



Arendt e a cisão entre os domínios da política e da educação

POR JOSÉ SÉRGIO CARVALHO

jsfcusp@usp.br

Apresentação do problema

A despeito do fato de que o tema da formação educacional tenha uma ocorrência relativamente episódica em seus escritos, a obra de Hannah Arendt tem despertado um crescente interesse entre pesquisadores e intelectuais ligados à educação. Seu principal ensaio sobre o tema – *A crise na educação*, publicado em 1958 – ganhará notoriedade ao ser incorporado em uma de suas mais importantes obras, a coletânea *Entre o passado e o futuro*. Trata-se de um conjunto de *exercícios de pensamento* nos quais Arendt reflete sobre temas e experiências que lhe tocaram como pensadora da política, dentre eles a crise no processo de modernização da educação. Ocorre, contudo, que neste como em outros ensaios de sua obra, a elucidação de algumas de suas teses exige a compreensão de sua complexa rede conceitual. E talvez em nenhuma outra passagem de suas reflexões essa necessidade se torne mais premente do que quando ela afirma a necessidade de se estabelecer um *divórcio* entre o domínio da educação e os domínios da vida pública e política, para aplicar ao primeiro um conceito de autoridade e uma atitude em relação ao passado que lhe são apropriados, mas cuja validade não se estende nem deve ser reivindicada para o mundo dos adultos (Arendt, 2006, p. 192).

Essa polêmica passagem de suas reflexões – sugerindo a necessidade de uma cisão entre educação e política – tem sido objeto de inúmeras críticas, para as quais o postulado divórcio nada mais seria do que uma astúcia ideológica de encobrimento do papel político da educação, de seu engajamento na conservação e na reprodução de formas materiais e simbólicas de dominação. Mas os problemas que ela suscita não se limitam a um confronto entre perspectivas teóricas distintas e irreconciliáveis. Mesmo a partir de uma análise interna à sua obra, emergem questões cujo equacionamento não se mostra menos complexo. Como conciliar, por exemplo, a proposta desse divórcio



com as afirmações de Arendt que vinculam a educação à renovação do mundo comum e ao cultivo do *amor mundi*, tarefas que pressupõem um incontornável compromisso público e político? Como explicar seu interesse – declaradamente político, e não pedagógico – pela crise na educação? Enfim, como justificar a presença de um ensaio sobre a crise da educação numa obra classificada pela própria autora como uma modalidade de exercícios de pensamento político?

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

Como no caso da distinção e da relação entre os domínios público e privado, trata-se de um esforço analítico para elucidar as especificidades de diversos âmbitos da experiência humana e de trazer à tona os diferentes princípios que historicamente se firmaram como elementos que impulsionam e animam a atividade educativa e a ação política. O esforço de distinção não visa, pois, isolar cada um desses âmbitos em esferas incomunicáveis, mas apenas evitar sua fusão – e a decorrente *con-fusão* teórica e prática – num todo indiscernível. Nesse sentido, ressaltar as diferenças entre essas esferas é uma das condições para pensar suas relações, pois, como lembra a própria autora, no prólogo de *A condição humana*:



[...] a ausência de pensamento (*thoughtlessness*) – a despreocupação negligente, a *confusão* desesperada ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece [...] ser uma das mais notáveis características do nosso tempo (Arendt, 2010, p. 6, grifo nosso).

É em resposta a essa “confusão desesperada” – que no panorama educacional brasileiro se traduziu na aceitação acrítica e na repetição complacente da máxima de que “toda pedagogia é política e toda política é pedagógica”¹ – que a interrogação acerca da natureza desses domínios, de suas marcas distintivas, correlações e tensões pode ser relevante para a compreensão das experiências e dos discursos educacionais contemporâneos.

O caráter político da crise na educação

Ao longo de todo o seu ensaio sobre a *crise na educação*, Arendt faz uma série de alusões diretas e indiretas ao caráter eminentemente político do tema que examina. Embora haja nele referências recorrentes às instituições escolares e às relações que nelas se travam, o objeto de suas reflexões muitas vezes ultrapassa esse âmbito específico – que é a *forma escolar* como modalidade de educação – em favor da análise de um fenômeno mais amplo e geral: a natureza das relações entre adultos e crianças ou, para ser ainda mais preciso, o caráter específico das relações entre aqueles que, já iniciados em um *mundo comum*, têm a responsabilidade política de nele acolher os que são novos. Trata-se, pois, de um exercício reflexivo sobre “nossa atitude em face da natalidade” (Arendt, 2006, p. 193), de um esforço no sentido de desvelar e compreender as formas pelas quais pensamos nossa relação com o passado e o futuro a partir das exigências de renovação e imortalização de um legado público de realizações históricas.

É esse caráter geral do problema da *natalidade* – do influxo incessante de novos que chegam ao mundo para dele fazer um “lar imortal” para sua breve existência mortal – que confere aos problemas da educação sua relevância pública e política. Daí porque, para Arendt, seu exame não deve ser delegado a especialistas de um campo disciplinar

¹ Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a máxima se transformou no que Scheffler (1978) classifica como um *slogan educacional*. É nessa condição – de símbolo de uma perspectiva prática e de elemento aglutinador, e não de um fragmento teórico – que ela é aqui evocada.



específico – a pedagogia –, mas concerne a todos os que habitam o mundo e que por ele se interessam. Se a crise se resumisse à ineficácia ou à obsolescência de procedimentos didático-pedagógicos, ela não teria se tornado um “problema político de primeira grandeza” (Arendt, 2006, p. 170). E, por ter se tornado um problema político, seu exame exige *reflexão e julgamento*, e não apenas conhecimentos técnicos e científicos. Analogamente, as respostas práticas a partir das quais pretendemos enfrentar seus desafios concretos não decorrem da imediata aplicação de um suposto saber especializado, pois dizem respeito à *política prática* e, como tal, “estão sujeitas ao acordo de muitos” (Arendt, 2010, p. 6).

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

A escolha curricular, por exemplo, para além das razões pragmáticas que lhe possam servir de justificativa, sempre significa um esforço de gerações para preservar uma forma de pensamento – e seus conteúdos – da ruína que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo. Assim concebida, a educação constitui uma espécie de cuidado com o mundo, uma maneira pela qual os homens afirmam a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão. E, ao assim fazer, atestam a capacidade que estas têm de transcender as vidas, os povos e mesmo as culturas que as forjaram. Nesse sentido, o ensino de uma disciplina ou campo do saber – como a



filosofia, a matemática ou a poesia – sempre representa uma maneira de salvar uma parte ou um aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas.

Num mundo mantido coeso pela tradição, “que seleciona e nomeia, que transmite e conserva, que indica onde estão os tesouros e qual seu valor” (Arendt, 2006, p. 5), as escolhas são transmitidas sem que sua legitimidade seja nem sequer posta em questão. Mas onde quer que se haja rompido o fio da tradição, somos impelidos a fazer *juízos*, apresentar escolhas e confrontá-las com outras possibilidades. A ruptura da tradição e o desaparecimento de um “sentido comum” e compartilhado (*common sense*) nos obrigam a escolhas que exigem discernimento e deliberação política, pois dizem respeito não simplesmente a necessidades sociais ou preferências individuais, mas à preservação de um mundo comum e público, ou seja, concernem à dimensão política de nossa existência.

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

[...] como o lugar em que os homens deveriam deliberar sobre o futuro, atuando politicamente no sentido mais profundo e originário do termo, isto é, compartilhando a palavra, e fazendo da palavra política a expressão da responsabilidade inerente à ação [...]. Não é por outra razão que a tecnoburocracia, que ocupou o vazio da deliberação política, despreza a palavra, trivializa e degrada a interação política que a palavra deveria proporcionar, no propósito, desgraçadamente bem-sucedido [no mundo contemporâneo], de afirmar o caráter supérfluo do sujeito histórico como agente de transformação (Silva, 2001, p. 249).

O reconhecimento do caráter eminentemente político – e não pedagógico ou técnico-burocrático – das decisões e diretrizes de um sistema nacional de ensino aparece de forma clara nos comentários de Arendt acerca da influência que o ideal de *igualdade de oportunidades* – político em sua essência – exerce nos rumos da educação pública dos



EUA. Em sua visão, a afirmação da educação como um dos “inalienáveis direitos civis” dos norte-americanos deriva diretamente da crença nesse princípio, profundamente enraizado no “temperamento político do país” desde a fundação de sua república. Foi a adesão generalizada ao princípio da igualdade de oportunidades que levou essa sociedade a reconhecer a educação como um direito comum e público – praticamente o único dos chamados “direitos sociais” a ser reconhecido como tal nos EUA. Esse reconhecimento, por sua vez, resultou num amplo esforço político de universalização do acesso a um ensino secundário de tronco único, independente de qualquer tipo de seletividade supostamente meritocrática (uma política educacional que, cabe ressaltar, é anterior e bem mais abrangente do que quase todas as iniciativas europeias e latino-americanas na mesma direção).

Esse esforço político no sentido de criar mecanismos de equalização das oportunidades e minimização das diferenças se reflete também – e muito diretamente – nas concepções e práticas das escolas norte-americanas. Estas procuram, progressivamente e na medida do possível, “apagar as diferenças entre os jovens e os velhos, entre os mais e os menos dotados, finalmente, entre crianças e adultos e particularmente entre professores e alunos” (Arendt, 2006, p. 177). E, embora seja óbvio que uma das consequências dessa atitude seja o declínio da autoridade do professor, não é menos óbvio, para Arendt, que ela encerra também “grandes vantagens, não só do ponto de vista humano, mas também do educacional” (Ibidem). Isso não implica, ressalte-se, que a criação de um sistema educacional voltado para a escolarização de uma *sociedade de massas* tenha sido capaz de superar as desigualdades sociais daquele país. Apenas torna patente uma forma possível de realização prática, no campo da educação, de um princípio político.

Mas as consequências das ações políticas são sempre imprevisíveis e incertas. Assim, a forma pela qual o princípio político da igualdade foi transposto e atualizado – estendendo-se para o campo das relações entre adultos e crianças, entre os que são velhos no mundo e aqueles que, pelo nascimento, nele acabam de chegar – resultou no agravamento da indistinção entre aquilo que é próprio de uma *relação política* e o que



é próprio de uma *relação pedagógica*. Noutras palavras, um dos resultados da transposição dos ideais políticos modernos de *liberdade* e de *igualdade* para o campo pedagógico é a crescente indistinção entre a natureza das relações que os cidadãos travam entre si, no espaço comum e público, e a daquelas que presidem as relações entre professores e alunos num contorno institucional distinto e específico: a escola, que, para Arendt:

[...] não é [...] o mundo e não deve fingir sê-lo; é, antes, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo a fim de fazer com que a transição da família para o mundo seja possível. É o Estado, ou seja, o mundo público, e não a família, que impõe a obrigatoriedade da escolarização, daí que, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora, de fato, não o seja (Arendt, 2006, p. 185).

Mas, é preciso ressaltar, essa indistinção entre *mundo* e *escola* – entre *agir* em meio a iguais e *educar* aqueles que são recém-chegados ao mundo – não surge exclusivamente como resultado de práticas escolares e ideais pedagógicos do autogoverno que se difundem a partir do início do século XX. Ela é antes e sobretudo fruto da *atitude* moderna em *relação ao passado*. Este deixa de ser concebido, a exemplo do que era entre romanos e cristãos, como um tempo cujo legado e as lições têm o poder de iluminar o presente. Na visão moderna e iluminista, é o futuro – e não mais o passado – o tempo forte da humanidade. E sua plena realização – ou fabricação – exige uma *nova educação*, comprometida com um modelo de sociedade previamente vislumbrado, seja pelas utopias modernas, seja pelo sentido teleológico que se atribui ao desenvolvimento da “história humana”. A adesão maciça dos discursos políticos e pedagógicos ao *ideal rousseauiano* de transformar a educação em um instrumento da política e fazer da *atividade política uma forma de educação* é, para Arendt, a mais clara expressão do triunfo dessa forma moderna de se conceberem os vínculos entre história, educação e política (Arendt, 2006 p. 173).

O caráter pré-político da relação pedagógica

Mesmo que se ponha em questão a leitura que faz Arendt das relações entre política e educação em Rousseau, sua apropriação pelos discursos pedagógicos do século XX confere grande pertinência às considerações da autora acerca dos problemas da



indistinção entre esses dois domínios. Até porque, mais do que o teor preciso das concepções de Rousseau, foi a repercussão pública de sua obra, decorrente de sua ampla difusão, que se tornou um acontecimento politicamente relevante. Tome-se como exemplo a formulação que esses ideais – de caráter fundamentalmente programático – receberam na obra de Paulo Freire. Em *A importância do ato de ler* (1982), retomando algumas das ideias que desenvolveu ao longo das décadas de 1960-70, ele afirma:

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

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

Há nessa controvérsia entre Arendt e as teorias críticas da educação duas espécies de divergência que se interpenetram mas não são idênticas. Uma diz respeito ao sentido e à abrangência do termo “política”, e outra, ao próprio cerne da distinção: os princípios que regem a ação política e a atividade educativa. No que tange ao conceito de política, vale destacar que, enquanto Arendt o utiliza numa acepção bastante restrita, que o distingue do caráter gerencial da noção de “governo” e o opõe às relações de dominação fundadas na violência, nos escritos das teorias críticas, seu uso é bem mais amplo, abrangendo qualquer relação de poder ou de dominação. Os problemas decorrentes dessa amplitude emprestada ao substantivo “política” (ou ao adjetivo correspondente)



foi bem percebido por Charlot, justamente numa obra dedicada à desmistificação da neutralidade política da escola:

[...] é tentador pensar que a análise terminou quando se junta a palavra “política” a uma realidade pedagógica. Ora, dizer da educação, ou da escola, ou dos programas, ou do controle pedagógico etc. que são políticos não é ainda dizer grande coisa. *Tudo é política*, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada. [...] Não basta, portanto, afirmar que a educação é política. O verdadeiro problema é saber em que ela é política (Charlot, 1979, p. 13, grifo do original).

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

Como *forma de existência*, a política inaugura, para Arendt, uma ruptura das práticas de dominação fundadas na desigualdade e representa a rejeição da violência em favor do predomínio da palavra, da persuasão e da ação em concerto como fonte do poder. Ela é, nesse sentido estrito, a busca incessante e nunca definitivamente realizada de dar uma resposta digna à pluralidade como condição humana, porque são os homens – e não o Homem – que vivem na Terra e habitam o mundo (Arendt, 2010, p. 8). Seu lugar apropriado é, por excelência, o *mundo público*, esse espaço *entre-os-homens* que, ao mesmo tempo em que os une, impede que colidam uns com os outros. E, nesse ponto, as distinções conceituais implicam diferenças teóricas e programáticas irreconciliáveis, pois, embora o princípio da igualdade possa se efetivar no plano das relações



pedagógicas, ele jamais o fará, na visão de Arendt, a partir dos mesmos meios ou com o mesmo sentido em que se efetiva no domínio público e na esfera política.

Na esfera pré-política das relações entre professores e alunos, pode-se admitir, por exemplo, o postulado da igualdade das inteligências – como o faz Rancière (1987) –, mas não o da *igual responsabilidade política pelo mundo*. No quadro de uma relação pedagógica mediada pela instituição escolar, cabe ao professor assumir a responsabilidade pelo processo de iniciação de seus alunos nessa herança pública de práticas, linguagens e saberes que uma comunidade política – ou uma sociedade – escolheu preservar por meio da transmissão escolar. Apossar-se dela significa, a um só tempo, criar laços de pertencimento a um *mundo comum* e desenvolver *qualidades e talentos* pessoais por meio dos quais cada novo ser que vem ao mundo pode revelar sua singular *unicidade*. E é em função dessa *unicidade* que cada criança que vem ao mundo “não é somente um estranho [neste] mundo, mas um novo alguém que nunca aí esteve antes” (Arendt, 2006, p. 185).

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

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

Inerente ao ofício do professor – e, claro, não extensiva aos alunos –, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da *autoridade* do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter *político* de uma *relação* é seu compromisso



com a *igualdade* entre os que nela estão envolvidos, a de uma *relação pedagógica* é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo.

Proteção do crescimento vital que exige interdições e cuidados, que requer um processo gradativo de desocultamento de aspectos do mundo que julgamos nocivos à qualidade vital dos que ainda se encontram em processo de formação. Mas também proteção do livre – e lento – processo de desenvolvimento pessoal, cuja “conclusão” é pré-requisito para a plena participação na vida política e pública. É evidente que esse processo varia de indivíduo para indivíduo e de sociedade para sociedade, mas é igualmente evidente que todas as sociedades desenvolvem marcos e ritos a partir dos quais aqueles que eram os *novos* – e *só potencialmente* companheiros num mundo comum – passam a ser plenamente admitidos na comunidade dos adultos e igualmente responsáveis pelo destino do mundo. Essa admissão implica, pois, a plena responsabilização pessoal por seus atos e palavras e a responsabilização política pelos rumos do mundo no qual sua existência se desenrola (daí as especificidades dos códigos civis e penais em relação às crianças e adolescentes ou as exigências de idade mínima para o pleno exercício de direitos e deveres da cidadania).

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



fosse uma *iniciação neste mundo*, mas o mero desenvolvimento de potencialidades cognitivas e psicológicas de um indivíduo.

Assim, a pretensa politização das relações pedagógicas tem um efeito duplo e paradoxal. De um lado, cria um simulacro de vida pública que tende a destruir as condições necessárias ao crescimento vital e às possibilidades de desenvolvimento pessoal que antecedem a plena participação no domínio público e político. De outro, ao conceber seu processo não como uma forma de familiarização dos novos com um *mundo comum*, mas como um *instrumento* cuja finalidade é o estabelecimento futuro de uma *nova ordem política*, ela procura imprimir ao âmbito dos *negócios humanos* a lógica que preside a *fabricação de objetos*, destituindo o presente de suas tensões e o futuro de sua imprevisibilidade. Seu eventual êxito – o triunfo de uma ordem social idealmente concebida para ordenar as relações entre os homens – não representaria a ampliação e valorização do domínio da política, mas antes a decretação de sua *superfluidade* e o abandono da esperança de poder, a cada nova criança que nasce, reafirmar que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas *para começar* algo de novo e, assim, salvar o mundo de sua obsolescência, ruína e destruição (Arendt, 2010, p. 307).

É precisamente nesse sentido – e só nele – que se deve entender o caráter conservador que Arendt atribui à atividade educativa: não como uma forma de preservação de uma estrutura de dominação vigente,² mas como um exercício de zelo e cuidado com o mundo e com aqueles que nele se iniciam. É desse apreço pelo mundo e pela natalidade que emana a *esperança* como uma das categorias fundamentais do pensamento político de Arendt. Porque cada criança que nasce não é só mais um exemplar novo da espécie, mas também *um novo alguém*; a possibilidade do *início* de algo novo e imprevisível que se renova a cada nascimento. E é em benefício dessa esperança, ontologicamente radicada na *natalidade*, que a educação não deve se confundir com a fabricação de uma

² Convém lembrar que Arendt afirma que “a atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo” (2006, p. 189).



“nova sociedade” a partir de modelos concebidos por uma geração para aqueles que a sucederão neste mundo:

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

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

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

Mas, mesmo que se reconheçam a pertinência e a profundidade das ideias de Arendt sobre a natureza pré-política da *relação pedagógica*, há um aspecto crucial do problema das relações entre a atividade educativa e o domínio da vida pública e política que permanece intocado em suas reflexões. Trata-se do fato de que, embora central, a *relação pedagógica* não encerra a totalidade da *experiência escolar*, mas é apenas um de seus muitos componentes. Enquanto a primeira se restringe a uma modalidade de interação entre professores e alunos, a segunda abrange uma complexa teia de relações que se estabelecem entre os diversos agentes e as várias práticas que integram uma instituição escolar. A *experiência escolar* diz respeito, pois, às formas pelas quais os alunos se relacionam entre si e com a cultura dessa instituição (seus saberes,



conhecimentos, linguagens, hierarquias e toda sorte de práticas não discursivas) e abrange ainda as relações dos profissionais da educação entre si e com suas áreas de saber e práticas pedagógicas. Assim, ela abarca uma infinidade de complexas relações e experiências formativas que se processam a partir dos vínculos entre as escolas, suas práticas, os alunos, as famílias e os profissionais da educação. As lembranças e memórias do período escolar – reificadas em romances, canções, poemas e narrativas – são testemunhos eloquentes da variedade de situações e vivências significativas que podem vir a se constituir na experiência escolar de um indivíduo ou de uma geração.

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

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

[...] [a] seleção operada no interior da cultura, para e pelo ensino, corresponde a princípios e a escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo. Assim, a cultura não



é somente o repertório, o material simbólico no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. É exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de “seleção cultural escolar”, que significa, ao mesmo tempo, seleção na cultura e seleção em função da cultura (Fourquin, 2000, p. 38).

Assim, as opções curriculares de uma dada comunidade cultural representam uma seleção de seus saberes, formas de conhecimento e linguagens, mas também uma expressão dos critérios que regem essas escolhas. Ora, enquanto o produto da seleção é um objeto tangível e público, os critérios podem permanecer na condição de pressupostos não enunciados. Em ambos os casos, contudo, as escolhas se fazem a partir da aceitação e da adoção de uma multiplicidade valores e pressupostos; alguns externos à escola (como demandas sociais, interesses econômicos, princípios políticos) e outros diretamente vinculados à cultura escolar (como tradições disciplinares, práticas pedagógicas etc.). Nesse sentido, é evidente que não há uma escolha curricular – seja em termos amplos, como no caso de uma política pública, seja em termos mais restritos, como na seleção de um livro didático ou de uma abordagem disciplinar – que não implique uma maior ou menor dimensão política.

Tomemos, a título de exemplo, uma mudança recente e significativa nas diretrizes curriculares nacionais: a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar.³ Seja qual for a apreciação que se faça dessa iniciativa ou da forma pela qual tem sido operacionalizada, é inegável que se trata de uma ruptura com o legado eurocêntrico que dominava as orientações curriculares até então vigentes na escola brasileira. Como medida legal, ela é o resultado de uma luta política – travada no espaço público – cujos objetivos são o reconhecimento e a valorização, no currículo da escola básica, da história e das culturas dos povos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, não se deve considerá-la uma reforma pedagógica; ela é antes o fruto de uma ação política que visa mudanças educacionais. Mas essa política curricular tem consequências pedagógicas: ela exige de gestores, professores e demais profissionais da educação a responsabilidade por sua efetivação no plano das práticas escolares. Essa efetivação, por sua vez, requer a seleção de conteúdos, linguagens e abordagens e uma

³ Trata-se da Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008.



série de decisões de cunho prático, todas sujeitas à influência de fatores como as tradições disciplinares e escolares, o grau de familiaridade com o tema e, evidentemente, os princípios éticos e políticos com os quais os agentes – consciente ou inconscientemente – se identificam.

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

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

Sua presença na escola tem, pois, uma almejada *dimensão política*, embora não deva ser tomada como uma modalidade de *ação política* em sentido estrito. Ao ensinar história dos povos africanos, ao apresentar elementos da cultura afro-brasileira a seus alunos, um professor tem um objetivo formativo que não se confunde com a persuasão política. Embora esse objetivo faça apelo à razão e à sensibilidade de seus alunos e almeje sua adesão a certos princípios políticos, não se trata de um processo análogo às relações políticas no domínio público. Estas últimas ocorrem – ao menos em princípio – entre cidadãos que compartilham igual liberdade em suas escolhas e igual responsabilidade por seus atos e palavras. No espaço público, a manifestação de racismo é um crime e



assim deve ser tratada; na escola, a emergência de atitudes discriminatórias deve se converter em oportunidade de formação de uma consciência comprometida com a igual dignidade dos homens.

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

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

As respostas a essas questões – sejam elas quais forem – sempre representarão a busca de uma forma de diálogo pedagógico com a cultura; daí seu potencial caráter formativo. Por outro lado, esse caráter formativo de uma experiência simbólica é sempre da ordem do imprevisível e do incontrolável: quem poderá saber qual o impacto formativo da leitura de *Navio negreiro* ou de *Quarto de pensão*, ou ainda da análise de um *rap* dos Racionais MC's? Ora, é esse caráter *indeterminável* – constitutivo da própria noção de *formação* – que garante que as escolhas docentes não venham a se confundir com a *conformação social* ou com a fabricação de uma futura ordem política. Nesse sentido,



fazer da escolarização uma experiência simbólica com potencial significação política é uma aposta, não um controle; implica uma forma de relação com um legado de valores e saberes do passado, e não a determinação de uma configuração para o futuro.

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

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



Referências

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

_____. **A promessa da política**. São Paulo: Difel, 2007.

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

AZANHA, José Mário P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CARVALHO, J. S. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.36, p. 839-851, 2010.

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

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

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

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

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1968.

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

YOUNG-BRUEHL, E. **Hannah Arendt: For Love of the World**. New Haven: Yale University Press, 1982.