de Filosofia Ilustrada**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VIEIRA, Marcus André. **Objeto e desejo em tempos de superexposição**. Ágora. Rio de Janeiro. v. VIII, n. 1, jan/jun, 2005, p. 27-40.

WEYH, Cênio Back. DUARTE, Letícia R. SILVA, Mariana S. da. **Participação e Diálogo no Caminho da Educação Popular**. Vivências. Vol. 6, N. 11, Outubro/2010.

WEYH, Cênio Back. **Educar pela Participação**. Santo Ângelo: FuRI, 2011.

ZIMMERMAN, David E. OSÓRIO, Luiz Carlos. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.