



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

EDUCAÇÃO, PENSAMENTO E NEOLIBERALISMO:
reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar

Recife
2019

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

**EDUCAÇÃO, PENSAMENTO E NEOLIBERALISMO:
reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner.

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecário Amanda Ganimo, CRB-4/1806

S618e Siqueira, Izaquiel Arruda.
Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar/ Izaquiel Arruda Siqueira. – Recife, 2019.
99 f.

Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências.

1. Educação. 2. Neoliberalismo. 3. Currículos. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert (Orientador). II. Título.

370.1 (23. ed.) UFPE (CE2019-078)

IZAQUIEL ARRUDA SIQUEIRA

EDUCAÇÃO, PENSAMENTO E NEOLIBERALISMO:
reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em: 03/07/2019

BANCA EXAMIDADORA

Profº Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº Dr. Fernando José do Nascimento (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus alunos e alunas, com o amor que me impulsiona a ser responsável por eles/as e pelo mundo.

Dedico

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer brota de um coração que reconhece que não está sozinho na caminhada. Por isso, tenho a alegria de saber que o que foi construído até aqui não foi trabalho de uma só pessoa, mas de várias. Pessoas estas que, se não eram, tornaram-se importantes para mim. Assim, gostaria de citá-las a fim de tornar público meu afeto e admiração.

À toda minha família, especialmente, a meus pais. Meu pai, Gabriel Arruda, construtor de lares e pouco letrado, foi quem me deu todo o suporte para que eu pudesse ter meus momentos de estudo e solitude, respeitando minhas pausas, minhas ausências e meu humor. Ainda que, por vezes, não entendesse o que consistia meu trabalho, minhas tardes na mesa de estudo, sabia que algo de importante eu estava construindo; minha mãe, Jane Siqueira, mulher que não perde a alegria de viver, me deu seu apoio materno e amigo, me ensinando, nas vezes em que desanimei nos estudos, que nunca é tarde para voltar a sentar nos bancos de uma sala de aula e abrir-se ao aprendizado. Sua positividade e alegria me motivaram a não parar. A ambos, meu profundo amor e respeito por suas histórias, que ajudam a construir a minha.

À Michele Guerreiro, por ser luz e por ter uma vida tão encostada à minha. Michele é a pessoa que, quando esqueço quem eu sou, me recorda e pega na minha mão. Com ela, aprendo o que é o verdadeiro amor.

À Bernadete Florencio pela disponibilidade quando precisei e pelo carinho ofertado a mim, desde tempos atrás...

À Érica Benvenuti, uma arendtiana delicada, atenta, inconformada, e que tem vocação para a amizade. Na minha visita ao Uruguai, por ocasião do Congresso ALAS, em 2017, podemos sentar e conversar, nos conhecer pessoalmente, tendo como cenário uma livraria, depois o mar, depois o *Memorial del Holocausto del Pueblo Judío*, depois um café... E dessa espontaneidade da vida, a amizade e o carinho mútuo deitou raízes. Érica não foi só uma amiga durante este período do mestrado, mas foi, posso dizer assim, minha “coorientadora clandestina”: se debruçou sobre cada linha e me questionou sobre o sentido de tudo aquilo que passava por minhas mãos. Foram leituras lindas, pertinentes e muitas conversas sobre tantas outras coisas. Por isso, minha gratidão!

A Evandro Costa por partilhar tantas inquietações filosóficas e existenciais, sempre com muitas perspicácia e alegria. É um amigo que a Vida me presenteou!

Aos meus amigos de estudos (vinculados ao Grupo de Estudos sobre Educação e Pensamento Contemporâneo, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP) e de momentos lúdicos regados à cerveja pelo Brasil afora, que contribuíram efetivamente para esta pesquisa: Anyele Lamas (amiga parceira dos rolês mais engraçados e divertidos em Recife e em São Paulo), Mariana Evangelista (pela solicitude, carinho e reikis enviados) e Denizart Fazio (pelas indicações de leituras e partilhas).

Aos meus colegas da Turma 35 do Mestrado em Educação, especialmente, Joyce Pedrosa, Dayzi Oliveira, Águida Nayara e Ângela Ramalho, pelas trocas de saberes e apoio constante.

À Marizélia Balbino, pela presença amiga e pelo compartilhamento de tantas músicas boas que fizeram parte desta jornada.

A Émerson Santos, por estar sempre presente, me ajudando e apoiando desde o início do caminho, quando fui aluno especial do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), do Centro Acadêmico do Agreste – UFPE.

À Alcione Alves e à Mônica Sales, amigas queridas, que me ajudaram neste percurso com suas leituras e sugestões.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), especialmente, Artur Moraes, Janete Azevedo e Batista Neto. São professores que me inspiram pela dedicação, intelectualidade e esperança.

Ao Prof. Flávio Brayner, meu orientador, que apostou no meu projeto e abraçou minha pesquisa, mesmo sem me conhecer bem. Recordo-me que a primeira vez que ouvi falar do Prof. Flávio Brayner foi através do Prof. Fernando Nascimento. Ao procurar ler seus textos, sentia uma espécie de catarse, já que sua acidez e perspicácia no que escrevia me provocava, impulsionando-me a sair do lugar comum, do pensamento reprodutor e passar a pensar sem os velhos apoios. Flávio é o tipo de professor que foge da mesmice, das repostas prontas, dos remédios e fórmulas pedagógicas. Sua admiração pelo pensamento de Hannah Arendt me estimulou a conhecê-la melhor e, mais que isso, me ensinou que o que nos torna mais necessários no mundo é o amor e a responsabilidade que temos para com este lugar e para com o Outro. Obrigado, Mestre!

À banca examinadora: ao Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva, pela atenção que sempre teve para comigo e para as questões que considero importantes. Agradeço pela leitura cuidadosa e o respeito para com o meu trabalho, desde o Exame de Qualificação. Neste exame pude ter a certeza, através de suas intervenções, que estava no caminho certo; agradeço, também, ao Prof. Dr. Fernando José do Nascimento, de quem fui aluno durante a graduação em Filosofia, na FAFICA. Gratidão pelo compartilhamento de saberes em torno de temas de interesse comum. Obrigado a ambos!

Por fim, agradeço a Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), pelo fomento à minha pesquisa.

a ausência de pensamento (*thought-tlessness*) – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de “verdades” que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo (ARENDR, 2014, p. 6).

RESUMO

A presente dissertação é fruto da pesquisa de Mestrado desenvolvida na linha de pesquisa Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A mesma buscou compreender o lugar do pensamento na educação escolar contemporânea e sua possível relação com o neoliberalismo. A problemática que atravessa este trabalho versa tanto pelo campo da Filosofia como da Pedagogia. Como objetivo geral temos: compreender o lugar do pensamento na educação escolar. E como objetivos específicos: a) interpretar os textos de Hannah Arendt sobre a educação; b) refletir sobre o que é o pensamento na teoria política arendtiana; c) descrever o fenômeno neoliberal e sua influência na educação escolar. As lentes teóricas utilizadas para fundamentar o trabalho foram os escritos da filósofa alemã, Hannah Arendt (ARENDR, 1999, 2013, 2014, dentre outros). Diante da lente teórica adotada, tomamos como categorias centrais da pesquisa: A crise na educação e o pensamento (ALMEIDA, 2011; ANDRADE, 2011; BRAYNER, 2014, 2018; CARVALHO, 2007, 2017; VALLÉ, 1999; dentre outros); Neoliberalismo (DARDOT e LAVAL, 2016; LAVAL, 2004; FOUCAULT, 2008; ROY e STEGER, 2010; dentre outros); Currículo e Educação escolar (LOPES e MACEDO, 2011; VEIGANETO, 2002; LIBÂNIO et al, 2012; dentre outros). Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que todo o material utilizado foi composto por textos. Assim, visitamos, revisamos e buscamos um aprofundamento na literatura concernente com o objeto que foi pesquisado, resultando nas seguintes considerações: a educação escolar se encontra distante de ser um processo formativo onde a prática do pensamento esteja presente; o neoliberalismo tem contribuído para a ausência do pensamento dentro do âmbito escolar, através das políticas educacionais e curriculares que influenciam diretamente a educação; a crise na educação toma novos contornos e se reconfigura a partir de uma outra ordem, a econômica, e assim, esvaziando-se do seu sentido ético-político.

Palavras-chave: Crise na educação. Pensamento. Neoliberalismo. Currículo. Educação escolar.

RESUMEN

Esta disertación es resultado de la investigación realizada en el marco de la Maestría desarrollada en la línea de investigación Subjetividades Colectivas, Movimientos Sociales y Educación Popular del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco. La misma se desarrolló con la intención de comprender el lugar del pensamiento en la educación escolar contemporánea y su posible relación con el neoliberalismo. La problemática que atraviesa la investigación concierne tanto al campo de la filosofía como al de la pedagogía. Por ello, el objetivo general del trabajo es comprender el lugar del pensamiento en la educación escolar, y como objetivos específicos: a) interpretar los textos de Hannah Arendt sobre educación; b) reflexionar sobre lo que es el pensamiento en la teoría política de arendtiana; y c) describir el fenómeno neoliberal y su influencia en la educación escolar. Los lentes teóricos utilizados para apoyar el trabajo fueron los escritos de la filósofa alemana Hannah Arendt (ARENDR, 1999, 2013, 2014, entre otros). Dada la lente teórica adoptada, tomamos como categorías centrales de la investigación: la crisis en la educación y el pensamiento (ALMEIDA, 2011; ANDRADE, 2011; BRAYNER, 2014, 2018; CARVALHO, 2007, 2017; VALLÉ, 1999; entre otros); Neoliberalismo (DARDOT y LAVAL, 2016; LAVAL, 2004; FOUCAULT, 2008; ROY y STEGER, 2010; entre otros); Currículo y educación escolar (LOPES y MACEDO, 2011; VEIGA-NETO, 2002; LIBÂNEO et al, 2012; entre otros). Este trabajo se caracteriza por ser una investigación bibliográfica, ya que todo el material utilizado fue compuesto por textos. Por lo tanto, visitamos, revisamos y buscamos profundizar en la literatura sobre el objeto que se investigó, dando como resultado las siguientes consideraciones: la educación escolar está lejos de ser un proceso formativo donde la práctica del pensamiento está presente; el neoliberalismo ha contribuido para la ausencia de pensamiento dentro de la escuela, a través de políticas educativas y curriculares que influyen directamente en la educación; la crisis en la educación adquiere nuevas formas y se reconfigura a partir de otro orden, el económico, y así se vacía de su significado ético-político..

Palabras clave: Crisis en la educación. Pensamiento. Neoliberalismo. Currículo. Educación escolar.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT: DE “REFLEXÕES SOBRE O LITTLE ROCK” PARA “A CRISE NA EDUCAÇÃO”.....	17
2.1	Um retorno às “Reflexões sobre o Little Rock”.....	18
2.2	Uma tentativa de compreensão para “A crise na educação”.....	23
2.2.1	Contextualização dos problemas educacionais na América e o pathos do novo.....	26
2.2.2	A <i>progressive education</i> e os três pressupostos básicos da crise.....	30
2.2.3	O desmoronamento da autoridade, a recusa da responsabilidade.....	36
2.2.4	O esvaziamento da tradição e a necessidade de resgatar as pérolas do passado.....	40
2.3	Breves palavras.....	43
3	O PENSAMENTO NA TEORIA ARENDTIANA.....	45
3.1	Adolf Eichmman e a incapacidade de pensar.....	47
3.2	A potência da atividade espiritual do pensamento.....	50
3.3	Sócrates: o modelo de pensador.....	59
4	O NEOLIBERALISMO E A SUPERAÇÃO DO PENSAMENTO: A RESSIGNIFICAÇÃO DA CRISE NA EDUCAÇÃO?.....	66
4.1	Educação e pensamento.....	66
4.2	Fundamentos da questão neoliberal.....	74
4.3	4.3 A educação escolar frente ao neoliberalismo: uma leitura arendtiana.....	86
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

Quanto mais nos aproximarmos do perigo, de modo mais claro começarão a brilhar os caminhos para o que salva, mais questionadores seremos. Pois o questionar é a devoção do pensamento (HEIDEGGER, 2007, p. 396).

Esta pesquisa versa sobre Filosofia da Educação, trazendo como tema “Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar”. Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa “Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular” no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho nesta linha se deu porque, nela, destacam-se questões voltadas à compreensão do lugar da escola e da educação nas sociedades contemporâneas.

As inquietações primeiras que motivaram esta pesquisa surgiram a partir da feitura de um trabalho monográfico no curso de Especialização em Filosofia da Educação, do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação (PGFILE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde refletimos sobre a crise na educação a partir do pensamento político de Hannah Arendt. Assim, surgiu o desejo de aprofundar a pesquisa e caminhar por outras veredas de sua teoria. Soma-se a isto, a intenção de dar continuidade aos estudos iniciados na disciplina “Educação, Cultura e Sociedade”, ministrada pela Profa. Dra. Janete Maria Lins de Azevedo, no primeiro semestre do Curso de Mestrado, sobre sociedade e neoliberalismo. Deste modo, esta pesquisa busca contribuir com a discussão sobre o papel da educação escolar em nossa sociedade no tocante a presença da prática do pensar na formação dos sujeitos e a relação que o neoliberalismo tem estabelecido com esta mesma educação.

Através do estado de conhecimento¹, feito previamente, percebemos que a discussão em torno de tais questões ainda não é muito ampla e, concomitante, ao

¹ Para percebermos como o objeto desta pesquisa vem se situando no panorama acadêmico, procedemos a um levantamento, dos últimos dez anos, das pesquisas produzidas no cenário nacional, publicadas em um evento científico da área da Educação (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED). Esta associação é referência nacional quanto ao acompanhamento da produção científica no campo educacional no Brasil e reúne, bianualmente,

avanço de decisões políticas nas esferas federais, estaduais e municipais, que tem afetado negativamente a educação, entendemos que se torna oportuno retomar as discussões em torno de tal problemática, que já exige uma nova compreensão, diferente da de tempos passados.

Estando a escola inserida numa sociedade capitalista, é inquestionável a influência que este sistema econômico exerce sobre ela. E esta influência se reconfigura a partir de mecanismos sutis, se materializando na educação escolar – através de políticas educacionais, práticas pedagógicas, currículo escolar, etc. –, e afetando a própria capacidade de pensar dos alunos. Portanto, trazer, a partir de um novo problema, esta problemática para o campo da discussão, pode ser entendido como um movimento que visa dar condições de maiores questionamentos sobre este sistema e sua mais perversa face: a criação de uma nova subjetividade humana, na qual o pensamento sofre uma derrota.

Assim sendo, este trabalho trata-se de um estudo reflexivo que parte da teoria política da filósofa Hannah Arendt sobre a crise na educação e o pensamento, a fim de buscar uma compreensão a pergunta que move esta pesquisa: a educação escolar contemporânea tem fomentado a prática do pensamento? Para a busca de uma compreensão, propomos uma divisão didática da pesquisa em três partes, que trataremos, a seguir.

No primeiro capítulo, fizemos uma leitura interpretativa de dois ensaios de Hannah Arendt referentes à educação. Ambos foram escritos em momentos diferentes e motivados, também, por problemas diferentes. O primeiro, polêmico e problemático, é o ensaio intitulado “Reflexões sobre o Little Rock” (2004), que traz uma discussão pontual de um problema político que vinha afetando o espaço escolar. Este problema era a questão da dessegregação racial dos EUA na década de 1950, que colocava os estudantes dentro de uma discussão que deveria ser

pesquisadores individuais e programas de pós-graduação das áreas ligadas à educação. Este fato nos permitiu acompanhar as questões que são colocadas pela sociedade à educação ao longo dos anos e no contexto nacional. Já, para percebermos como estão situadas as discussões em âmbito regional e, especificamente, em nossa comunidade acadêmica, fizemos o levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação a partir do Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco. O recorte deste levantamento compreendeu dez anos de produção dos trabalhos defendidos no Programa, ou seja, de 2007 a 2017. Deste modo, obtivemos uma ampla visão de como as discussões que são tomadas nesta dissertação tem ligação com as que já foram concluídas e como esta mesma dissertação que ora apresentamos, se propõe a continuar o diálogo outrora iniciado, ampliando a discussões a partir de outra problemática apontada no tempo presente

resolvida pelos adultos, segundo a filósofa. Neste texto, podemos perceber a preocupação de Hannah Arendt com a responsabilidade do mais velhos perante os novos.

O segundo ensaio é “A crise na educação” (2013). Este texto está contido na obra “Entre o passado e o futuro”, que é uma coletânea de textos sobre questões que tem relação com os acontecimentos do século XX. Em “A crise na educação” podemos ter uma compreensão mais ampla do que Arendt pensava a respeito da educação, e podemos ver um certo amadurecimento da autora ao tratar do tema. As questões que estão postas neste ensaio dizem respeito a crise do mundo moderno pós II Guerra Mundial, que afetava, além do espaço público, os espaços pré-políticos, como a escola. Por isto que o título do ensaio é “A crise **na** educação”, e não, **da** educação. É um texto importante onde podemos, de algum modo, lançar luzes sobre fenômenos que assolam a educação escolar hoje.

No segundo capítulo, procuramos entender como o pensamento é visto na teoria arendtiana. Hannah Arendt vai tratar, na obra “A vida do espírito” (2014), sobre a atividade do pensamento, produzindo uma reflexão que trará à luz a questão da aparência e as atividades espirituais neste mundo de aparências, como também, o que nos faz pensar e onde estamos quando pensamos. É certo que nessa busca de uma compreensão, podemos perceber como o filósofo Martin Heidegger uma exerceu certa influência sobre os escritos da filósofa, sobretudo, no que diz respeito ao que é o pensar.

Neste segundo capítulo, ainda, refletimos sobre as consequências do não-pensamento, tomando como exemplo o caso mundialmente conhecido do julgamento de Adolf Eichmann, na cidade de Jerusalém, e a questão da banalidade do mal. Além disso, explorarmos a figura de Sócrates e a importância que ela tem para a compreensão arendtiana sobre o que é um filósofo e o pensamento.

O terceiro capítulo discute sobre a relação que o pensamento estabelece para com a educação escolar. Mas, também, aborda a origem e os fundamentos do neoliberalismo e como este tem influenciado esta mesma educação, através de todo um léxico que a envolve, sobretudo, o currículo. O currículo escolar, sabemos, é um dos elementos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois tanto interfere numa formação que desenvolva a autonomia do pensamento, como numa formação contrária a isso. Sabendo disso, o neoliberalismo tem avançado, significativamente, em direção à escola.

É evidente que, nesta pesquisa, tivemos que buscar o amparo de outras lentes teóricas para dar suporte ao tratar de algumas questões específicas, pois a teoria arendtiana não dá conta da discussão em sua totalidade. À vista disso, os estudos do sociólogo Christian Laval e do filósofo Pierre Dardot, como também, dos teóricos Ravi Roy e Manfred Steger, foram muito importantes para pensar o neoliberalismo como um sistema sócio-político-econômico que não está somente voltado para a ordem do capital, mas, também, para a constituição de uma nova subjetividade nos sujeitos, a do homem empresarial. E este homem empresarial, podemos dizer, é aquele que mais faz que pensa. É um homem que se deixou conduzir pela ordem laboral. Numa perspectiva arendtiana, há aí a prevalência de uma das esferas da *vita activa*, a do *animal laborans*: o encerramento da condição humana no trabalho e no consumo (ARENDDT, 2014).

Neste último capítulo, podemos encontrar uma necessária discussão sobre o currículo escolar, ainda que não aprofundada, devido os limites da pesquisa. Os escritos de Alice Casimiro Lopes e Elisabete Macedo (2011), Alfredo Veiga-Neto (2002) e Thomas Popkewitz (MATE, 2011), dentre outros, foram imprescindíveis para esta etapa.

A partir de tudo isso, podemos intencionar um retorno a Hannah Arendt a fim de pensarmos a escola moderna como um projeto inacabado, e que a dívida política desta escola pública pode ser ressarcida com uma educação escolar que desenvolva competências para pensar, falar e julgar, permitindo que o sujeito seja visto ao aparecer no espaço público (BRAYNER, 2008). Este mesmo sujeito deve ser alguém que encontre os fundamentos de sua ação política no pensar e não, exclusivamente, no fazer.

Como objetivo geral temos: compreender o lugar do pensamento na educação escolar. E como objetivos específicos: a) interpretar os textos de Hannah Arendt sobre a educação; b) refletir sobre o que é o pensamento na teoria política arendtiana; c) descrever o fenômeno neoliberal e sua influência na educação escolar.

Com esta dissertação, tecida a partir de uma pesquisa bibliográfica, almejamos realizar um movimento de abertura, de diálogo, travessia, para refletirmos sobre a tomada do pensamento como a fonte principal da educação escolar. Assim, a pretensão de, inclusive, pensar numa educação escolar que prime pela potência do pensamento, que forme para a cidadania, pela capacidade que

temos de não nos resumirmos a uma obra em si, mas de sermos capazes de tecermos uma crítica, ensaiando uma transgressão com a razão ideológica vigente, se faz necessária.

2 A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT: DE “REFLEXÕES SOBRE O LITTLE ROCK” PARA “A CRISE NA EDUCAÇÃO”

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada dos que nascem. A educação é a forma em que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpretação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa (LARROSA, 2006, p. 188).

A filósofa alemã², Hannah Arendt, nunca pensou ou formulou uma teoria da educação. Seus escritos sobre o tema se resumem, basicamente, em dois ensaios: “Reflexões sobre o Little Rock” (2004) e “A crise na educação” (2013). Em ambos os textos, guardando suas especificidades, podemos observar que os problemas que permeiam a educação escolar podem ser vistos como o resultado de uma interpretação equivocada do lugar e do sentido que a escola carrega, associada à uma época em que a vigência da autoridade e a validade da tradição estão sendo colocados como suspeitas, na base da relação das crianças com os educadores (PEIRÓ, 2017).

Mais que uma maneira de apontar caminhos para uma correta forma de educar, organizar o currículo escolar ou qualquer outro fim de ordem prática, estes ensaios são uma tentativa de compreensão sobre fatos que envolviam a educação estadunidense na metade do século XX. Arendt realizou este exercício de pensamento, iluminando-o a partir de sua compreensão do mundo e da política, sem se considerar uma educadora profissional³. Pelo contrário, percebia-se como alguém

² Numa famosa entrevista dada à TV alemã, em 1964, no programa de entrevistas do jornalista Günter Gauss, Hannah Arendt rejeitou o título de filósofa, alegando ter abandonado a filosofia. Provavelmente, Arendt não queria ser posta no círculo dos filósofos que, durante séculos, rejeitaram um certo comprometimento com a política, esta enquanto relação entre os homens. Ela se considerava, se assim podemos dizer, uma teórica política. No entanto, devido à sua vasta produção bibliográfica versar sobre questões que dizem respeito não só ao âmbito da teoria política, mas, ao próprio campo da filosofia, decidimos chamá-la, neste trabalho, também, de filósofa.

³ Quando Hannah Arendt reflete sobre a educação somos tentados a perceber uma certa ambiguidade no modo como isto é abordado. Não propositalmente, há momentos em que ela fala da educação nos deixando a impressão de um processo que abrange não somente o espaço escolar, mas a própria criação dos filhos e a responsabilidade de todos os adultos frente aos novos, quase que um envolvimento de toda uma comunidade política. Em outros momentos, percebemos que trata, especificamente, da educação escolar, ou seja, daquele processo formativo vinculado a um espaço institucional de ensino-aprendizagem.

que estava tendo a oportunidade de repensar, explorar e investigar o sentido da questão de tudo aquilo que foi desnudado através da crise do mundo moderno.

Diante disto, pretendemos neste capítulo, fazer um percurso sobre estes dois ensaios, no desejo de refletir sobre a posição de Arendt frente à educação escolar e, deste modo, iluminar o que nos propomos a discutir nos capítulos seguintes. O que queremos aqui, é buscar uma compreensão, a fim de trazer à tona uma discussão que pode ser capaz de nos dizer algo nestes tempos sombrios em que estamos vivendo, e que atinge a educação em todos os seus desdobramentos.

2.1 Um retorno às “Reflexões sobre o Little Rock”

O primeiro texto referente à educação escrito por Hannah Arendt, “Reflexões sobre o Little Rock”, ficou pronto em 1957. Porém, por problemas de publicação só veio a público em 1959. O mesmo, trata-se de uma crítica pontual à lei de integração de crianças negras nas escolas do sul dos Estados Unidos da América, especificamente, na cidade de Little Rock, no estado de Arkansas. Neste ensaio, a autora não tem por finalidade discutir a educação em si, mas discutir um problema ligado à esfera social⁴ que veio a se tornar político. A feitura do texto se deu após Arendt ter ficado indignada com cenas de agressão à uma menina negra numa escola desta cidade, por causa da dessegregação forçada e legitimada por lei. Elizabeth Young-Bruehl, sua biógrafa, relata as intenções da autora ao escrever:

Solidária, escreveu pelos estudantes negros que tinham que suportar o ódio racial dos brancos sulistas e pelas vítimas judias da perseguição nazista; e a partir dessa irritação moral, escreveu contra

⁴ Adriano Correia, efetivando a reflexão feita por Arendt em “A Condição Humana” (2014) sobre o social, diz que: “A esfera social é ‘o domínio curiosamente híbrido no qual os interesses privados adquirem significação pública’. O que caracteriza a modernidade política é a compreensão da política como uma função da sociedade, com a implicação fundamental de que as questões eminentemente privadas da sobrevivência e da aquisição transformaram-se em interesse “coletivo”, ainda que nunca se pudesse conceber de fato tal interesse como sendo público. O advento de uma esfera híbrida como a social teria promovido uma indistinção ente os domínios público e privado e o deslocamento de princípios e propósitos de uma esfera a outra, constituindo-se como uma intersecção a minar as possibilidades de felicidade pública ou privada. Com efeito, diz Hannah Arendt, ‘a busca irresponsável por interesses privados na esfera público-política é tão prejudicial ao bem público quanto a arrogante tentativa dos governos de regular a vida privada’. Ela julga que o social, as questões privadas em sua dimensão coletiva (ainda que com implicações políticas), não constitui um espaço próprio, terceiro em relação ao público e o privado. O social seria um câncer, que expande seu espaço na medida em que se espalha sobre o privado e o público (CORREIA, 2014, p. 134).

pais negros que permitiram que seus filhos carregassem o fardo de uma luta racial e contra líderes judeus que “cooperaram” com os nazistas. Enquanto escrevia, Arendt apresentou a si mesma uma pergunta pessoal: o que você teria feito? Mas, em ambos os casos, a pergunta foi feita e respondida nos bastidores; sua tentativa empática, ou seja, colocar-se no lugar de outros e pensar as alternativas de ação, precedia seu escrever; mas a falta desse questionamento tornou seu texto arrogante e rude, além de incorreto em sua avaliação para muitos leitores (YOUNG-BRUHEL, 1997, p. 278).

O fato mesmo, é que a pequena Little Rock tornou-se famosa em 1957 pela polêmica em torno dos acontecimentos referentes à sua principal escola, a Central High School. Mas, antes disso, a segregação dos negros já havia sido declarada inconstitucional pela Suprema Corte dos EUA, em 1954 e, no ano seguinte, o conselho de educação (School Board) de Little Rock havia decidido que o processo de dessegregação começaria em 1957 pelas escolas secundárias. Porém, a consumação deste fato gerou muito tumulto, incompreensões e inconformações, uma vez que, mesmo com a permanência das escolas para os negros, a partir de agora, estes poderiam frequentar as escolas para os brancos.

Assim, para o ingresso nesta escola foram submetidos a um duro processo seletivo dezessete alunos negros, entre os quais oito desistiram de suas vagas já no início do ano letivo, restando apenas nove, que são lembrados como os heroicos *Little Rock Nine* (Os Nove de Little Rock, em tradução livre). São lembrados desta forma por terem suportado uma série de agressões, expurgos e toda sorte de preconceito por parte dos outros alunos e, inclusive, dos pais inconformados com esta abertura da escola para aqueles “de cor”. Sobre o acontecido, a jornalista Rachel Gessat cita o jornal *The New York Times*, que informou da seguinte maneira na época:

Uma turba de manifestantes em pé de guerra, aos berros histéricos, obrigou hoje nove escolares negros a deixarem a Central High School. Apesar da presença de um grande número de policiais locais e estaduais para proteger os negros contra ataques, essas forças policiais acabaram desistindo em face da fúria de cerca de mil manifestantes brancos e, por volta do meio-dia, ordenaram aos alunos negros que deixassem a escola. A tentativa de integração durou 13 minutos. Os negros foram escoltados pela polícia através da turba e levados para suas casas, sem serem feridos (GESSAT *Apud.* NYT, 2017).

De forma inescrupulosa, os jovens foram barrados pela Guarda Nacional enviada pelo governador do Arkansas, Orval E. Faubus, no primeiro dia de aula, com a alegação de manter a ordem pública (o que era uma farsa, já que Faubus era contrário à integração). Os nove alunos somente tiveram acesso à escola semanas depois, quando o presidente do país, Dwight Eisenhower, colocou todas as unidades policiais e militares do Estado de Arkansas sob o comando do Governo Federal, enviando mil homens da 101ª Divisão, uma tropa federal regular, para Little Rock a fim de dispersar os manifestantes. Assim, cada aluno do grupo dos nove, recebeu um guarda-costas, mantendo guarda à porta da sala de aula para que, diante de todo este alvoroço discriminatório, no dia 25 de setembro de 1957, conseguissem participar de um dia inteiro de aulas na Central High School.

No ínterim dessa confusão, Hannah Arendt viu na imprensa uma foto de uma adolescente negra sendo hostilizada na saída da escola, protegida por um homem branco, amigo de seu pai, e ficou indignada pela situação, como já dissemos. Para ela – em linhas gerais –, as crianças estavam pagando o preço das questões sociais criadas pelos adultos e que, eles próprios, não suportariam pagar nem resolver no âmbito público. É evidente que, neste ensaio, a autora desenvolve uma instigante reflexão, capaz de mobilizar o nosso pensamento a respeito da responsabilidade dos adultos para com as crianças neste mundo comum⁵, no qual, os primeiros têm uma dupla missão no trato com os segundos – os novos e os recém-chegados: protegê-los deste mundo e, no mesmo movimento, proteger o mundo deles.

Arendt recebeu diversas críticas por ter tocado em pontos delicados, dos quais desconhecia em sua integralidade. É inegável que ela não avançou nas questões que diziam respeito às conquistas do Movimento Negro, alegando que deveria ter sido melhor lutar, primordialmente, para se ter direito ao voto nos estados do sul dos EUA e sobre a mudança nas leis de casamento interracial, já que as pessoas negras não podiam casar com as brancas.

Isto não quer dizer que Arendt era contra a dessegregação escolar. Para ela, qualquer discriminação pública seria inaceitável. A questão é que o ponto crucial da integração educacional, estava assentado no uso improdutivo e politicamente

⁵ Para Arendt, o mundo comum não pode ser, exclusivamente, caracterizado por aquilo que está a nossa volta, mas é, também, um espaço construído pelo nosso trabalho e constituído pela ação (ALMEIDA, 2011). Voltaremos a esta discussão, detidamente, na segunda parte deste capítulo.

arriscado da lei para se combater os preconceitos com proibições e outras intervenções, já que, é muito próprio dos regimes totalitários a pretensão de regular e, até mesmo, invadir todas as esferas da existência humana, inclusive, a vida privada (MORAES, 2017).

Para a autora, a lei não poderia ser usada para forçar uma convivência, pois, qualquer grupo social, étnico, etc., tinha direito de escolher com quem quer se associar; e os pais têm o direito privado sobre seus filhos, e o direito social à livre associação. Deste modo, o aspecto público e político da educação estaria voltado apenas aos conteúdos da educação da criança e não, efetivamente, ao contexto da associação e vida social que se desenvolve com a sua frequência à escola. A questão da dessegregação era, sobretudo, um problema que deveria ser resolvido no âmbito público, através da ação política, e não dentro do espaço escolar, através da educação. Bodziak Júnior, seguindo por este viés reflexivo, diz que, para Arendt:

Colocar uma criança negra em um ambiente predominantemente branco seria submetê-la a uma situação humilhante, a qual poderia minar e comprometer sua integridade. Ademais, as políticas que forçavam a desintegração ao transformar os pátios das escolas em campos da disputa pela dessegregação, colocavam as crianças para resolver um problema dos adultos. A escola, para Hannah Arendt, não era o espaço de disputas políticas, pois “[...] 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” (Arendt, 2007a, p. 238). Por isso, ela considerava ilusória a ideia rousseauísta de transformar a escola em um veículo de transformação do mundo, educando as crianças no espírito do futuro. Para ela, esta ideia é própria de governos tirânicos (Arendt, 2004, p. 265; 2007a, p. 225). Assim, a separação que Arendt coloca entre o social e político visaria a mostrar que a mudança nas condições dos próprios negros era uma questão política, e deveria encontrar resposta na ação política, não na educação (BODZIAK JÚNIOR, 2017, p. 61).

Aqui é o ponto central em que Arendt sofreu diversas críticas, já que a autora defendia que o governo não poderia forçar a integração nas escolas. Para ela, as instituições escolares pertenciam ao âmbito social e, neste espaço, não há igualdade, pois os homens não são livres como no espaço público onde se dá a política, que tem como sentido a liberdade. Esta liberdade – que é pública e plural – nasce quando se atravessa o reino da necessidade, saindo da privação. Além disso, a política se efetiva através das relações que os homens podem empreender entre

os seus iguais. Assim, era inconcebível que a criança estivesse dentro desse âmbito onde agem os adultos.

Para Arendt, é dentro do âmbito social onde subsiste a exclusão e inclusão como algo natural deste mesmo espaço. Aliás, a discriminação é algo muito próprio deste âmbito. Para ela, “a questão não é abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva” (ARENDR, 2004, p. 274). E, ainda, que a educação está sobreposta sobre os três âmbitos: o privado, o público e o social – algo que não vai afirmar no ensaio “A crise na educação”, quando dirá que a escola está no âmbito pré-político (ou seja, aquele lugar de transição do lar para o âmbito público) e que, sem agir politicamente em seu próprio espaço, pode honrar seu compromisso com o mundo (ALMEIDA, 2011). Refletindo sobre esta questão, Eduardo Jardim de Moraes nos diz:

Na esfera pública da política somos regidos pelo princípio da igualdade, já na vida em sociedade, em um contexto pré-político, somos diferentes uns dos outros e temos esse direito. É possível que preconceitos apareçam e se espalhem na vida em sociedade, gerando fortes tensões. (...) Dizer que preconceitos são legítimos na vida social, como acredita Hannah Arendt, não significa que ela os apoiasse. Ela afirmou que “do ponto de vista da pessoa humana, nenhuma dessas práticas discriminatórias faz sentido”. Mas ela achava também que não devemos impedir que uma pessoa escolha se relacionar apenas com seus iguais e não com os diferentes dela. Pode ser uma escolha medíocre, mas temos que respeitá-la (MORAES, 2017).

Assim, o texto, tendo se tornado polêmico, recebeu várias críticas, inclusive, do escritor Ralph Ellison, que chegou a afirmar que a posição de Arendt se referia ao fato de ela aplicar certos princípios à uma situação que desconhecia e que, uma das pistas importantes para o significado da experiência do negro residia no “ideal de sacrifício”: as crianças teriam que passar por isso, já que, ao longo de suas vidas iriam encontrar diversas situações semelhantes de racismo e precisavam aprender, desde cedo, o que é o mundo e como ser um negro americano, sabendo domar seu medo e controlar sua raiva.

Desta forma, por não compreender este ideal dos negros sulistas, a autora desviou-se para uma interpretação um tanto equivocada, ao acusar os pais de explorarem suas crianças nesta integração escolar. E, em uma carta enviada a

Ellison, reconheceu sua não compreensão deste “ideal de sacrifício” ao entender que não sabia o que era ser uma mãe negra. Parece-nos que para Arendt faltava um elemento importante, que é muito discutido dentro do Movimento Negro hoje, no Brasil: o lugar de fala. Os negros sabiam quais eram as dificuldades que passavam, pois, onde estivessem sempre seriam pretos. Assim, por estarem em tal lugar, seriam as pessoas mais adequadas a dizer o que se passava com elas próprias.

Bodziak Júnior (2017), novamente, nos traz um elemento que ajuda a entender a posição primeira de Arendt: houve uma falha em seu exercício de “pensamento representativo” ao não conseguir ver a situação de Little Rock por este ângulo, o “ideal de sacrifício”, se colocando no lugar do outro.

Embora Arendt nunca tenha conciliado teoricamente sua compreensão do “ideal de sacrifício” com sua concepção de escola, é possível explorar o encontro destes dois momentos do pensamento arendtiano através do exercício posto à criança de coerência consigo mesma. [...] pode-se sugerir que um risco para a espontaneidade seria a própria continuidade da segregação legalizada. Reproduzir a tensão e o conflito da segregação racial pela manutenção de leis racistas apenas perpetuaria esta fratura insuportável nas gerações futuras, nas suas comunidades políticas e nas suas instituições. Não atacar esta estrutura perversa seria cometer o erro que Arendt mais abominou na educação, determinar o futuro através da escola. Portanto, o “ideal de sacrifício” pode ser visto como a fórmula encontrada pelos afro-americanos para lidarem com suas capacidades propriamente humanas da espontaneidade, pensamento e da responsabilidade pelo mundo (BODZIAK JÚNIOR, 2017 p. 69).

Por fim, mesmo recebendo diversas críticas, o texto “Reflexões sobre o Little Rock” traz uma importante contribuição para as discussões no terreno pedagógico e teórico-político, a fim de entendermos qual o lugar dos pais, dos professores e dos adultos, em geral, face à criação e educação das crianças. Arendt acreditava que a capacidade de amar o mundo faz com que os adultos não se ausentem da responsabilidade de cuidar, proteger e apresentar este mesmo mundo aos novos e aos jovens. Essa capacidade de amar, se assim podemos dizer, nos coloca diante da experiência de assumirmos nossos próprios feitos e, politicamente, resolvermos os conflitos que afetam nossas relações enquanto humanos.

2.2 Uma tentativa de compreensão para “A crise na educação”

Seguindo o caminho compreensivo de uma educação em Hannah Arendt, nos deparamos com o segundo texto, o já mencionado, “A crise na educação” (2013). Este ensaio encontra-se na obra “Entre o passado e o futuro” e trata-se de uma reflexão sobre alguns acontecimentos que estavam influenciando a educação escolar estadunidense e, de algum modo, dá-nos uma melhor percepção do que a autora pensava sobre o tema. Numa primeira versão, foi apresentado como uma palestra na Alemanha, em 1957, e trazia o relato do caso de Little Rock, depois retirado quando reeditado em 1961. Na obra em que este ensaio está contido, a autora nos apresenta vários ensaios que estão, estritamente, relacionados ao contexto de crise, fenômeno de um mundo pós II Guerra Mundial.

“A crise na educação” (2013) é um texto que se divide em quatro seções que podem ser entendidas da seguinte maneira: na seção I, Arendt faz uma contextualização da crise no sistema educacional dos EUA, mostrando sua estreita vinculação ao que chama de temperamento político do país que, dentre outros aspectos, se apresenta como um *pathos* do novo, e por outro lado, mostra o fator geral deste aspecto ser uma manifestação da crise que abate o mundo moderno; na seção II, a autora faz uma análise dos pressupostos básicos das reformas que potencializaram a dita crise, que traz o nome de *progressive education*; já nas seções III e IV, Arendt analisa estes dados a dois aspectos que mantêm estreita relação com a crise geral do mundo moderno, que é a autoridade e a tradição (ANDRADE, 2012).

Este ensaio se coloca como fundamental e instigante para pensarmos a educação daquela época e, rejeitando a qualidade daquilo que é anacrônico, tecermos uma reflexão sobre a educação contemporânea. Quando escrevia seus textos, a preocupação de Arendt estava sempre amparada pelo desejo de compreender o mundo e os caminhos que o homem estava tomando a partir dos acontecimentos que marcavam o século XX. A educação, como espaço pré-político, estava dentro deste espiral de acontecimentos notáveis da modernidade.

O século XX, talvez, tenha sido o mais brilhante e, ao mesmo tempo, o mais catastrófico na história da humanidade. Nunca se viu tamanho crescimento da técnica e tanto encurtamento das distâncias através da tecnologia. A forma como o homem se relacionava com sua própria espécie e com a natureza mudou drasticamente, e a informação passou a ser compartilhada de forma demasiadamente rápida, como também, distorcida e manipulada.

A II Guerra Mundial, com certeza, foi o substancial acontecimento capaz de deixar uma marca indelével para humanidade: a chancela do estremecimento da ética, do desmoronamento da autoridade e do rompimento da tradição. Na pessoa de Adolf Hitler, líder do Partido Nazista, encontramos o nítido incitador desta guerra que deixou um saldo de milhões de pessoas inocentes mortas.

O ditador do III Reich Alemão e figura mais famosa do que veio a se chamar de Holocausto, instaurou – com a colaboração de muitos, inclusive, de algumas autoridades judaicas, segundo Arendt⁶ – um sistema de extermínio onde diversos grupos minoritários foram condenados apenas por um crime: o de terem nascido. Foi um tempo sombrio onde a dignidade da condição humana foi negligenciada e descartada.

Dentro deste estado calamitoso, como relata Young-Bruehl (1997), Hannah Arendt viu o “chão se abrindo” com seus próprios olhos, sendo vítima de uma tirania que não possibilitava espaço algum para o aparecimento no espaço público, para a opinião, para a pluralidade. Uma crise nefasta se deu na história ocidental: era uma crise política, de espantosa força, que chegou a atingir, violentamente, os espaços público e privado; um acontecimento inédito que fazia emergir um regime totalitário, um movimento cuja potência foi capaz de cortar o fio da tradição e abalar a autoridade nos seus mais sólidos fundamentos, se é possível dizer assim.

Diante dessa convulsão política, onde o homem perdeu o direito a ter direitos, dentro da pergunta de Arendt sobre se a política tem agora algum sentido (ARENDR, 2006), caberiam outros questionamentos: havia, ainda, espaço público, onde subsistiam homens isolados? Seria possível uma nova configuração de um possível estar junto “entre” os homens num mundo atomizado? Qual o lugar do pensamento na educação, que se dá no espaço pré-político, diante desta crise política que afetou o mundo moderno? A educação escolar também sofreria o impacto da perda da autoridade e da tradição?

Dar respostas prontas à essas indagações não é, necessariamente, nossa tarefa. Queremos, antes de tudo, compreender os processos que conduziram a educação escolar para tal bancarrota que Arendt anunciou, chamando de crise. E para compreender isso, nos propomos, neste momento, a refletir sobre o ensaio,

⁶ Cf. ARENDR, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

seção por seção, mesmo sabendo que refletir sobre este texto não é uma tarefa simples, pois, de modo implícito, encontramos conceitos fundamentais criados pela autora que não são explorados no escrito. No entanto, o texto pode nos ajudar a explorar problemas que não dizem respeito, apenas e tão somente, à uma determinada época, mas ressoam hoje, após cinco décadas, de modo tão análogo e preocupante.

2.2.1 Contextualização dos problemas educacionais na América e o *pathos* do novo

Na seção I do ensaio, a mais longa, a autora vai fazer uma contextualização dos problemas que envolviam a educação na América (assim chamava os EUA). Além disso, vamos encontrar não somente uma contextualização histórica, mas todo um esforço textual de Arendt ao fazer um movimento de ordem conceitual. Para ela, a crise que atingiu o mundo moderno encontrou respaldo em várias áreas, assumindo múltiplas formas, trazendo em si a característica de não ser uma crise isolada, localizada, mas subsistente dentro de um contexto mais amplo e não especificamente dentro de um sistema escolar (ANDRADE, 2012). Já que não é uma crise **da** educação, mas, **na** educação.

A própria autora, usando o exemplo de Joãozinho, diz que a questão não é, simplesmente, de alfabetização, mas vai muito além disso. Saber ler ou não, seria só um mero detalhe da crise. E esta é tão vasta que, qualquer situação que acontece no âmbito da educação em determinado lugar, é suscetível de acontecer em outro:

Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. Além disso, há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa em nossa época: pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país (ARENDRT, 2013, p. 222).

Trata-se de uma crise política geral que se dá e que afeta âmbitos específicos, como a educação escolar. O fato de Joãozinho não saber ler, possivelmente, seria só um pequeno sintoma, mas não a causa. Pois, não era

porque ele não sabia ler que a crise do sistema educacional havia se tornado um problema político de primeira grandeza, mas sim, a função política que a educação estava exercendo nos EUA que tornara tão profundo o problema (ANDRADE, 2012). Pois, para ela, a educação não é e não deve ser política. É, antes de mais nada, o processo de transmissão do mundo comum e inserção dos novos nele.

Esse mundo, pensado pela filósofa, “não é apenas o espaço que se forma entre aqueles que o habitam, mas que também está relacionado à duração, por meio de nosso enraizamento no tempo” (BIRULÉS, 2017, p. 127). E é neste lugar que as crianças e os jovens, ao se tornarem adultos, poderão agir politicamente. Pois, a política se dá no espaço público e com adultos. Estando a educação escolar vinculada ao espaço pré-político, não há margem para a igualdade de relações que a política exige.

Importante dizer que, pensar a educação como uma formação que não é política, não quer dizer que não se deva ver a escola como um lugar de reflexão política. Ao contrário do que almeja o movimento que se autodenomina, no Brasil, Escola sem Partido (ESP), a escola deve problematizar e refletir sobre questões que envolvem a sua comunidade e a política. O problema que Arendt traz aqui não tem nada a ver com um projeto castrador do pensamento, que visa substituir um suposto “doutrinação esquerdista” disseminado nas escolas por uma outra ideologia, neoconservadora e direitista, sob a alegação de que a educação escolar precisa ser “neutra”.

O que a autora está preocupada é com uma educação escolar que não se pode pautar, exclusivamente, na politização das crianças, correndo o risco de entregar nas mãos delas a responsabilidade pelo mundo, ao invés de apresentá-lo para que, ao se tornarem cidadãs, tragam a novidade da ação para este. Politizar desta forma a educação, pode abrir espaço para uma domesticação do pensamento daqueles que precisam compreender as engrenagens do lugar onde chegarão como estrangeiros, e que não estão prontos, ainda, para o debate, já que a política está relacionada à persuasão. Provavelmente, não haveria nada mais antipolítico que isso.

No texto, um dos fortes fatores que, também, contribuiu para esta politização da educação escolar foi o fato de os EUA ser um país de imigrantes que precisavam ser americanizados, num processo intenso de integração. A escola, assim, desempenharia este papel de ensinar a ser americano, ou seja, a ter uma identidade

nacional e política. No entanto, a raiz disto consiste no fato os EUA ser um lugar que, desde os primórdios de sua fundação enquanto um outro e, ao mesmo tempo, um novo mundo, traz, em si, o *pathos* do novo. Isso seria um fator latente na própria mentalidade daquele povo, que carregava o lema *Novus Ordo Seclorum* impresso em toda nota de dólar.

O entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma “perfectibilidade ilimitada” – observada por Tocqueville como o credo do “homem sem instrução” comum, e que como tal procede de quase cem anos o desenvolvimento de outros países do Ocidente –, presumivelmente resultariam de qualquer maneira em uma atenção maior e em maior importância dadas aos recém-chegados por nascimento, isto é, as crianças, as quais, ao terem ultrapassado a infância e estarem prontas para ingressar na comunidade dos adultos como pessoas jovens, eram os gregos chamavam simplesmente *ói neói*, os novos. Há o fato adicional, contudo, e que se tornou decisivo para o significado da educação, de que esse *pathos* do novo, embora consideravelmente anterior ao século XVIII, somente se desenvolveu conceitual e politicamente naquele século (ARENDR, 2013, p.224).

Assim sendo, desta fonte da inovação derivou-se um ideal educacional inspirado nas ideias de Jean-Jacques Rousseau de que a educação seria um instrumento da própria política, ou, no dizer de Arendt, “a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDR, 2013, p.225). A partir disso, então, estaria a educação não interessada, exclusivamente, no ensino e aprendizagem dos alunos, sendo esse o caminho da transmissão da tradição e da passagem para a vida adulta, mas, delegando às crianças a responsabilidade de consertar o mundo em que chegaram, já que as crianças são vistas como a promessa do futuro.

Para Arendt, o papel desempenhado pela educação nas antigas utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostrava como era natural a iniciação das crianças – que são por nascimento, novos – no novo mundo. Mas, na política, isso, obviamente, consiste em um grande equívoco. Seria, inclusive, uma intervenção ditatorial algo desta natureza. A própria Europa apostou nas crianças para produzirem novas condições de vida na sociedade, algo muito latente nos movimentos revolucionários e de feição tirânico, que subtraem as crianças e seus pais, disciplinando-os. Diz Arendt:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos 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 da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado (ARENDRT, 2013, p. 225).

Evidentemente, aqui, a preocupação da autora não está voltada para com uma educação de adultos, algo que em nossa experiência conhecemos como Educação de Jovens e Adultos (EJA), até porque, a realidade a que está orientada não traz este fenômeno educacional. Ela está preocupada com a criança, com a confusão entre política e educação, igualdade e hierarquia, com a ruptura da tradição, com a ilusão de um mundo novo do qual os EUA acredita ser. E este mundo novo não é, senão, um mundo velho construído pelos vivos e por todos aqueles que nos precederam. É um mundo preexistente e que só pode ser novo para um imigrante que acabou de chegar. Somente.

Arendt encerra a seção I fazendo uma crítica à aceitação aberta e indiscriminada de teorias pedagógicas oriundas da Europa Central que se apresentaram incapazes de revolucionar o sistema educacional. A autora chama essas teorias de *progressive education*⁷ e diz que se deram em âmbito experimental na Europa, não em larga escala, chegando aos EUA por volta da metade do século XX e colocando em xeque as tradições e métodos de ensino e aprendizagem daquele país. A aderência à essas ideias apontaram para aquilo que já vinha em decadência: o senso comum⁸.

Assim, com a perda deste elemento – que nos dá condições de distinguir as coisas –, os educadores sentiram-se desorientados e isolados, perdendo o vínculo

⁷ Hannah Arendt intitula estas teorias de *progressive education*, como dissemos, mesmo aparecendo de formas traduzidas diferentemente, ora como “educação progressista” ora como “educação progressiva”. O professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, no documentário Hannah Arendt, vai trazer uma possível tradução deste termo como “escola nova”, ainda que no ensaio soe um equívoco por parecer um grupo de teorias antitradicionais. Assim, não é possível identificar uma corrente específica, justificando o fato de, como a autora, continuarmos usando o termo original em inglês (ANDRADE, 2012).

⁸ Para Arendt, o senso comum é como que um sexto sentido, capaz de reunir os significados e sentidos compartilhados por uma comunidade. Não pode ser confundido e/ou entendido em sua acepção corrente de oposição a um saber científico ou senso crítico (CARVALHO, 2007).

com os sentidos tradicionais da docência e do ensino-aprendizagem (ANDRADE, 2012). É como se o senso comum tivesse fracassado, renunciando à tentativa de oferecer respostas, o que fez com que, em diversas áreas da vida humana, a crise geral se instalasse. A perda do senso comum é posterior a todas as crises que se desenvolvem quando afetadas pela crise geral.

O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em quem ocorreu esse desmoronamento (ARENDT, 2013, p. 227).

A crise na educação estadunidense anuncia, então, o desmoronamento de uma educação para as massas que, em resposta às suas próprias exigências foi incapaz de propiciar uma educação que valorizasse as formas e os conteúdos constituídos e orientados por uma tradição. O temperamento político do país – que sempre buscou apagar as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e poucos dotados, entre crianças e adultos, professores e alunos – agravou, ainda mais, esta crise educacional, sempre aspirante por aquilo que manifesta-se como inovação.

2.2.2 A *progressive education* e os três pressupostos básicos da crise

Na seção II, encontramos uma associação que Arendt faz das medidas desastrosas e a adesão à *progressive education* (construção de um modelo educacional em que repousa o *pathos* da novidade; tentativa de nivelamento das desigualdades começando pela escola e às custas da autoridade do professor; esvaziamento do conteúdo, enquanto tradição do mundo comum, do currículo escolar) a três pressupostos básicos: o primeiro, consiste em dar como legítimo um mundo da criança e uma sociedade formada por elas; o segundo, tem a ver com a questão mesma do ensino e a pedagogia como uma ciência do ensino em geral; e o terceiro, é que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos (ANDRADE, 2012). Começamos pelo primeiro pressuposto.

O conceito de mundo na perspectiva arendtiana tem características muito interessantes. Para Arendt, o mundo não é a Terra, mas sim, o espaço que compõe os significados humanos e que, constantemente, está em construção. Ele é formado pelos artefatos humanos e é nele, inclusive, onde estão (ou devem estar!)

conservada a herança dos antepassados. É também neste mundo onde estão contidas as experiências políticas mais significativas que dizem respeito ao relacionamento humano e seus empreendimentos, seus negócios. Nas palavras da autora,

Esse mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre o que possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre o que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si (ARENDR, 2014, p. 64).

É notório o entendimento que uma presumida existência de um mundo das crianças seria algo absurdamente contraditório dentro do arcabouço teórico arendtiano, pois, para a autora, só existe um mundo, e esse é o dos adultos. Este mundo comum é o espaço em que as crianças estão e que precisam ser amparadas de seus “perigos”, para que, entendendo como se dá seu “funcionamento” possam, quando cidadãs, agir nele, já que o recém chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, ou seja, agir (ARENDR, 2014). E a tarefa da educação é, então, introduzir as crianças num mundo que lhes antecede e que continuará mesmo depois delas.

Pensamos que, acreditar num mundo especificamente das crianças pode dar abertura para desacreditar na necessidade da autoridade e da presença do adulto no meio delas. O adulto, enquanto referência para os novos, não pode abandonar as crianças a seus próprios recursos. Este abandono abre espaço para que no relacionamento das crianças com seu próprio grupo surjam elementos totalitários. A atitude do adulto diante das crianças, portanto, não repousa na persuasão, mas na imposição que parte de uma relação entre desiguais.

Arendt demonstra sua preocupação com esta questão no seguinte trecho, o que nos faz pensar que aquilo que hoje chamamos de *bullying* é um dos resultados das dinâmicas perversas que surgem do convívio entre as crianças quando o adulto não está presente ou quando não ocupa o lugar da autoridade:

Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e

verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo o caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos. (ARENDDT, 2013, p. 231).

Pode-se entender que o descrédito na autoridade do adulto (e do professor), potencializado por uma ênfase na autonomia da criança (e do aluno) pode gerar consequências negativas para a relação que estabelecem entre si. Em Arendt, é remota a ideia de um certa autonomia infantil (pelo menos, em sua totalidade). O que existe é a oportunidade de renovação deste mundo através da **natalidade**⁹, por parte dos novos e dos jovens quando adentrarem no espaço público, ao saírem da escola. O espaço público, sim, seria o lugar destinado para a autonomia da pessoa enquanto cidadã. A escola, da proteção.

Uma educação escolar que não traga como fundamento a característica da natalidade seria, apenas, uma educação mantenedora do que já existe. É notório que na reflexão arendtiana a educação não tem um fim que beire o utilitarismo ou uma destinação única; não se vincula, estritamente, à metas, ousando ser pragmática; não se educa para uma conformação com a realidade ou para algo num sentido fechado, ainda que esse algo seja a cidadania. A educação, no pensamento de Hannah Arendt, tem características de uma formação humana que está além e aquém de qualquer vislumbre, pois, sendo a natalidade sua essência, esta lhe garante o inesperado.

⁹ Vanessa Sievers Almeida reflete sobre este conceito da seguinte forma, que nos parece muito fiel à ideia de Hannah Arendt: “A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Neste lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza ou ao mundo humano, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, 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 (ALMEIDA, 2011, p. 21)”. É através da natalidade que as crianças agirão futuramente neste mundo que existe e que não é, somente ou simplesmente, o que nos rodeia, mas um espaço, antes de tudo, formado pelo trabalho, pelos artefatos que são resultado da atividade da fabricação e pela ação. Neste mundo criamos formas de convivência onde nossas relações trazem o aspecto primordial da pluralidade, que é algo absolutamente político, ou seja, artificial. E a natalidade terá papel fundamental diante disso.

O segundo pressuposto anunciado pela autora, tem a ver com o ensino. Arendt explicita que a autoridade do professor não consiste no autoritarismo, mas, na responsabilidade com o mundo e na apropriação dos conteúdos. Deste modo, a crise na educação tomou grande proporção, também, porque a formação do professor estaria deficitária e fragmentada, emancipando-o da daquilo que condiz com sua área de ensino e dando-lhe respaldo para que ele exerça uma atuação pedagógica “coringa”, mantendo o domínio de qualquer assunto particular, e até mesmo, aleatório. Para a filósofa, sofrendo 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” (ARENDR, 2013, p. 231).

Assim, as novas pedagogias que trazem, em seu bojo, a ideia do aprender a aprender certamente se encontram nesse segundo pressuposto. A partir delas, os alunos são formados numa perspectiva construtivista, que fomenta a criação do próprio conhecimento, enquanto a figura do professor está posta como aquele que apenas media o processo, mas não transmite o conteúdo.

Não raro, hoje, podemos encontrar certa animosidade com a palavra transmissão quando se fala de processos de ensino-aprendizagem. A transmissão do conteúdo, inclusive, é contestada por algumas teorias pedagógicas que estão na classe de tendências progressistas, sobretudo, a teoria **paulofreiriana**¹⁰, chamada de Tendência Libertadora. Segundo Carvalho (2017), estas tendências pedagógicas trazem a emergência da noção de aprendizagem como construção pessoal do saber, pretendendo tornar obsoleta a noção de transmissão por meio do ensino.

A partir do arcabouço teórico paulofreiriano, acreditamos que é possível e, inclusive, legítimo questionar práticas pedagógicas que têm se mostrado, ao longo dos anos, incapazes de ajudar o aluno na aquisição de conhecimentos, como, também, pensar numa teoria pedagógica que tenha como fundamento o nosso

¹⁰ O uso do termo “paulofreiriano” que adotamos aqui, foi criado pelo Professor do Centro de Educação da UFPE, Flávio Brayner, a fim de exprimir, criticamente, o apelo à institucionalização do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Geralmente, quando se refere ao pensamento de Freire, usa-se os termos “freireano” ou “freiriano”. O primeiro é usado como apelo político, inclusive, pelo Centro Paulo Freire da UFPE, entre outros. O segundo, seria a forma ortograficamente correta de acordo com a norma da Língua Portuguesa.

próprio lócus de enunciação, o Brasil¹¹. Talvez, o problema mesmo repouse na dificuldade de pensar a necessidade da transmissão dos saberes, visto que toda e qualquer forma de ensino-aprendizagem que traga esta característica pode ser, notadamente, rotulada de educação bancária¹², sobretudo, do ponto de vista de algumas interpretações dos escritos de Paulo Freire (BRAYNER, 2017).

A não compreensão desta necessidade pedagógica da transmissão, faz acreditar que Arendt defende uma educação firmada pela égide de um certo conservadorismo, identificado como retrógrado. Essa compreensão não deixa de ser equivocada sobre o seu pensamento a respeito da educação, já que para a filósofa, a essência mesma da educação é a natalidade. A novidade: o novo irrompe no velho.

Podemos dizer que, se há um sentido de conservação na educação, em Arendt, este diz respeito à herança que é preciso colocar nas mãos dos novos e dos jovens. Conservar os conteúdos relevantes para a história de uma sociedade e ensiná-los aqueles que precisam compreender este mundo, não seria algo mais que necessário, democrático, então? Por essa necessidade e preocupação de “democratizar”¹³, a educação se dá para que todos tenham acesso ao legado dos antepassados por meio da transmissão através do professor. Diz Arendt:

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer que, por sua vez, que não apenas

¹¹ É importante lembrar que não somente Paulo Freire pensou uma educação que provenha da realidade social do educando, mas diversos outros pensadores latino-americanos – com suas peculiaridades –, também, contribuíram para o debate, como por exemplo: Simón Rodrigues, Andrés Bello, Nísia Floresta, Domingo Sarmiento, José Pedro Varela, José Martí, Leopoldo Zea, Orlando Fals Borda, Frantz Fanon, Darcy Ribeiro, dentre outros (STRECK, 2010).

¹² Ver: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹³ Democratizar, no sentido usado aqui, diz respeito a dar acesso às crianças à escola e ao saberes decorrentes da construção epistêmica do passado e selecionados como uma herança (sem testamento), para que possam interpretar e dar significado perante o mundo que vão encontrar. A escola, sendo um espaço pré-político, ou seja, de transição, não é um espaço democrático no sentido usual das pedagogias progressistas. A democracia, deita suas raízes, no espaço público onde se dá a política. Sobre a herança sem testamento, Fina Birulés diz: “O que a nova geração precedente é, de fato, imprevisível. Não podemos orientar suas ações para o futuro, pois a herança, segundo René Char, não vem acompanhada de um testamento, compreendendo testamento como um manual de instruções ou um modo de aplicação. Temos de supor que aqueles que ocupam a posição de herdeiros e herdeiras têm uma capacidade de ação que, no futuro, estará situada num ponto entre a manutenção, a ampliação e o abandono da herança, isto é, entre a continuidade e a ruptura. Nosso legado não é um destino, mas algo oferecido a ser interpretado. Aqueles que o recebem prestarão contas ante a herança, ante o que lhes foi legado. Assim, podemos considerar que a história não caminha por adições, mas por reestruturações” (BIRULÉS, 2017, p. 131).

os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (ARENDDT, 2013, p. 231).

Por fim, no terceiro pressuposto, Arendt trará a questão de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos. Trata-se de uma substituição do aprender pelo fazer, que encontra, novamente, apoio no Pragmatismo. Desta maneira, percebendo a sobrevalorização do fazer, somos capazes de compreender o porquê de o professor não precisar conhecer profundamente os conteúdos que são inerentes à sua ação pedagógica. Ele precisa, antes de tudo, demonstrar, apenas, como o saber é produzido (ARENDDT, 2013).

Agora, é necessário ensinar habilidades, já que os conteúdos arraigados em uma tradição são menos importantes. Importante, com efeito, é entender as engrenagens que formam este conhecimento. É por isso que a autora vai enfatizar que as escolas estão deixando de ser instituições de ensino para serem instituições vocacionais, onde sua missão é ensinar a fazer alguma coisa, menos a ter acesso aos conhecimentos de um currículo padrão.

Segundo Andrade (2012), a produção do conhecimento é tomada do ponto de vista de um determinismo psicológico, trazendo em seu âmago, uma visão naturalista de que este “fazer” devesse se conduzir pela vivacidade “natural” da criança, no qual a ludicidade toma espaço tal que se sobressai como algo espontaneamente próprio do ser criança e que precisa prevalecer em relação ao estudo. Diz Arendt:

Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância exatamente da maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto básico. Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Esta retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entres outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é

uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta. (ARENDR, 2013, p. 233).

Arendt encerra esta seção preparando-nos para a terceira, onde explorará a questão própria da perda da autoridade e o desaparecimento de nossos referenciais perante a crise do mundo moderno, tudo isso potencializado pela negação do senso comum.

2.2.3 O desmoronamento da autoridade, a recusa da responsabilidade

Arendt traz a autoridade como o ponto central da III seção. Para ela, o século XX vive o que de mais preocupante pode parecer: o desmoronamento da autoridade. No ensaio “O que é autoridade?” (2013), da coleção de “Entre o passado e o futuro”, a autora faz uma extensa reflexão sobre a autoridade, e começa afirmando que teria sido mais prudente a pergunta sobre o que foi e não o que ela é, já que a tentação que permeia nossa análise é a percepção de que esta categoria da política tenha desaparecido no mundo moderno. Pois, a partir de agora não temos mais condições de recorrer, para nos orientar, às experiências autênticas e incontestáveis de autoridade da história humana, que no passado guardaram significados para todos.

A crise da autoridade se manifestou de forma contundente a partir do início do século XX, quando movimentos de ordem totalitária se apresentaram e sucumbiram o sistema político, estremecendo e instalando, de forma geral, uma ruptura. Esta não teve como causa primeira os movimentos totalitários, mas estes se aproveitaram da atmosfera de animosidade política e social perante o sistema partidário, onde o prestígio e a autoridade do governo não eram mais reconhecidos. E a consequência disso foi o que estamos a pensar, a derrocada da autoridade. Diz Arendt:

Com a perda da autoridade, contudo, a dúvida geral da época moderna invadiu também o domínio político, no qual as coisas assumem não apenas uma expressão mais radical como se tornam investidas de uma realidade peculiar ao domínio político. O que fora talvez até hoje de significação espiritual apenas para uns poucos se tornou preocupação geral. Somente agora, por assim dizer após o fato, a perda da tradição e da religião se tornaram acontecimentos políticos de primeira ordem (ARENDR, 2013, p. 130).

Pode-se dizer, então, que a perda da autoridade é a fase final de um processo que, historicamente, vinha solapando, também, a religião e a tradição.

Estes elementos – religião, autoridade e tradição – foram os três pilares importantes na fundação da Roma Antiga. E foi nesta cidade onde o contexto histórico da palavra e do conceito apareceram e se mantiveram vivos. A autoridade, então, diz respeito ao princípio da República Romana.

Recorrendo à etimologia da palavra, podemos ver que o substantivo *auctoritas* deriva do verbo *augere* (aumentar, fazer crescer) e de *auctor*, aquele que é responsável por uma ação. Portanto, aqueles que carregam em si a marca da autoridade são responsáveis por crescer a fundação da cidade. Na cidade romana, eram os velhos que se revestiam da autoridade que tinham recebido através da transmissão (tradição) dos fundadores (maiores) da cidade. Deste modo, a autoridade para os romanos se enraizava em um passado que se entendia como algo derivado e, ao mesmo tempo, muito presente (BIRULÉS, 2017).

Esta autoridade, herança dos romanos, e que, habitualmente, é confundida como alguma forma de poder ou violência, traz uma exigência: a aceitação da obediência, excluindo a utilização de meios externos que possam coibir qualquer ação humana. Se as relações humanas exigirem a tomada da força, a certeza é que a autoridade, em si, fraquejou. O que quer dizer que, qualquer atitude carregada de violência se configura como o fracasso desta que é o fundamento de uma convivência humana valorativa do passado. Assim, seguindo nesta mesma reflexão, a autora nos diz que:

A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado) (ARENDETT, 2013, p. 129).

Perante a ausência da autoridade no mundo moderno, a educação escolar, situada no espaço pré-político, que é um espaço de transição, sofre o abalo da crise política e, agora, se vê desorientada diante de uma, possivelmente, necessidade de

mostrar aos novos e aos jovens referências no mundo que encontrarão ao sair da escola. Diz Arendt que:

essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade (ARENDR, 2013, p. 128).

A partir de agora, os adultos e os professores não conseguem, com êxito, estabelecer uma relação de confiança com seus filhos e alunos, pois, seu lugar e seus assuntos no mundo serão sempre contraditos pelos novos. Ressalta Arendt:

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela 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 preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDR, 2013, p. 128).

A autoridade carrega em si, portanto, uma forte relação com a responsabilidade, não só no âmbito público, mas, também, no âmbito privado. É tão certo isto que, os pais não apenas trazem seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas os introduzem em mundo preexistente. Assim, eles assumem na educação a responsabilidade, tanto pela vida, cuidado e desenvolvimento da criança, quanto pela continuidade deste mundo.

Subsiste aí, portanto, uma dupla tarefa: esta responsabilidade que é requerida dos pais volta, de algum modo, contra o mundo, pois a criança requer cuidados e proteção para que nada de destrutivo do mundo incida sobre ela; a segunda tarefa é a de proteger o mundo “para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDR, 2013, p.235). Segundo Jorge Larrosa (2018), em Hannah Arendt, a educação tem a missão de fazer com que o mundo não se desfaça.

A preocupação de Arendt sobre a autoridade e a responsabilidade toma dimensões tão profundas que a faz pensar, inclusive, nas consequências da exposição da criança ao mundo público. Neste mundo, a vida da criança não lhe diz

respeito e não tem importância, sendo preciso resguardá-la, protegendo sua intimidade, para que a qualidade vital de sua existência não seja, de modo algum, destruída.

As palavras de Arendt soam como duras ao demonstrar sua preocupação com crianças filhas de famosos que são expostas, e assim, descabidas de qualquer proteção e segurança que só um lar, as trevas e a escuridão poderiam lhe dar. Diz:

Tudo o que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer. Esse, com efeito, pode ser o motivo por que com tanta frequência crianças de pais famosos não dão em boa coisa. A fama penetra as quatro paredes e invade seu espaço privado, trazendo consigo, sobretudo nas condições de hoje, o clarão implacável do mundo público, inundando tudo nas vidas privadas dos implicados, de tal maneira que as crianças não tem mais um lugar seguro onde possam crescer. Ocorre, porém, exatamente a mesma destruição do espaço vivo real toda vez que se tenta fazer das próprias crianças um [sic] espécie de mundo. Entre esses grupos de iguais surge então uma espécie de vida pública, e, sem levar absolutamente em conta o fato de que esta não é uma vida pública real e de que toda empresa é de certa forma uma fraude, permanece o fato de que as crianças – isto é, seres humanos em formação, porém ainda não acabados – são assim forçadas a se expor à luz da existência pública (ARENDR, 2013, p. 236).

É notória que a preocupação de Arendt vai por um caminho muito mais além de qualquer prática pedagógica ou didatismo. É a criança, em sua integralidade, que está no cerne da sua inquietação diante desta crise que compromete o desenvolvimento e o crescimento vital daqueles que precisam da autoridade para serem protegidos. E protegidos, inclusive, da contradição criada pelos adultos de um mundo das crianças, que faz parte de uma educação moderna que se opõe, veementemente, contra uma educação do passado chamada de tradicional por, aparentemente, não “levar em conta” a natureza íntima da criança e suas necessidades.

Mas, a questão não é, exclusivamente, do bem-estar da criança. Evidentemente que a criança deve se sentir confortável em seu próprio lar, como também, no ambiente escolar. E este deve ser um espaço de adaptação e acolhimento que, apropriadamente, o educador deve desenvolver este senso de responsabilidade perante a criança. Conseqüentemente, Arendt vai, afirmar que todo aquele que não possuir este senso, deve ser inteiramente proibido de ter parte na

educação das crianças, já que este diz respeito, sobretudo, ao amor que se tem ao mundo, ao *amor-mundi*. Destaca:

Na educação, essa reponsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. 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 perante 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 (ARENDDT, 2013, p. 239).

Em vista disto, os adultos e os professores não podem se esquivar, lavar as mãos como se não tivessem parte com este mundo e com as crianças. É por isto que tal educação, que esteja sustentada pela autoridade, não pode se estabelecer a partir de uma atuação pedagógica irresponsável, que deixa transparecer uma certa isenção dos adultos:

Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês. (ARENDDT, 2013, p. 241).

A educação em Arendt, portanto, zela pela responsabilidade, destinando-se a dar condições para que sua própria essência, a natalidade, seja resguardada. A esperança no mundo dos homens se renova sempre que uma nova geração ressurgir e sempre, também, que temos a coragem de assumir nossa tarefa enquanto educadores.

2.2.4 O esvaziamento da tradição e a necessidade de resgatar as pérolas do passado

A última seção, trará a questão da tradição como elemento central e circunstancial da crise do mundo moderno que atingiu a educação. Esta entendida como aspecto orientador da transmissão dos valores dos antepassados e de iniciação dos novos no mundo velho. Aqui, a discussão será breve, visto que ao

longo deste capítulo, já trouxemos questões fundamentais que dizem respeito à mesma. Faremos, apenas, um movimento geral da seção.

A tradição no pensamento político é um elemento substancial para entendermos a teoria política de Hannah Arendt. Na já citada obra “Entre o passado e o futuro” (2013), também há um ensaio sobre o tema, intitulado de “A Tradição e a Época Moderna”. Nele, a autora percorre um caminho para nos mostrar como o fio da tradição, que começa em Platão e Aristóteles, passando por Karl Marx, teve seu fim categórico nos movimentos totalitários da Europa. Arendt vai dizer que:

Esta [ruptura] brotou de um caos de perplexidades de massa no palco político e de opiniões de massa na esfera espiritual que os movimentos totalitários, através do terror e da ideologia, cristalizaram em uma nova forma de governo e dominação. A dominação totalitária como um fato estabelecido mediante as categorias usuais do pensamento político, e cujos “crimes” não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal de nossa civilização, quebrou a continuidade da História Ocidental. A ruptura em nossa tradição é agora um fato acabado (ARENDR, 2013, p. 54).

Foram estes movimentos que solaparam o *hilo roto* que, ainda, nos dava condições de olharmos para o passado e encontrar nele apoio diante de um mundo cada vez mais estranho ao próprio homem (PORCEL, 2016). Este fio, agora rompido, não pode ser mais remendado, visto que esse remendo tomaria um caráter de retrocesso a um passado suplantado e que desembocaria no próprio cerne da crise. Cabe, agora, salvar aquilo que ainda resta diante desse caos. E, isso que resta, podemos resgatar e apresentar aqueles que poderão não ter acesso a esta herança sem testamento, caso nos isentemos de nossa responsabilidade perante o ato educativo.

Segundo Leite (2015), ao pensarmos na tarefa e missão do professor, podemos usar a metáfora “do pescador de pérolas”, que Arendt usou ao falar de seu amigo Walter Benjamin, como aquele que tinha o dom de pensar poeticamente ante a ausência da tradição em termos de declínio da experiência coletiva e no fim das narrativas, estas como narrações de tais experiências. A metáfora nos mostra a necessidade de resgatar o que ainda resta de valor para que seja apresentado aos novos e aos jovens. Diz Leite:

‘o pescador de pérolas’ sabe que, no mundo moderno, houve uma perda da autoridade e uma ruptura da tradição. Entretanto, a questão é descobrir novas formas de relacionarmo-nos com o passado em vista não apenas da introdução dos novos em um mundo comum, mas também porque é esta a possibilidade que o mundo tem para continuar e, dessa forma, não deixar de ser um lugar de acolhimento das gerações futuras. Caso tal acolhimento não exista, o mundo tornar-se-á um deserto (LEITE, 2015, p. 93).

Resgatar estas pérolas e apresentá-las aos novos e aos jovens supõe que não sejamos inocentes ao ponto de acharmos que a tradição traz, em sua disposição, a característica da neutralidade frente ao passado. Ademais, o que deve ser conservado foi constituído através de uma seleção consciente de saberes, valores, práticas, costumes, etc., que fizeram sentido aos que nos sucederam e, de algum modo, ainda têm algo a nos dizer e iluminar perante esta fratura temporal, que é o presente. Efetivamente, assombroso.

É justo dizer, novamente, que a tradição é uma construção cultural que se foi definindo e tomando forma no interior de um passado vasto e indiferenciado e que guiou, por todos esses séculos, os homens ocidentais, sobretudo, a partir da fundação de Roma. A tradição é este fio que nos guiou, dando condições de encontrar sentidos e orientar-nos, através de suas chaves de leituras e de certezas. O século XX e suas mazelas, as guerras, os totalitarismos, os campos de extermínios, os muros, etc., não ofereceram estabilidade para caminhar.

O tempo se tornou sombrio e agora, mais que nunca, temos que pensar sem corrimões, já que as categorias e os conceitos convencionais não dão mais conta de ler e interpretar o mundo que vivemos. Segundo Beatriz Porcel,

no se trata de restaurar y restablecer un hilo roto, de elegir entre las categorías de ese pasado, de volver a recorrer caminos ya vacíos ni mucho menos de reiterar el lema de la *historia magistra* o de concebir algún sucedáneo para colmar la laguna entre el pasado y el futuro (PORCEL, 2016, p. 219).

Trata-se, portanto, de mover-se sem as tradicionais seguranças e convicções. Pois, se nós, adultos, estamos deslocados e, de alguma maneira, “perdidos” nos pavimentos de um mundo que não nos oferece um chão para que possamos nos apoiar, o que pode ser de nossos filhos e alunos se os desprezarmos por meio de uma ausência de autoridade que não leva em consideração aquilo que pode ser

resgatado do passado? Talvez sejamos incapazes de saber a resposta disso. Mas, o que sabemos é que, de alguma forma, podemos ajudá-los nesta busca de sentido.

Finalizando a seção IV, Arendt apresenta a importância da transmissão no processo de ensino-aprendizagem, dizendo que não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, pois “uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (ARENDR, 2013, p. 247). E encerra de uma forma poética, mas muito comprometida com o amor ao mundo, quando diz que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (ARENDR, 2013, p. 247).

2.3 Breves palavras

Entender estes ensaios nos quais Arendt colocou, de algum modo, seu ponto de vista sobre o que considerava a respeito da educação é importante para conhecermos não só o que ela pensava sobre, mas, para podermos pensar uma educação escolar comprometida com o mundo de tal maneira que procure não abrir espaço para esta crise, mesmo que esta seja tão larga e profunda ao ponto de abalar os muros institucionais.

Os problemas educacionais colocados aqui e que foram refletidos por Arendt, fizeram parte de um contexto que não dizia respeito ao nosso. Porém, a precisão de sua reflexão, de alguma forma, nos dá chaves para refletirmos sobre nossos problemas educacionais, já que estes ainda envolvem a necessidade exagerada de inovação, questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, a autoridade, a responsabilidade, a tradição e, o que é muito preocupante: a investida pragmática e neoliberal em torno da educação escolar, que tem elaborado toda uma derrocada do pensamento crítico.

Assim, no próximo capítulo, queremos refletir sobre o que é o pensamento a partir de Hannah Arendt, para depois, tratar de tais implicações desta categoria da

vida do espírito na educação escolar diante das novas exigências e problemas que a acometem na contemporaneidade.

3 O PENSAMENTO NA TEORIA ARENDTIANA

Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (ARENDDT, 2014, p. 214).

No capítulo anterior, fizemos uma interpretação dos textos de Hannah Arendt a respeito da educação, os quais trazem problemas específicos que envolviam a educação estadunidense na metade do século passado. Tanto no ensaio “Reflexões sobre o Little Rock” como em “A crise na educação”, questões importantes foram levantadas pela filósofa.

É notório que o desmoronamento da autoridade que atingiu o século XX e solapou a educação é um aspecto que podemos perceber de forma latente em nossos dias, em nossas casas, em nossas escolas, em nossas relações. Como também, a ruptura da tradição que, largamente, atingiu os espaços políticos e pré-políticos. A não valorização e banimento da herança do passado, em detrimento de tantas outros recursos “mais relevantes” se fazem muito presente nos discursos e nas práticas pedagógicas atuais, gerando, de certa maneira, um sinal de alerta.

Diante das circunstâncias em que a educação escolar de hoje se encontra, é um tanto necessário indagar se esta guarda vínculo com uma atividade do espírito presente no sujeito, que a faz, de algum modo, se relacionar fundamentalmente com esta herança sem testamento, a tradição. A atividade que queremos falar é o pensamento.

Durante muito tempo em sua vida, Hannah Arendt se deteve em discussões do âmbito da teoria política. Uma de suas principais obras, “A condição humana”, publicada em 1958, traz uma instigante explanação em torno da pergunta: “o que estamos fazendo?”. A autora trata de assuntos ligados à sociedade de massas, espaço público, liberdade política e desenvolve um conceito fundamental para entender seu pensamento político, o conceito de *vita activa*, que compreende três categorias elementares da condição humana, a saber: o trabalho, a obra e ação.

De forma sintética, o trabalho é a atividade que traz em sua natureza a manutenção da vida biológica, pois é por meio dele que se produz as coisas que dão suprimento às necessidades mais básicas da vida humana. Já a obra, traz como finalidade a construção de um mundo formado por objetos e artefatos que duram,

ainda que o próprio homem desapareça. A obra não produz coisas efêmeras que se vão com o próprio consumo.

E, a última categoria da *vita activa* é a ação e o discurso. Esta categoria é como se viesse em duas modalidades: a ação, portanto, pode ser vista como a capacidade de realizar algo novo no espaço público, ou seja, iniciar algo que antes não existia e que pode ser comparado a um “milagre”, usando um termo emprestado da religião; o discurso pode ser, ele mesmo, ação ou uma ajuda no desvelamento do sentido de uma ação.

Se durante muito tempo, Arendt se preocupou com a *vita activa*, no fim de sua vida, sua preocupação se deu com as atividades que estavam ligadas diretamente ao espírito. Entretanto, isto não significa uma ruptura em seu pensamento, deixando a teoria política de lado e tratando agora, exclusivamente, de filosofia. Arendt nunca abandonou a filosofia. Todavia, voltar-se para as questões do espírito é o resultado do próprio amadurecimento da autora, enquanto pensadora, ao demonstrar que há uma íntima relação entre política e pensamento que nos ajuda a compreender e a “estar-no-mundo”, como expressa Fábio Passos:

Devemos entender que a relação entre pensamento e política está na razão de que a atividade do pensar, na medida em que lança luz sobre as ações humanas, no intuito de significá-las, ensina-nos a lidar com nossa realidade. Assim, segundo Arendt, “o resultado da compreensão [pensamento] é o significado à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos”. É como se pela atividade de pensar passássemos a compreender que parte daquilo que vivemos pertence a um ambiente comum aos homens, o qual chamamos de político, e o que sofremos é fruto de nossas ações e palavras e não algo dado de uma esfera alheia e distante dos homens (PASSOS, 2017, p. 4).

É na obra “A vida do espírito” (2014) – que devido a morte de Arendt, em 1975, ficou inconclusa – onde estão seus escritos sobre as três atividades do espírito: o pensar, o querer e o julgar. Infelizmente, a terceira parte (o julgar) não foi terminada, e o que temos são apenas excertos que sua amiga e editora, Mary McCarthy, nos trouxe a partir das conferências sobre a filosofia política do filósofo iluminista Immanuel Kant.

Deste modo, neste capítulo queremos nos deter, especificamente, em apenas uma destas atividades, o pensar. Não que ela possa ser vista, e até opere, de modo estritamente separada das outras atividades, mas, mantendo uma certa autonomia,

queremos refletir sobre o que é o pensamento em Arendt, para que, posteriormente, possamos tratar da relação que esta atividade guarda com a educação, mesmo sabendo que a filósofa nunca tratou disto de forma direta. Contudo, nos deu a entender que é por meio do pensamento que podemos estabelecer uma relação com o mundo, com a tradição e, inclusive, questionar o que se apresenta aos nossos sentidos reformulando, constantemente, nossas compreensões. Para isso, então, começemos refletindo sobre a figura de Arendt e a ausência do pensamento.

3.1 Adolf Eichmman e a incapacidade de pensar

Arendt começa a introdução de “A vida do espírito” (2014) com uma epígrafe que remete ao filósofo Martin Heidegger, na qual diz que o pensamento não traz conhecimento como as ciências, não produz sabedoria prática utilizável, não resolve os enigmas do Universo e, tampouco, nos dota diretamente com o poder de agir. Acreditando nisto, então, desenvolveu uma reflexão em torno do pensar onde procura responder sobre a posição deste no mundo das aparências, sobre o que nos faz pensar e sobre onde estamos quando pensamos. As respostas para estas questões não ficaram fechadas, mas deram abertura para o próprio pensamento continuar tratando delas em um movimento constante de idas e vindas, próprio desta atividade do espírito.

O impulso imediato que fez Arendt tomar o desejo de se voltar para a discussão em torno do pensamento foi a partir do que viu ao ter assistido o julgamento de Otto Adolf Eichmman, no ano de 1961, na cidade de Jerusalém, resultando em um extenso relato sobre a banalidade do mal. Neste relato, encontramos não uma doutrina ou tese sobre o que é o mal, mas a descoberta da própria autora de que a falta de reflexão pode ocasionar na prática do mal.

Esta evidenciação de Arendt é bastante interessante, pelo fato de ela nos mostrar que tratava-se de um mal que se diferenciava um tanto daquele do qual a tradição da metafísica nos apresentou, e que o filósofo Immanuel Kant chamou de mal radical.

O mal que se tornou perceptível para a filósofa não era um mal demoníaco – uma ação propensa e nefasta contra a vontade de Deus e que tem origem no próprio Satanás –, mas, um mal que beirava a leviandade, que se proliferava como fungo, silenciosamente, contaminando as ações humanas. Foi a banalidade do mal

que estava presente na ação do culpado em questão, como também, de tantos outros que serviram ao movimento totalitário nazista.

Sua compreensão sobre este outro tipo de mal foi se dando quando, durante o julgamento de Eichmann, identificava que ele demonstrava ser, através de sua fala, uma espécie de sujeito autômato, incapaz de pensar e que não conseguia ver sua atuação junto ao movimento distante da de alguém que cumpria ordens: era um burocrata, no sentido mais literal do termo. Mas, por ser alguém que cumpria somente o que lhe era ordenado, não poderia ser considerado inocente, já que ele sabia do que fazia, ainda que não se sentisse culpado. Flávio Brayner (2014) desenvolve uma compreensão interessante ao refletir sobre o julgamento de Eichmann:

Eichmann não é alguém que sofre de uma deficiência cognitiva ou de simples estupidez: é sua incapacidade de distinguir o bem do mal, ligada à impotência do pensar que está na base do problema. Tendo rompido com toda alteridade, a dos outros, a de si mesmo e a do mundo, ele não se sente culpado, não experimenta nenhum remorso, nenhum arrependimento, porque nele a pluralidade do mundo é simplesmente inconcebível e sua impotência para o pensamento é correlativa à sua incapacidade de viver experiências (BRAYNER, 2014, p. 563).

A pluralidade do mundo não é levada em conta por Eichmann, o que lhe faz ter carência de algo muito importante na experiência de estar entre os homens: se colocar no lugar do Outro, pensar nos sentidos daquilo que operava através de seu serviço. Mas parece que era impossível, pois a própria banalidade do mal é capaz de desafiar as palavras e os pensamentos (ARENDRT, 1999) e se incumbir de eliminar o Outro que me habita, rompendo com o mundo da experiência e da realidade através da derrocada do pensamento. Eichmann não sabia que só podemos ser-no-mundo, quando o Outro também é, já que a pluralidade é a lei da terra (ARENDRT, 2014). Esta tal incapacidade de reflexão e identificação com o próximo impressionou Arendt, que escreveu:

Aquilo com que defrontei, entretanto, era inteiramente diferente e, no entanto, inegavelmente factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível rastrear o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou em seus motivos, em níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se

encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, era irreflexão (ARENDDT, 2014, p. 18).

O culpado se distinguia dos outros homens comuns porque nunca havia tomado conhecimento da exigência do pensar, sendo sua linguagem a expressão máxima deste esquivamento. Sua fala estava sempre transpassada pelo uso constante de clichês, de frases prontas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizadas, que lhe davam uma certa proteção da realidade, já que esses elementos trazem essa função social, a de deslocar o sujeito do mundo dos sentidos eximindo-o da necessidade do pensamento (ARENDDT, 1999).

Assim, o uso dos clichês o acompanhou até seu último momento de vida. Diante da força, exprime: “Dentro de pouco tempo, senhores, iremos encontrar-nos de novo. Esse é o destino de todos os homens. Viva a Alemanha, viva a Argentina, viva a Áustria. Não as esquecerei” (ARENDDT, 1999. p. 274). Para Brayner (2014), a utilização do clichê é a demonstração mais aguda de uma possível derrota do pensamento, acarretando na ausência do exame crítico:

O clichê, assim, se constitui numa forma de subtrair as pessoas do exame crítico e fixá-las solidamente às regras de conduta de uma sociedade dada. Se decidir entre o bem e o mal é um atributo daqueles que guardam intacta a capacidade de pensar, é nas situações concretas que é necessário julgar, escolher e decidir entre o que podemos e o que não podemos fazer. Todo exame crítico deve atravessar uma fase de negação, ao menos hipotética, dos valores e opiniões correntes, passando ao crivo (cuja etimologia é a mesma de crítica) suas certezas tácitas e suas implicações e, neste caso, pode-se ver no niilismo (em um sentido não-nietzscheano) um risco que perpetuamente corre o pensamento: niilismo como recusa deliberada de ver na crítica um ato de potência e, nesta recusa, abandonar o pensamento, digamos assim, à sua própria sorte... (BRAYNER, 2014, p. 563).

Eichmman era, portanto, alguém que se deixou levar pela ideologia nazista sem o mínimo de questionamento ou escrúpulo diante daquilo que sua fala repetia. Foi o avesso do que foi Sócrates: um homem que, constantemente, se detinha no ato de pensar, com a firme convicção de que uma vida não questionada, que não faz uso da razão, não merecia ser vivida. Por isso que Hannah Arendt se coloca ao lado de Sócrates, interpelando-se qual seria a importância do pensamento quando este

se põe a examinar o que quer que seja ou aconteça: seria o pensamento capaz de levar os homens a abster-se de fazer o mal? Ou, até mesmo, os condicionar para que se coloquem contra ele?

O caso de Eichmann nos aponta para o risco que corremos quando nos privamos da prática do pensar. Este risco é ainda maior em nossos tempos, já que os valores que recebemos através daquilo que podemos enxergar, ainda, como um legado da tradição, estão cada vez mais esfacelados, perdendo de forma abrupta a universalidade e sua inquestionável capacidade de estabilizar o campo das relações entre os homens (DEINA, 2017).

Os que ousam pensar, mais que nunca, desenvolvem um papel fundamental de resistência e criatividade política diante dos fenômenos sociais, onde a maioria se deixar conduzir impensadamente por doutrinas e *corpus* ideológicos impermeáveis à erosão da crítica, semelhante ao que aconteceu durante os regimes ditatoriais e totalitários (BRAYNER, 2014).

Olhando para “A vida do espírito” (2014), à luz do relato da banalidade do mal, podemos dizer que Arendt conseguiu ir muito além da reflexão sobre a ausência do pensamento que pode direcionar à prática do mal; ela nos mostrou que a potência desta atividade do espírito nos dá condições de manter um diálogo com o passado e, conseqüentemente, nos motiva para a vida política onde o exame das coisas e a opinião encontra lugar. Refletiremos, a partir de agora, sobre o ato de pensar em si.

3.2 A potência da atividade espiritual do pensamento

Quando Hannah Arendt tratou do que seria o pensamento, inclinou-se sobre questões que remontavam a tradição da própria metafísica. Esta inclinação não foi para afirmar as verdades que a metafísica estabeleceu, mas para desmontá-las e, de alguma forma, reconstruí-las a partir de um outro olhar, exercitando a tarefa da ressignificação. Por isto que ela se incluiu junto à fileira dos críticos destas concepções metafísicas, que deram condições de pensar e investigar a atividade do pensamento, ainda que a seu modo e seguindo seus princípios. Arendt falava, então, das falácias metafísicas.

Assim, no desejo de realizar uma fenomenologização da atividade do pensar, de trazer o pensamento para o âmbito da política, Arendt questionou a dicotomia

que a própria metafísica sempre estabeleceu entre Ser a Aparência, na qual o primeiro sempre possuiu um destaque ontológico privilegiado. Esta dicotomia, caracterizada como um legado metafísico, demonstrou uma tendência a enfatizar o suprassensível em detrimento do sensível. A própria teoria dos dois mundos de Platão enfatiza este caminho, nos deixando a nítida impressão que a causa é mais nobre que o seu significado, e que a filosofia preserva uma distância do âmbito da política.

Em “A dignidade da política” (1993), Arendt mostrou que esta tensão entre o espanto admirativo (*thaumadzein*) e a opinião (*doxa*), se transmutou, dentro dos escritos platônicos, em um evidente princípio sobre verdade e opinião. O primeiro, natureza do pensar dos filósofos e, o segundo, como condição peculiar do próprio discurso estabelecido dentro da esfera pública, carregando a outorga do estabelecimento da pluralidade dos pontos de vistas.

Foi o próprio Platão que propôs a prolongação do *thaumadzein*, ponto inicial de todo ato de filosofar, transformando-o em o modo mais autêntico de vida (*bios theôretikos*): a vida daqueles que são melhores por contemplarem as medidas não aparentes, devendo organizar o mundo aparente. A respeito disto, Catherine Vallée diz:

A partir do momento em que a verdade é concebida como uma verdade universal e absoluta, a *doxa* torna-se um ponto de vista subjectivo e arbitrário, uma forma de ilusão. Em conclusão: de facto, é a pluralidade que é negada por esta nova concepção da verdade e por esta desvalorização da *doxa*. O verdadeiro e o bem, nas esferas dos assuntos humanos são, para Arendt, sempre relativos e por isso abertos ao debate e à persuasão. A verdade filosófica à maneira de Platão, com a sua preocupação de um bem absoluto, dirige-se a um homem solitário e abstracto afastado de um contexto histórico e das suas relações com os outros (VALLÉE, 1999, p. 57).

É evidente que o que Platão pensava, de algum modo, era a submissão da opinião dos homens à ditadura da verdade do filósofo. Este, que vê as medidas não aparentes, tem como finalidade mensurar a realidade eliminando as opiniões conflitantes. Um exemplo muito significativo desta visão platônica, refletida por Passos (2017), pode ser identificada na “alegoria da caverna”, encontrada em “A República” (1999).

Nesta metáfora, o filósofo deixa a caverna – lugar das ilusão, do erro, da opinião, representando assim o mundo das aparências, da política, portanto –, e contempla as formas perfeitas no Mundo da Ideias. No entanto, ao retornar ao seu interior, os prisioneiros matam o filósofo. Porém, seu legado é depositado na tradição da filosofia política, o qual gerou muitos prejuízos ao pensamento e, conseqüentemente, à ação política.

Explicitamente, Platão designa o filósofo como aquele que deve governar a *polis* a partir das eternas verdades que o seu pensamento abstraiu. Assim, o que é realmente bom para a cidade não importa, já que a tirania da verdade está estabelecida pela vontade do filósofo-rei, restando uma distância entre a filosofia e a política. Diz Passos:

O filósofo submete a *polis* à sua verdade, que pretende ser o reflexo da eternidade, a qual somente é acessível no estado de pura contemplação. Essa análise nos permite compreender como houve a formação do abismo entre filosofia e política e como a ação no âmbito público passou a ser encarada a partir desse momento pelo pensamento especulativo (PASSOS, 2017, p. 16).

Olhando para Platão, Arendt entendeu, então, que deveria ser necessário desmontar as falácias metafísicas que apontavam para a existência de falsas ideias gestadas no âmago das autênticas experiências espirituais, que dividiam as coisas em dois: verdade e significado, mundo sensível e inteligível, ser e aparecer, corpo e alma. Estas falácias encontraram na atividade do pensamento o apoio necessário para se desenvolver, já que para estabelecer um diálogo do eu comigo mesmo é necessário, sobretudo, um pare-e-pense, uma saída do mundo das aparências.

Sendo assim, no intuito de dismantelar estas verdades, a autora já demonstra no início da primeira parte de “A vida do espírito” (2014) que Ser e Aparência coincidem, pois na medida em que os homens e animais – para os quais as coisas aparecem e que, sendo eles também receptores, garantem a realidade que observam:

são eles mesmos também aparências, próprias para e capazes tanto de ver como de ser vistas, de ouvir e de ser ouvidas, de tocar e ser tocadas, eles nunca são apenas sujeitos e nunca devem ser compreendidos como tal (ARENDR, 2014, p. 35).

Cada criatura que chega no mundo, recebe este mesmo mundo como um lugar do qual ser e aparência coincide e ela também não vai ser apenas expectadora, mas vai ser “objetificada”, ou seja: na medida em que vai apreender a realidade, também vai ser apreendida, pois que os seres vivos não estão apenas no mundo, mas eles próprios são do mundo. Sua condição de mundanidade não os eximem de serem sujeito e objeto, mas, ao contrário, reafirma-os. E como o mundo é formado por inúmeras aparências, é, portanto, o reino da pluralidade dos homens. “A pluralidade é a lei da Terra”, como já foi dito (ARENDR, 2014, p. 35).

Assim, neste mundo onde há um infundável número de aparências e que essas próprias aparências têm seus próprios sentidos que operam na apreensão de outras aparências, podemos dizer que cada espécie animal vive em um mundo particular, que forma um mundo muito maior, o dos significados dos homens, estes que estabelecem relações entre si. Desta maneira, a característica em comum destas criaturas sensorialmente dotadas é a aparência: há um mundo que lhes aparece e, elas próprias, são criaturas que aparecem e desaparecem em um mundo que lhes antecede e que continuará após o fim de suas vidas, ao ecoar da morte¹⁴.

Se, portanto, trazemos em si a condição de “ser do mundo” e não, somente, um “estar no mundo”, somos aparências capazes de nos retirar para uma outra aparência, e fazer o mesmo movimento contrário e constante, mostrando, naturalmente, que Ser e Aparecer coincidem sempre. No entanto, a falácia metafísica usada na metáfora platônica nos comunica que o pensamento é capaz de sair da ordem da aparência ao fecharmos os olhos e voltamos para si, abrindo os olhos do espírito, sem a condição de manifestação no mundo. Porém, é plausível questionar junto à Arendt se o pensamento não se manifesta e, se sim, qual seria o lugar desta manifestação e das outras atividades espirituais invisíveis e sem som. Possivelmente, a resposta esteja na linguagem.

¹⁴ “Ao contrário do estar-aí inorgânico da matéria morta, os seres vivos são meras aparências. Estar vivo significa ser possuído por um impulso de autoexposição que responde à própria qualidade de aparecer de cada um. As coisas vivas aparecem em cena como atores em um palco montado para elas. O palco é comum a todos os que estão vivos, mas ele parece diferente para cada espécie e também para cada indivíduo da espécie. Parecer – o parece-me, *dokei moi*, é o modo – talvez o único possível – pelo qual o mundo que aparece é reconhecido e percebido. Aparecer significa sempre parecer para outros, e esse parecer varia de acordo com o ponto de vista e com a perspectiva dos espectadores. Em outras palavras, tudo o que aparece adquire, em virtude de sua qualidade de aparecer, uma espécie de disfarce que pode de fato – embora não necessariamente – ocultar ou desfigurar. Parecer corresponde à circunstância de que toda aparência, independentemente de sua identidade, é percebida por uma pluralidade de expectadores” (ARENDR, 2014, p.38).

A linguagem conserva uma importância primordial para a atividade do pensamento. Ela, operando através da metáfora, seria o elo entre o pensamento e o mundo em que nos encontramos. Seria a única maneira dele se manifestar em nosso meio. A partir da linguagem, o pensamento encontra morada no mundo das aparências e este mesmo pensamento já se tece no espírito a partir de um diálogo silencioso, uma conversa do sujeito com o próprio sujeito. Ou seja, antes de se manifestar no mundo, a linguagem já está contida no pensamento, que manifesta não as experiências psíquicas em si, quando falamos delas, mas o que pensamos delas quando refletimos.

Para Arendt (2014), é porque os seres pensam que podem falar. As atividades espirituais se dão por meio das palavras muito antes de virem à tona, de aparecer no mundo dos discursos e serem compreendidas por aqueles que também trazem, em sua própria condição, a habilidade de falar, tal como quem tem visão está apto a enxergar. Porém, não há em nós a capacidade de distinguir até onde vai o pensamento e como se dá o processo deste no espírito. O que sabemos, através das reflexões arendtianas, é que é inconcebível pensamento sem discurso, sem formulação de diálogos. Pensamento e diálogo se revezam, portanto, durante o próprio ato de pensar, tomando um o lugar do outro em um movimento dialético, dialógico e inacabável. Reflete Arendt:

O pensamento, e a linguagem conceitual que o acompanha, necessita – à medida que ocorre e é pronunciado por um ser que se sente em casa no mundo das aparências – de metáforas que lhe possibilitem preencher a lacuna entre um mundo dado à experiência sensorial e um domínio onde tais apreensões imediatas de evidência não podem existir (ARENDR, 2014, p. 49).

Para Passos (2017), a atividade do pensar reclama ser ouvida, ou pode perder-se em um palavrório estéril, a exemplo do discurso do filósofo que se refugiou em sua torre de marfim, perdendo contato com a vida vivida, ou seja, com a “matéria prima” da faculdade do pensamento, que busca significar tudo o que diz respeito à existência humana, através da metáfora. Esta que, em princípio, possuía uma função estritamente fundada sobre o parâmetros da poética, tem a capacidade de lançar luz numa experiência não aparente, a experiência do ato de pensar. “Desta forma, o pensar pode ser considerado, sem danos conceituais, um

“repensar”: o trazer à presença do espírito o ausente, transformado pela imaginação reprodutiva em metáfora” (PASSOS, 2017, p. 47).

Na medida em que Arendt mostra a importância da linguagem para o ato de pensar – que faz com que ele encontre morada em um *locus* fora do ego pensante – , ela demonstra que o pensamento não é um dom misterioso escondido no mais profundo da alma humana e que somente aqueles que são iluminados ou dados a questão própria do ato de pensar, ou seja, homens que pensam de forma profissional, são capazes de fazer. Diz Mundo, que:

Pensar no es una facultad que le perteceneria sólo a un grupo de iniciados o elegidos, que reciben el nombre de filósofos, sino que es una facultad que puede ejercitar cualquier persona en cualquier momento – una incomodidad semejante le despertaba la acción política, o mejor: la idea de que hay una “clase política” que “trabaja” en política. Si bien la política es la contracara del pensar, ambos contituyen para Arendt las dos caras de un mismo fenómeno, la asunción de nuestra humanidad (MUNDO, 2016, p. 126).

O que Mundo (2016) quer nos dizer é que todos os seres dotados de capacidade especulativa (*ratio*) podem exercer esta atividade e transpô-la para o âmbito público, já que o pensar se manifesta como aparência em meio a tantas outras aparências. Seria, como já dissemos, a fenomenologização do ato de pensar. Passos diz que:

Esta constatação, a princípio, salva a faculdade de pensamento de ser um objeto estranho no que diz respeito ao conjunto das reflexões arendtianas, pois traz esta faculdade espiritual para o terreno da superfície, ou seja, o espaço da ação política (PASSOS, 2017, p. 42).

A partir disto, notoriamente, percebemos que na teoria arendtiana subsiste a ideia de um pensamento comprometido com o mundo e que, ainda que exija um distanciamento deste espaço, não se deixa dominar por ele. Este distanciamento não é obsoleto, é antes de mais nada, uma condição *a priori* para que o próprio pensamento passe a habitar o mundo público, não tendo nenhum efeito liberador do agir, mas ajudando-nos a dar sentido aquilo que passa pelo mundo através de uma tentativa de compreensão.

Ainda que o pensamento possa se ocupar, ou não, de fatos e coisas tangíveis, não reside nele um fim de ordem prática, como dizia Heidegger. Seu

caminho se faz, sobretudo, na busca de um compreender. O que quer dizer que, necessariamente, o pensamento não pode ser instrumentalizado para poder executar isto ou aquilo. O pensamento é livre como o vento, não traz conhecimento como as ciências, não produz sabedoria prática utilizável, não resolve os enigmas do Universo, não nos dota diretamente com o poder de agir (ARENDDT, 2014). Ele tem a ver com o sentidos que buscamos diante dos acontecimentos da vida.

Vanessa Almeida (2011), ao refletir sobre a importância de pensar e conhecer o mundo, nos diz que as ocorrências e os acontecimentos não possuem um significado em si mesmo, mas se tornam significativos no momento em que, pensando-os, nos relacionamos com eles. O que quer dizer que o pensamento é ele mesmo uma forma de relacionamento com tudo o que nos cerca: as lembranças do passado, o momento do agora (onde são apreendidas as coisas) e a capacidade de pensar o futuro. E esse relacionamento se dá sempre na busca de um significado, e não, necessariamente, de uma verdade que possa ser considerada útil. Ressalta:

De acordo com Arendt, o sentido de um fato não reside em sua estrutura lógica, nem em sua inserção numa sequência de causas e efeitos; também não diz respeito a um processo histórico maior que lhe atribua algum significado teleológico, mas pode surgir quando transformamos meros fatos em uma história (estória, *story*) humanamente compreensível. Com isso, no entanto, não se chega a um sentido *definitivo*. Pelo contrário, a cada acontecimento, é preciso começar a reflexão de novo, já que o pensar – diferentemente do que se possa pensar dele – não produz sabedorias perenes, nem conhecimentos, nem teorias acabadas (ALMEIDA, 2011, p. 148).

Ao sairmos do mundo das aparências, o fazemos para buscar os sentidos, para compreender o que se dá no mundo, ainda que essa compreensão sempre esteja aberta e passível de desconstrução. Já que o pensamento nunca está acabado. Assim, o pensamento não tem como resultado final uma sabedoria estática ou a formulação científica do conhecimento, mas é uma ininterrupta busca de compreensão de algo, de uma significação, sem cair na lógica de um pensar pragmático, como apontamos acima.

Para este pensar se dar, é fundamental a saída do mundo que se vê com os olhos, pois não há pensamento quando estamos ocupados com as coisas do mundo e, conseqüentemente, na presença do outros homens. A retirada do mundo que nos aparece é necessária. Fundamental, também, não é ficar somente nela, alguém e

além do que passa no mundo como, possivelmente, se sucedeu com Martin Heidegger.

O fato de Heidegger ter se aliado ao movimento totalitário nazista, para Arendt, foi uma consequência de não deixar o pensamento habitar o mundo das experiências humanas, de se relacionar com ele. A admiração por aquele que fora seu mestre não a isentou de identificar nele uma pessoa conflituosa por sua alta capacidade de pensar e, ao mesmo tempo, sua incapacidade de permitir que seu pensamento encontrasse morada no estar entre os homens.

Por um desvio do pensamento, Heidegger, assim, engrossou a fileira dos que aderiram ao nazismo pela incapacidade de buscar um significado para aquilo que se sucedeu. E acreditar nisto foi muito difícil para Arendt, o que a fazia sempre voltar ao fantasma de Heidegger e a questão sobre a relação entre pensamento, significado e reponsabilidade pelo mundo.

Há portanto, algo importante a se notar neste caso: o sair do mundo das aparências para pensar, portanto, não poder deixar de levar em conta a pluralidade da existência humana. Quem pensa, deve pensar o mundo e seus fenômenos, a fim de que a tirania da verdade não seja o imperativo que conduza suas ações.

Vanessa Almeida, se referindo à dificuldade em entender o desvio do pensamento de Heidegger, diz que:

a retirada do mundo pode, assim, se transformar num desvio, já que o pensador passa a seguir apenas a sua própria “lógica”, tornando-se impermeável a qualquer questionamento que possa ser lançado a partir dos acontecimentos reais. Dessa forma, o pensar deixa de constituir uma resposta à nossas experiências, nem pode ser constatado por elas e, conseqüentemente, se torna irrespondível e irresponsável (ALMEIDA, 2011, p. 160).

Portanto, por este motivo, não é em Heidegger, mas em Sócrates, que Arendt vai encontrar um modelo de pensador: ele era alguém que sabia estabelecer um diálogo consigo mesmo levando em conta o pensamento dos outros. A este diálogo consigo mesmo ela vai chamar de o “dois-em-um” socrático: um diálogo que estabelecemos a sós – mas não na solidão (*loneliness*) ou no isolamento (*isolation*) –, mas na *solitude* (*in solitude*) do encontro com minhas capacidades espirituais.

Na solidão, nos encontramos diante da experiência de abandono, da qual a presença humana pode ser negligenciada, já que ela ultrapassa as fronteiras da

companhia dos outros. Ou seja, posso estar numa multidão e mesmo assim me sentir desamparado. No isolamento, por sua vez, também me sinto sozinho, porém, atarefado com as coisas do mundo, em fabricar algo. O isolamento da pessoa humana é a ação típica dos regimes totalitários. Ambas as ocorrências (solidão e isolamento) não podem ser comparadas com a experiência da solidão.

Contudo, mesmo estando a sós comigo mesmo, esta solidão leva em conta a pluralidade do homem, pois o que sou capaz de pensar só o faço porque a partir de um fluxo constante, os pontos de vistas que fazem parte do meu estar no mundo guardam importância fundamental para a feitura da minha própria opinião. Então, mesmo estando a sós, parado e pensando, estamos em estado constante de movimento, se comunicando consigo e com o mundo.

Assim, o que parece inércia, na verdade, é uma mobilização intensa do pensar. É como disse Cícero, atribuindo a Catão: “nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo” (ARENDRT, 2014, p. 22). Desta maneira, o pensamento pode ser visto como uma força motriz capaz de levar o sujeito pensante a entreter-se, perdendo-se em si sem deixar a si próprio.

Mundo (2016) reflete sobre esta constatação de sair de si sem deixar a si, algo que nos parece um tanto estranho em uma sociedade que a todo instante nos pede uma tomada de si:

Quando está solo y se entabla el famoso “diálogo silencioso del pensamiento”, en realidad el hombre está partiéndose en dos, aunque cada uno de estos dos entes no sea en realidad dos seres distintos sino una unidad fracturada por esa diferencia óptica. Por eso podría creerse que, al pensar, el pensador está como a la intemperie: “Al pensar uno está desposeído de si mismo: sin edad, sin atributos psicológicos, sin nada de eso, como uno ‘realmente’ es” (MUNDO, 2016, p. 136).

A retirada do mundo das aparências é, então, uma condição primordial para que haja o diálogo silencioso do pensamento, que resgata a lembrança. Por isso que Arendt (2014) nos diz que, para pensar em alguém, este alguém deve ser afastado da nossa presença, pois enquanto estivermos com ele, não podemos pensar nele ou sobre ele. É preciso sua ausência para que o pensamento busque a lembrança, pois esta é a maneira de resgatar as coisas que já se deram e trazê-las para o âmbito do espírito. Todo pensar é, antes de tudo, um “re-pensar”: deixar que o pensamento

faça um movimento contrário ao voltar ao que já foi apreendido pelos sentidos e pensado pelo espírito.

Se o pensar está sempre “re-pensando” o pensado, é inegável que ele não segue uma ordem lógica, mas é “fora de ordem”. E é fora de ordem não, unicamente, porque interrompe todas as atividades necessárias para os assuntos vitais e para a manutenção da vida “re-pensando” o pensado, mas, também, porque inverte todas as relações habituais. O que quer dizer que, o que está perto e aparece aos nossos sentidos se torna distante, e o que está distante se torna perto através do pensamento. “O pensamento anula distâncias temporais e espaciais. Posso antecipar o futuro, pensá-lo como se já fosse presente, e lembrar do passado como se ele não tivesse desaparecido” (ARENDR, 2014, p.104).

Se, então, o pensamento é fora de ordem, trazendo a característica de encurtar as distâncias, manter o diálogo com o que já passou e o que ainda não se deu nos ajuda a criar nosso próprio ponto de vista e projetá-lo para fora do ego pensante a fim de entrar em contestação com o dos outros; desta maneira, se o pensamento dá condições ao sujeito de falar estabelecendo uma comunicação consigo e com os outros, então, repousa aí uma importante relação dele para com a formação humana, portanto, com a educação.

Mas, antes de tratarmos da correspondência entre educação e pensamento e seus desdobramentos, queremos refletir sobre a figura do pensador Sócrates, já que esta mantém uma particular relação com a concepção arendtiana de pensamento.

3.3 Sócrates: o modelo de pensador

Sócrates é uma figura singular entre os grandes pensadores. Podemos dizer que nele começa aquilo que se chama filosofia, pelo menos na atribuição do sentido à palavra. Nunca escreveu nada, e o que conhecemos de seu pensamento nos veio por intermédio de Xenofonte, Aristófanos e, principalmente, Platão. Este último foi quem mais divulgou as ideias de seu mestre em suas obras, os chamados diálogos socráticos.

A cultura a que Sócrates pertence, cuja tradição e rupturas se desenvolve o seu pensamento, concentra-se em sua figura a partir de um modo antes desconhecido: nele, tudo o que antes existia, aparece sob uma nova luz. É por isso

que os estudos de História da Filosofia apresentam uma clara divisão do pensamento filosófico da Antiguidade: antes (pré-socráticos) e após Sócrates.

Hannah Arendt viu em Sócrates aquilo que ela não encontrou em outros filósofos, sobretudo, em Heidegger e Platão. Para ela, em Sócrates há o que Platão dividiu e transformou em metafísica: a conciliação de pensamento e política, ainda que não sem conflitos. Assim, se neste há uma certa hostilidade quanto à política e uma inversão das experiências e convicções socráticas, um desprezo pela ação comum, em Sócrates subsiste uma autêntica compreensão do que é política.

Para Catherine Vallée (1999), a admiração de Arendt por Sócrates carrega três rostos: o cidadão-pensador (aquele que ajuda a pensar a relação entre filosofia e política); o pensador moral (traz a questão da moral e da política); e o pensador crítico (permite analisar a relação entre o pensamento – ou a sua ausência – e a faculdade de discernir o bem do mal).

Evidentemente, Arendt não vê Sócrates, apenas, como um cidadão, mas também como um pensador na *polis*, já que, para ela, seu modo de pensar e de comunicar o pensado inovou o filosofar da época: ele não só se recolhia para pensar, mas exprimia o fruto do seu afastamento, fazendo da linguagem aspecto fundamental da atividade espiritual do pensamento e transportando-a para o espaço público. Ao falar do modo como Sócrates fazia filosofia, Figal (2006) nos diz que:

O que muda [a partir de Sócrates] não é algo exterior, é decididamente mais que uma questão de estilo. Pensamentos são diferentes quando participados e partilhados, não mais ensinados ou anunciados. Aliás, só agora os tomam como pensamentos, pois exatamente porque agora sua articulação linguística é levada a sério, é conscientemente experimentada, eles se destacam de sua respectiva forma linguística. Pensamentos, agora se percebe, podem ser formulados de um modo, mas também de outro, e só se tornam compreensíveis se pronunciados em diversos modos e versões. Além disso, agora se vê a importância dos pensamentos para a vida pessoal e em grupo: onde se acha importante cuidar da sua articulação, eles sempre já determinaram a vida pessoal; é possível experimentar que eles nos dizem respeito como algo em comum (FIGAL, 2006, p. 130).

Desta maneira, o que Figal (2006) nos quer dizer é que, por intermédio de Sócrates, o pensamento se tornou fala. Mesmo ali onde há um monólogo subsiste uma comunicação. E fala não significa, necessariamente, oralização. O que basta para ser fala é, antes de mais nada, a possibilidade da indagação, da objeção, e que

se esteja disposto a rejeitar pensamentos que carregam em si a marca prescritiva da doutrinação. Para que haja fala, portanto, é preciso revidar tais pensamentos.

Deste modo, Sócrates irrompe o caráter outrora estático do pensar e do falar, o que faz com que Arendt não se interesse por ele como historiadora da filosofia, mas, por ver nele o modelo de pensamento e de vida. Diz, sobre ele:

O melhor, e na verdade o único modo que me ocorre para dar conta da pergunta, é procurar um modelo, um exemplo de pensador não profissional que unifique em suas duas paixões aparentemente contraditórias, a de pensar e de agir. Essa união não deve ser entendida como a ânsia de aplicar seus pensamentos ou estabelecer padrões teóricos para a ação, mas tem o sentido muito mais relevante do estar à vontade nas duas esferas e ser capaz de passar de uma à outra aparentemente com maior facilidade, do mesmo modo como nós avançamos e recuamos constantemente entre o mundo das aparências e a necessidade de refletir sobre ele (ARENDR, 2014, p. 189).

Este modelo se iguala ao homem que não se incluía nem entre os muitos, nem entre os poucos, não tendo nenhuma pretensão a ser governante de homens, tampouco, de estar mais bem preparado na arte de dar conselhos aos que estão no poder, e muito menos, se submeter às regras estabelecidas. Para Vallée (1999), a relevância da figura de Sócrates se dá, especialmente, porque com ele podemos aprender a resistir ao totalitarismo: desobedecendo, pensando pela própria cabeça e nunca desistindo de si. Há, portanto, um princípio de cidadania em sua vida, o que quer dizer que ele foi um pensador que sempre permaneceu entre os homens (um cidadão entre os cidadãos), nunca evitando a praça pública.

Em “A vida do espírito” (2014), a própria Arendt vai olhar para a figura de Sócrates e atribuir-lhe três notabilidades representativas do que foi ele entre os seus pares: 1. Sócrates é um moscardo: ele sabe ferroar os cidadãos que, sem ele, continuarão a dormir pelo resto de suas vidas; 2. Sócrates é uma parteira: sabe trazer à luz os pensamentos, levando os outros a parir ideias; 3. Sócrates é uma arraia-elétrica: ele paralisa, levando as pessoas ao mais alto grau de atividade e de vida. Analisemos, brevemente, as três.

O moscardo é um inseto que desperta, porque ferroa. A ação comunicativa de Sócrates movia os outros a acordarem do torpor para a vida, saindo de um estado de certa letargia. Seu ofício consistia em derreter o pensamento que estava congelado e escondido debaixo dos discursos prontos do cotidiano dos cidadãos

atenienses. Assim, despertar para o pensamento é uma tarefa que pode ser potencializada pelo outro. Este outro era Sócrates, que não só refletia sobre as grandes questões, Deus, a Vida, o Cosmos, mas pensava sobre os fatos do cotidiano, sobre as experiências mundanas, do que era falado todos os dias. Analisando o pensamento socrático, Vallée diz:

O pensamento acompanha a totalidade da vida, procurando dar um sentido a tudo o que nos acontece. É assim que ele a torna viva ao dar-lhe significações sempre renovadas. “Pensar e estar verdadeiramente em vida são duas coisas idênticas”, aquele que não pensa atravessa a vida como um sonâmbulo, é como um morto vivo (VE1 217). Assim, de uma vida sem pensamento pouco há de dizer senão que tendo perdido todo o significado, ela não é completamente viva (VP 203). E é isso que Sócrates quer dizer quando afirma, na sua Apologia, que preferiria sofrer mil mortes a renunciar aos seus exames críticos (Apologia de Sócrates 29d-30c) (VALLÉE, 1999, p. 35).

Sócrates não renunciou aos pensamentos mesmo diante de sua condenação. Na verdade, o pensamento para Sócrates estava, também, ligado à liberdade interior. E esta liberdade interior coopera no próprio processo de fazer surgir as ideias. E aqui podemos falar da outra comparação que Arendt faz de Sócrates, a da parteira. No *Teeteto*, o próprio Sócrates se compara a uma parteira estéril, trazendo à luz os pensamentos alheios. Diz Arendt que,

ele purgava as pessoas de suas “opiniões”, isto é, daqueles preconceitos não examinados que os impediriam de pensar – ajudando-os, como disse Platão, a livrar-se do que neles há de mau (ARENDDT, 2014, p. 195).

Havia, portanto, um interesse de Sócrates em fazer com que os outros pensassem a partir de si, prática diferente da que era executada por um grupo de educadores da época, os sofistas. Desta maneira, se distanciava deste grupo por não coadunar com um pensar que era mera repetição de verdades e ensino de técnicas da oralidade. Ele não estava preocupado em ensinar nada, nem conhecimento, nem sabedoria. Sua atividade reflexiva não procurava definições exatas das coisas. Importava para Sócrates a dúvida, o questionar, o interpelar a si próprio e sair do estado do qual se deixa ser afetado pelo o que outro diz sem nenhum exame crítico. Seu método era dialógico, denominado de **maieûtica**. Segundo Pedro Ângelo Pagni e Divino José da Silva (2007):

o diálogo socrático é o método do *lógos* para chegar a uma conduta reta, isto é, os conceitos que designariam o que somos como seres humanos e os valores nos quais sustentariamos a ação para a virtude. E é esse mesmo método que Sócrates utiliza para educar aqueles que o interpelam nos locais públicos, sem se importar com a casta da sociedade ateniense da qual provinham (PAGNI e SILVA, 2007, p. 27).

Em suma, seu método consistia em, num primeiro momento, convidar o interlocutor a filosofar sobre um tema que surgisse na ocasião. Em seguida, comentava as repostas ou opiniões sobre a referida temática, trazendo à discussão mais perguntas. Deste modo, o interlocutor logo percebia que suas respostas estavam presas a preconceitos, às opiniões correntes e distantes daquilo que, possivelmente, iria ser considerado como uma melhor definição ansiada.

Podemos interpretar a ironia socrática como um colocar o interlocutor em apuros, refutando e destruindo a solidez de seus argumentos e forçando-o a buscar novas repostas, revendo suas posições e aprimorando seus conhecimentos, sempre em busca de conhecer a si mesmo: “conhece-te a ti mesmo”.

Aquele que se entregar ao exercício do método, que se dispuser ao processo de construção da razão, poderá atingir a refutação de todo saber aparente e de qualquer virtude imaginária. E, pela dialética, então, o homem chegaria a um profundo conhecimento de si e ao reconhecimento dos próprios limites de seu saber, recusando o que é aparente e imaginário para se lançar na busca do que é e do que deveria ser belo, o justo e o verdadeiro. Mais do que sinônimo de uma arte (*tékhne*) alheia à ciência, tal método estaria fundado na ciência do belo, do justo e do verdadeiro, em que consiste a própria Filosofia socrática (PAGNI e SILVA, 2007, p. 28).

Finalmente, a última comparação que Arendt faz de Sócrates é com uma arraia-elétrica. Se por um lado, ele desperta as pessoas para o filosofar (moscardo), por outro, permanece paralisado e paralisa quem está perto, fazendo com que se detenham em seus próprios pensamentos. O moscardo pica despertando para o pensar e para a vida, a arraia-elétrica eletrocuta para interromper as atividades do mundo e se demorar nas atividades do espírito. “No entanto, aquilo que é visto como paralisia – do ponto de vista dos negócios humanos comuns – é sentido como o mais alto grau de atividade e de vida” (ARENDRT, 2014, p. 195).

A arraia-elétrica, presente somente em *Mênnon*, é uma das mais genuínas comparações de Sócrates. Este grande peixe do mar entorpece a mão de quem o

toca. E este entorpecimento, análogo ao “está a sós consigo mesmo”, seria o primeiro efeito da interrogação e condição terapêutica da reminiscência. Porém, não há uma formulação de uma teoria socrática da reminiscência. Somente Platão desenvolverá esta ideia. No entanto, Huisman nos traz um fato curioso sobre isso:

Em Econômico, o mestre de Sócrates em agronomia é assim interpelado por Sócrates: “Iscômaco, tu me conduzes por entre as coisas que sei, mostras-me as que são análogas e convences-me de que eu também conhecia aquilo que acreditava não conhecer” (HUISMAN, 2001, p. 930).

Aqui é nítido que Sócrates ignora o que sabe e sabe o que ignora, mostrando, assim, que a ironia faz parte de seu filosofar. Ele é um “ironista”, que longe da glória, entorpece seu interlocutor. Esta peculiar ironia está presente nos próprios diálogos socráticos, que têm, inclusive, a característica de serem aporéticos.

Nenhum pensamento, para Sócrates, vai se sustentar de pé; nenhum pensamento conduzirá seguro a caminho algum. Caminharemos sempre às voltas, no exercício constante de “re-pensar” o que já foi pensado. Assim, o pensamento é como a teia de Penélope: num processo laborioso se desfaz todas as noites o que se fez durante o dia (ARENDDT, 2014).

A ironia socrática conduzia as pessoas à uma provocação, a de indagar tudo o que se apresentava como verdade única, inclusive, o poder e o saber dos deuses. E por isso, ele pagou um alto preço sendo preso e condenado à morte, acusado de corromper os jovens e de desrespeitar os deuses. A morte de Sócrates nos mostra que o que ele queria, unicamente, era pensar sobre o limite de tudo e fazer uma ligação entre o humano e aquilo que supera a singular capacidade humana de compreensão. Diz Figal:

A tarefa de mediação na qual Sócrates se via colocado muitas vezes torna seu pensar e falar ambíguo. Se ele sempre reconhecesse abertamente a obrigatoriedade do sobre-humano ou do divino para o agir humano, estaria enfraquecendo sua própria indagação dos limites do agir e saber humanos; não poderia mais buscar o que para ele era essencial, e impediria que outros refletissem a respeito. Sócrates só pode alcançar seu objetivo silenciando sobre isso. Assim, muitas vezes o que ele diz se torna impreciso, vago – seu sentido não é revelado abertamente, mas exatamente, como a intenção de quem fala, está disfarçado. Disfarce, em grego *eironeia*, é um traço fundamental do pensar e falar socráticos, e com isso a “ironia socrática” em vez de ser uma relativização da seriedade é sua

verdadeira expressão. Mas a ironia faz com que Sócrates pareça confuso; sua tarefa singular reside para ele no contexto de um modo de falar que contradiz radicalmente suas intenções (FIGAL, 2003, p. 134).

Para finalizar, a partir da reflexão sobre a figura socrática na história da filosofia e da política, Hannah Arendt nos mostrou que o pensamento é um perigo iminente porque examina a lógica das coisas; questiona os credos e, por si mesmo, não dá origem a nenhum outro credo; e tem seu aspecto mais perigoso, do ponto de vista do senso comum, na sua não aplicabilidade à vida cotidiana, ou seja, o pensamento derrete-se no momento em que ousamos torná-lo pragmático.

Ademais, olhando para Sócrates, então, podemos aprender que o pensamento está para nós como um sinal de alerta. É porque pensamos que podemos investigar o que para muitos não se tornou aparente. Pois, a ausência do pensamento faz com que possamos obedecer cegamente à regras de condutas que prescrevem uma determinada época, em uma determinada sociedade. A adesão ao totalitarismo foi marcada por esta incapacidade de refletir.

Assim, neste momento, podemos entender melhor o teor da frase de Arendt e o porquê de a educação escolar de hoje não estar preocupada com o prática do pensar: “Não há pensamentos perigosos; o próprio pensamento é perigoso” (ARENDR, 2014, p. 198). Pensar pode significar, então, que temos que tomar novas decisões cada vez que nos depararmos com alguma adversidade. Pensar nos dá condições de sair do lugar comum, nos levando a desacreditar no modo com que as coisas se dão.

Finalmente, havendo refletido sobre a ideia de pensamento na teoria arendtiana, pretendemos, no próximo capítulo, refletir acerca do pensamento e a relação que estabelece com a educação escolar. E, a partir disso, tratar de problemas novos que atingem esta mesma educação escolar, ressignificando a antiga crise dentro deste âmbito.

4 O NEOLIBERALISMO E A SUPERAÇÃO DO PENSAMENTO: A RESSIGNIFICAÇÃO DA CRISE NA EDUCAÇÃO?

Talvez a mais grave consequência espiritual das descobertas da era moderna e, ao mesmo tempo, a única que não podia ser evitada, uma vez que seguiu muito de perto a descoberta do ponto arquimediano e o resultante advento da dúvida cartesiana, tenha sido a inversão [*reversa*] da ordem hierárquica entre *vita contemplativa* e *vita activa* (ARENDDT, 2014, p. 361).

No primeiro capítulo, vimos que a educação para Arendt não tem um fim de ordem prática. Os novos e os jovens são formados para o inesperado. Assim, ainda que saibamos da importância, se torna difícil afirmar que a educação deva formar para o pensamento, pois cairíamos em contrassenso com o que já foi refletido até aqui e pela própria filósofa. Por outro lado, não é difícil afirmar que a prática do pensamento tanto pode, quanto deve, ser fomentada dentro do contexto educacional. A potência do pensamento se dá porque o exercitamos, já que, quanto mais pensamos, mais entramos em contato com um dos atributos que é próprio de nossa condição humana, a condição de sujeito pensante. Reflitamos um pouco...

4.1 Educação e pensamento

A educação escolar é um processo formativo onde temos a possibilidade de dialogar com a tradição de um mundo compartilhado entre os que nos precederam. Pelo menos, com aquilo que ainda pode ser resgatado. Pois, como já dissemos, a tradição sofreu uma forte ruptura no século XX, e o que nós, enquanto adultos e professores, podemos oferecer aos novos e aos jovens são, apenas, as pérolas que conseguimos resgatar de um passado que corre o iminente perigo de ser inteiramente soterrado. Ainda que contingente, é mediante nossa experiência no mundo e pela formação escolar que podemos apresentar esta herança sem testamento.

No entanto, o ato de entregar nas mãos dos jovens e dos novos os fragmentos da tradição não colocam estes, apenas, de modo receptivo durante o processo educacional. O diálogo que os alunos fazem com o passado é, antes de tudo, uma correspondência com os significados que foram criados por aqueles que os precederam. Assim, não há somente uma relação de passividade ao receber o

legado do mais velhos, mas, também, uma relação de atividade. Esta relação é própria da transmissão. Os novos e os jovens podem pensar nos significados construídos e podem, eles próprios, ressignificarem estes mesmos significados, encontrando novas formas de ver e de estar no mundo. Almeida nos diz que,

Para a educação, a impossibilidade de “dizer o sentido”, uma vez por todas, significa, por um lado, que não podemos simplesmente informar os alunos a respeito do sentido de algo. Apenas podemos apostar que, ao entrarem em contato com nossa forma de pensar o mundo e nossa tentativa de encontrar um sentido nas histórias do passado, eles se sintam impelidos a pensar o mundo à sua maneira (ALMEIDA, 2011, p. 212).

Deste modo, a busca de significações pode se dar através do pensar no processo educacional. O pensamento é a atividade espiritual por excelência que, diante das experiências passadas e de tudo o que nos rodeia, procura encontrar um sentido, uma compreensão. Ao sentido, Arendt nunca deu uma definição. Talvez, propositalmente. Entretanto, o que podemos dizer é que para ela, o sentido sempre se atualiza através do movimento contínuo de pensar e “re-pensar”.

O sentido, não sendo simplesmente informado pelos mais velhos, surge quando as pessoas se reconhecem na história e começam a pensar sobre ela. O pensar e o “re-pensar” podem fazer, assim, com que nos compreendamos como parte deste mundo comum, cheio de histórias que nos unem e nos separam, simultaneamente.

Evidentemente, o pensar acontece através do compartilhamento de sentidos, tanto do professor quanto do aluno (que está constantemente reformulando os sentidos que lhe são transmitidos). Então, se podemos dizer que o pensar se dá através da transmissão de significados e de pontos de vistas, se efetivando pelo encontro de gerações, também podemos dizer que estes significados estão contidos nas narrativas de histórias. Por isso, que os mais velhos, repousando neles a autoridade, têm a considerável responsabilidade de não deixar que os novos e os jovens não tenham acesso ao que, de alguma forma, constitui e contribui para a compreensão das histórias dos outros, de suas próprias histórias pessoais e das histórias da comunidade, ainda que os sentidos escapem à qualquer compreensão.

O sentido, portanto, está em minha história e também na dos que viveram antes de mim e que convivem comigo, mas não se esgota

nelas. Embora ele, de alguma forma, se manifeste nelas, e ainda que possamos tentar defini-lo em palavras-pensamento, no final das contas, não o capturamos. Ele escapa da definição (ALMEIDA, 2011, p. 212).

O que Almeida (2011) nos diz é que, em Arendt, o significado daquilo que se pode falar é fugidio: foge perante os nossos esquemas mentais. E foge, sobretudo, quando estes mesmos esquemas encontram amparo em um pensar lógico, dito de outro modo, em uma razão instrumental (Escola de Frankfurt). O pensamento – a busca de significado –, não chega a um fim determinado ou específico. Tampouco, o ser humano dispõe ou retém o sentido. A compreensão que tomamos das histórias e dos fatos é circular, mutável e provisória. Mais uma vez, podemos dizer que o pensamento é como o vento: livre.

No ensaio “A crise na educação” (2013), Arendt havia problematizado que os efeitos de uma pedagogia que se apresentou como nova e que estabeleceu um lugar para o aluno (o centro do processo de ensino-aprendizagem), seria capaz de conduzir os professores à uma prática pedagógica desprovida da autoridade e que esta mesma prática se coadunava com a ideia pragmática do ensino, podendo conduzi-lo mais para um ensinar a fazer e conhecer do que ensinar a compreender. E, novamente, este compreender é associado aqui à atividade do pensamento, que busca dar significados ao mundo compartilhado entre os homens, sem desprezar as experiências (VALLÉE, 1999).

Portanto, é a partir do que refletimos sobre a educação e sobre o pensamento, que podemos afirmar que é improrrogável a reflexão sobre a existência de uma educação escolar onde a prática do pensar seja estimulada – e não ensinada. Mas, esta prática do pensar (a partir das lentes teóricas que adotamos), não pode ser confundida com a prática do pensar no sentido deweyano e, até mesmo na ideia do que Mathew Lipman¹⁵ pensou como filosofia da criança, onde se busca uma aplicabilidade plausível daquilo que se pensa.

Em Lipman, encontramos uma filosofia **para** a criança; depois, esta tendência se transformou numa filosofia **com** a criança (ou seja, nós não preparamos a criança

¹⁵ Matthew Lipman (Vineland, Nova Jersey, 24 de agosto de 1923 - West Orange, Nova Jersey, 26 de dezembro de 2010), foi um filósofo americano, e é reconhecido como principal fundador da filosofia para crianças. Este reconhecia como fundamental trazer a lógica para o currículo escolar e desse modo desenvolver habilidades de raciocínio (BROCANELLI, 2010).

para filosofar ou filosofamos para ela, nós filosofamos com ela); seguidamente, deixou de ser uma filosofia para e com, para ser uma filosofia **da** criança.

As posições sobre a prática do pensamento na educação escolar, tanto em Dewey como em Lipman, encontram no Pragmatismo e no Utilitarismo seus fundamentos, quando tratam de temas como: o pensar melhor ou pensamento eficiente, o pensamento reflexivo, a possibilidade de ensinar a pensar, a curiosidade do aprendiz criança, a função do professor na sala de aula, a experiência, a educação como busca de uma melhora de vida, a lógica da investigação, etc. (BROCANELLI, 2010).

Esta ideia pragmática da atividade espiritual do pensamento seria desnecessária para se pensar uma educação onde a potência do pensar seja estimulada a partir das reflexões arendtianas. Em Arendt, entendemos que o pensamento não segue um método e não é um meio para se chegar à determinada conclusão ou, podemos dizer, à uma determinada verdade. A prática do pensar encontra em si seu próprio fim.

Todavia, se queremos pensar numa educação onde o pensamento seja fomentado, devemos entender, em primeiro lugar, que a tarefa desta consiste em apresentar o mundo comum aos novos e aos jovens, para que estes pensem este mundo, se encontrem diante dos significados que foram construídos, dando continuidade ou resignificando os mesmos e, ao se tornarem cidadãos, possam agir no espaço público inaugurando a novidade.

Ao introduzir as crianças e os jovens em um mundo comum – que faz com nós não somente almejemos que tomem conhecimento daquilo que os rodeiam, mas, de uma certa maneira, se apropriem de um espaço comum, ou seja, percebam que este mundo também é seu mundo e que aquilo que acontece ou aconteceu nele, de algum modo, lhe diz respeito –, já estávamos fazendo referência à relevância do pensamento no processo educacional. Portanto, é importante deixar claro que, na educação escolar, o esforço de contribuir para o conhecimento do mundo comum pode e deve andar junto à reflexão sobre seu significado e sobre nossa relação com ele e, inclusive, com a própria técnica (ALMEIDA, 2011).

Em “A vida do espírito” (2014), Hannah Arendt faz, didaticamente, um resgate da reflexão kantiana sobre a distinção entre razão e intelecto a partir do termos *Vernunft* (razão) e *Verstand* (intelecto), que estão na obra “Crítica da razão pura” (2015). Para Almeida (2011), esta reflexão está relacionada à análise de Arendt do

mundo moderno no qual o pensamento instrumental tem ganhado cada vez mais espaço em detrimento do pensamento que não é regido por esta ótica, e que, não coaduna integralmente nem com a mentalidade do *homo faber* nem com a do *animal laborans*. Assim, o conhecimento instrumentalizado, a ciência moderna e a técnica se sobressaem, ganhando relevância e maior valorização.

Para a filósofa, o pensamento tem um papel muito importante em tudo aquilo que pode ser caracterizado como uma busca científica, “mas é o papel de um meio em relação a um fim; o fim é determinado por uma decisão a respeito do que vale a pena conhecer, e essa decisão não pode ser científica” (ARENDDT, 2014, p. 71), mas, partir da filosofia. Assim, o cientista, ao querer buscar um método que atenda às suas experiências, precisa sair do mundo das aparências e se pôr a pensar. Arendt reflete do seguinte modo sobre a relação de pensamento (razão) e conhecimento (intelecto) e suas consequências:

É bem provável que os homens, se viessem a perder o apetite pelo significado que chamamos pensamento e deixassem de formular questões irrespondíveis, perdessem não só a habilidade de produzir aquelas coisas-pensamento que chamamos obras de arte, como também a capacidade de formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização. Nesse sentido, a razão é a condição *a priori* do intelecto e da cognição; e porque razão e intelecto estão assim conectados – apesar da completa diferença de disposição e propósito – é que os filósofos sentiram-se sempre tentados a aceitar o critério da verdade – tão válido para a ciência e para a vida cotidiana – como igualmente aplicável ao âmbito bastante extraordinário em que se movem. Pois nosso desejo de conhecer, surgido de perplexidades práticas ou puramente teoréticas, é saciado quando atinge o objetivo prescrito, e enquanto a sede de conhecimento pode ser ela mesma inesgotável, em virtude da imensidão do desconhecido, a própria atividade deixa atrás de si um tesouro crescente de conhecimento que é retido e armazenado por toda a civilização como parte integrante de seu mundo. O fracasso dessa acumulação e da especialização técnica necessária para conservá-la e aumentá-la tem como consequência inevitável o fim desse mundo particular. A atividade do pensamento, ao contrário, não deixa nada de tangível em seu rastro, e, portanto, a necessidade de pensar não pode nunca ser exaurida pelos *insights* dos “homens sábios” (ARENDDT, 2014, p. 80).

Sendo assim, podemos dizer, que uma coisa é pensar, outra é conhecer. Mas, ainda que distintos, o pensamento pode andar junto ao conhecimento na busca de significados, sem perderem suas características fundamentais. Contudo, se nos determos só no segundo, torna-se mais difícil compreender aquilo que escapa à

logicidade, já que o pensamento não se iguala ao raciocínio e, tampouco, tem a ver com inteligência. Estes aspectos mentais fazem parte de uma “racionalidade instrumental”, que não é a razão que usamos aqui, no sentido kantiano.

O conhecer é a capacidade que temos de apreender os conteúdos, os saberes, os fatos, histórias, etc. Ele busca resultados relativamente seguros, verificáveis e irrefutáveis, tanto dentro do âmbito da ciência como do senso comum. Já o pensar não produz resultados sólidos, visto que busca sentidos e, se tratando disto, não pode existir margem para a existência de algum critério que possa anular ou validar estes mesmos sentidos, pois estes partem sempre das subjetividades do sujeitos que estão envolvidos em seus pensamentos.

Em outras palavras, o intelecto (*Verstand*) deseja apreender o que é dado aos sentidos, mas a razão (*Vernunft*) quer compreender seu significado. A cognição, cujo critério mais elevado é a verdade, deriva esse critério do mundo das aparências no qual nos orientamos através das percepções sensoriais, cujo testemunho é autoevidente, ou seja, inabalável por argumentos e substituível apenas por outra evidência. Como tradução alemã da palavra latina *perceptio*, o termo *Wahrnehmung*, usado por Kant (o que me é dado na percepção e deve ser verdadeiro [*Wahr*]), indica claramente que a verdade está situada na evidência dos sentidos. Mas esse não é o caso do significado e da faculdade do pensamento que busca o significado; essa faculdade não pergunta o que é uma coisa ou se ela simplesmente existe – sua existência é sempre tomada como certa – mas o que significa, para ela, ser (ARENDDT, 2014, p. 75).

O conhecimento, assim, visto do ponto de vista da modernidade (o ponto em que Arendt não abandona), deve ser verdadeiro e não se pode discordar de sua veracidade ao menos que se prove o contrário. “Neste sentido, entende-se por verdadeiro aquilo que não pode ser refutado, seja porque corresponde a fatos ou dados reais, seja porque necessariamente é assim” (ALMEIDA, 2011, p. 177). Portanto, verdade e significado ganham um sentido oposto.

O filósofo Martin Heidegger, no ensaio “Que chamamos pensar?” (1954), nos diz que a ciência não pensa, pois o fundamento dela é a filosofia, e é esta que pensa. Ainda que não seja uma resposta totalmente satisfatória e irrefutável, o filósofo nos traz uma reflexão inquietante: a filosofia estabelece os fundamentos do que é a certeza, do que é a verificação, do que é a realidade, do que é o falso, o verdadeiro, e a ciência parte desses pressupostos para verificar a adequação de um enunciado à realidade. Assim, ele quer dizer que não é a tarefa da ciência pensar e,

especificamente, esta ciência que temos hoje está imbricada e confundida com a técnica.

Juntas, ciência e técnica trabalham numa espécie de agressão ao existente, nascendo do terreno do esquecimento do ser – que é próprio da metafísica ocidental – e, encontrando seu fim no existente como campo disponível para o cálculo, para a manipulação, para o lucro, para o crescimento. Desta maneira, na pretensão de padronizar cognitivamente o existente, a ciência operacionalizada pela técnica agride-o, transformando-o em algo controlado e reduzido a uma quantidade mensurável. No entanto, o pensamento filosófico não enredado na técnica e na ciência, para Heidegger, é capaz de raciocinar criticamente – pensar –, suspendendo o fazer técnico que subjuga tudo a práxis voltada ao crescimento e ao lucro, deixando o existente ser como ele é.

Esta consideração de Heidegger tem sua importância. É notório que, em nossa sociedade neoliberal atravessada, entre outras coisas, pela técnica, podemos encontrar uma mentalidade que defende que aquilo que for pensado se não passar pelos critérios de verificabilidade e aplicabilidade não deve ser fomentado, está no âmbito da inutilidade, já que não produz resultado. Assim, o que é “inútil” deve ser desprezado. Por conseguinte, se o pensamento não produz nada, não deixa rastros, qual seria mesmo seu destino no tocante à educação escolar? Provavelmente, o descarte.

Esta constatação é preocupante, já que a submissão do pensamento à uma mentalidade fundamentada na técnica e na produção pode levar a educação a um estado desastroso, onde há a possibilidade de posicionar o mundo e seus habitantes diante de um perigo: o de se tornarem sujeitos aparelhados pela ótica da produtividade, que é a ótica do mercado. Esta constatação, de algum modo, estabelece uma certa relação com o terceiro pressuposto que Arendt coloca na seção II do texto “A crise na educação” (2013), onde adverte para a substituição do aprendizado pelo mero fazer. Diz:

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram

incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão (ARENDDT, 2013, p. 232).

O professor de Filosofia da Educação da Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa (2018), defendendo a escola como o lugar em que a contemplação é indispensável (*las cosas de mirar*) para a salvação do mundo, reflete que a tarefa da educação escolar, podemos assim interpretar, está mais para impedir que o mundo se desfaça do que ser um lugar onde se prepara o sujeito a partir de um capitalismo cognitivo, ensinando-o sobre a arte do viver. Ressalta:

Se sabe que, para Hannah Arendt, la escuela tiene que ver con la transmisión, la comunicación y la renovación del mundo. La escuela no está (sólo) para la preparación para la vida. Y tampoco está (sólo) para la socialización, para ese proceso que consiste en hacer de los cachorros humanos miembros de una sociedad, de una cultura o de una "forma de humanidad" determinada. La escuela está para el mundo, para impedir que el mundo se deshaga. Lo que está en juego en la escuela, dice Arendt, es nada más y nada menos que la salvación del mundo. No la transformación del mundo, sino la salvación del mundo. Y de la única manera que esa salvación es posible: entregándose a los nuevos (LARROSA, 2018, p. 261).

Concordamos com Larrosa sobre a importância do pensamento no âmbito da educação escolar e, no mesmo movimento, entendemos que a escola não é somente o lugar da mera contemplação. Sua tarefa vai além. A educação escolar, segundo a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB – 1996), tem uma tripla finalidade: a de formar o educando visando seu pleno desenvolvimento, prepará-lo para o exercício da cidadania, como também, qualificá-lo para o mundo do trabalho.

Entretanto, o problema que envolve a questão do pensamento como parte integrante do processo educacional é quando este deixa de ter uma relação de importância no currículo escolar e na prática pedagógica e, em seu detrimento, outras questões se tornam mais relevantes. Uma destas questões é uma formação escolar voltada, exclusivamente, para o mercado.

A sociedade de hoje, com seu sistema neoliberal, tende a ver a educação não mais como o lugar do ócio, a *skholé*, mas, por causa de uma mentalidade que tem sido gestada a partir de grandes empresas e organizações ligadas à economia mundial e disseminadas pelos governos, tem permitido que a educação escolar

forme para outros fins. Estes outros fins envolve aquele onde o pensamento ou é instrumentalizado ou se não servir para fabricar alguma coisa é desconsiderado.

Em decorrência disso, nos questionamos, mais uma vez, sobre o fato de como pensarmos em uma educação escolar que não despreze a aquisição do conhecimento, do raciocínio lógico, do domínio de técnicas que serão úteis no mundo do trabalho, mas que guarde a responsabilidade de não fazer desaparecer a prática do pensamento, que mantém um diálogo com a tradição?

É importante dizer que Hannah Arendt, em sua teoria, não pretende estabelecer uma hierarquia entre pensar e conhecer (ainda que percebamos, de certo modo, sua defesa em torno do pensar), mas constata que são atividades distintas. Daí, o problema consiste, justamente, quando uma dessas atividades se sobressai acima das demais, permitindo que, também nessa esfera haja a possibilidade da vitória da mentalidade do *animal laborans*, que é o espectro da sociedade neoliberal.

4.2 Fundamentos da questão neoliberal

Sabemos que tem se acentuado a investida neoliberal por parte daqueles que controlam a economia, atingindo todos os setores da sociedade: a saúde, a segurança, a infraestrutura, a educação, etc. Parece que quase nada está isento de ser conduzido pela ótica que rege o capitalismo moderno. Tudo parece ter um preço. Não um preço simbólico, valorativo, mas um preço monetário e factual. Até o tempo foi posto dentro da marcha da monetarização: “tempo é dinheiro”, alguém disse. Talvez, haja um esquecimento que a vida, este espaço temporal entre o nascimento e a morte, não pode ser capitalizado.

É fato que o capitalismo, enquanto sistema econômico, ascendeu após o fim gradativo do mercantilismo, primeiramente, nos países ocidentais e, nos dias atuais, em quase todo o resto do planeta. Evidentemente, já podemos falar de um novo liberalismo, ou melhor, de novos liberalismos, pois sua ordenação é marcada pela diferenciação comercial imprimida por cada governo de cada país. No entanto, foram os EUA, com o presidente Ronald Reagan, e a Inglaterra com sua Primeira-ministra, Margareth Thatcher, o símbolo maior na resignificação do liberalismo quando este se mostrava incapaz de se manter, de forma original, como um modo de relação comercial e social.

O liberalismo, em suas origens, surgiu análogo ao movimento iluminista, no final do século XVII para o século XVIII. Os pensadores iluministas pregavam que os homens eram livres e iguais, tendo direitos inalienáveis e, de algum modo, independentes das leis regidas por qualquer governo ou autoridade constituída. Um dos pensadores mais famosos do liberalismo clássico foi o filósofo contratualista John Locke (1632-1704). Este dizia que no estado de natureza os homens gozam de

perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem. E também um estado de igualdade, em que é recíproco todo o poder e jurisdição, não tendo ninguém mais que outro qualquer (LOCKE, 1998, p. 382).

Contudo, Locke não quer dizer que no estado de natureza o homem viva numa situação de libertinagem, isento de qualquer exame crítico e agindo conforme suas vaidades e vícios, provocando malefícios ao bem comum e a natureza. Esta liberdade apregoada por ele tem como objetivo primeiro dar condições ao homem de viver em paz, de forma igualitária e preservando as dádivas da natureza, sem usar o recurso de sua liberdade ilimitada para promover a desigualdade.

Assim, o homem, neste estado de perfeita liberdade e igualdade, tem a reponsabilidade de não prejudicar a vida de quem quer que seja, tampouco as posses, a saúde e a liberdade. A vida dele está submetida, então, a algumas leis fundamentadas na própria responsabilidade dos homens, que são leis da natureza. Diz Locke:

E para que todos os homens sejam impedidos de invadir direitos alheios e de prejudicar uns aos outros, e para que seja observada a lei da natureza, que quer a paz e a conservação de toda a humanidade, a responsabilidade pela execução da lei da natureza é, nesse estado, depositada nas mãos de cada homem, pelo que cada um tem o direito de punir os transgressores da dita lei em grau que impeça sua violação. Pois a lei da natureza seria vã, como todas as demais leis que dizem respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém que tivesse, no estado de natureza, um poder para executar essa lei e, com isso, preservar os inocentes e conter os transgressores. E se qualquer um no estado de natureza pode punir a outrem, por qualquer mal que tenha cometido, todos o podem fazer, pois, nesse estado de perfeita igualdade, no qual naturalmente não existe superioridade ou jurisdição de um sobre outro, aquilo que qualquer um pode fazer em prossecução dessa lei todos devem necessariamente ter o direito de fazer (LOCKE, 1998, p. 385).

Os homens, tendo o direito natural e inviolável à vida, à liberdade e propriedade, poderiam estabelecer apenas governos limitados, tendo como tarefa principal garantir e proteger os direitos individuais, sobretudo, o da propriedade privada. John Locke pensa, deste modo, que o homem pode exercer um poder sobre outro homem no estado de natureza, mas um poder que esteja a serviço das leis da natureza, afastando as injustiças de modo proporcional à agressão e determinadas atitudes ofensivas (FERREIRA NETTO, 2007).

Estas ideias de John Locke – colocadas aqui de forma elementar – fazem parte do vasto arcabouço teórico do liberalismo clássico. Todavia, este liberalismo pensado por Locke (como também, por Adam Smith, Jean-Baptiste Say, Thomas Malthus, David Ricardo, Voltaire, Montesquieu, dentre outros) destoa do liberalismo do século XX e, mais ainda, do que hoje chamamos de neoliberalismo. Assim, embora com alguns pontos em comuns, cada “onda” liberal mantém suas particularidades.

O professor de Estudos Globais do Instituto de Tecnologia de Melbourne e da Universidade do Havaí, Manfred B. Steger e seu colega, Ravi K. Roy, também professor do mesmo instituto, interpretam da seguinte maneira os liberais clássicos:

Para os liberais clássicos, os produtores eram servidores dos consumidores, que procuravam preencher as suas necessidades e concretizar os seus desejos. Defensores da proteção da propriedade privada e da força legal dos contratos, os liberais clássicos afirmavam que a “mão invisível” do mercado assegurava a distribuição mais eficiente e efetiva dos recursos e, ao mesmo tempo, facilitava as relações comerciais pacíficas entre as nações. As suas ideias revelaram-se uma força poderosa na promoção das grandes revoluções do século XVIII que derrubaram dinastias reais, separaram a Igreja do Estado e abalaram os dogmas do mercantilismo (ROY e STEGER, 2010, p. 23).

O liberalismo em sua gênese, é tão revolucionário quanto outras correntes ideológicas que possamos pensar. Sua força consistia (e consiste!) em criar uma nova ordem, desestabilizando a ordem vigente. É inegável que muito do que alcançamos, enquanto liberdades individuais, tem, de algum modo, uma certa relação com as conquistas que o liberalismo obteve. Porém, o perigo se situa quando damos total autoridade a este sistema, confiando em suas promessas de igualdade e oportunidade para todos. Esta confiança no liberalismo clássico, dada

pelos pensadores e os governos, fez com que estes não previssem as condições adversas que o levaria a entrar em crises que se sobrevieram nas sociedades.

As crises que o abalaram mostram que ele é um ajuntamento de tensões, de discordâncias, de problemas. E estas crises não ocuparam e ocupam, somente, um lugar externo, mas compreendem um âmbito interno, que é o modo como ele é pensando teoricamente a partir de dentro. Todavia, mesmo com as crises e suas contradições, seria improvável e nada útil modificar os princípios que regem o liberalismo: o direito natural, liberdade de comércio, propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado.

Foi com o avanço e a complexidade das relações políticas, econômicas e sociais no século XX, que o liberalismo exigiu uma nova mudança, talvez a mais severa, exigindo um prefixo que denota a novidade que inaugura esta nova onda: a partir de 1970, passa-se a chamar, definitivamente, de neoliberalismo e, suplanta, de alguma maneira, o que a corrente keynesiana chegou a chamar de “novo liberalismo”.

Para Pierre Dardot e Christian Laval (2016), o neoliberalismo se firmou, dentre tantas questões, devido a sua insistência na liberdade concorrencial dos mercados e na postulação de um Estado mínimo, onde tem como prioridade não limitar a ação destes mesmos mercados, mas, desenvolver e purificar o mercado concorrencial através de um enquadramento jurídico ajustado com muito cuidado. Explicam que,

ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, (...) o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência (...). Ele prolonga a virada que deslocou o eixo do liberalismo, fazendo da concorrência o princípio central da vida social e individual, mas, em oposição à fobia spenceriana de Estado, reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 69).

Não se pode deixar de mencionar que esta nova configuração do modelo liberal econômico e social, que leva em conta, especialmente, a governamentalidade, não se deu somente nos EUA e na Inglaterra, mas alcançou diversos outros lugares, como a Ásia, a América Latina e a África. E teve outros representantes, curiosamente diversos, politicamente falando, como: Tony Blair, Bill Clinton, Augusto Pinochet, Boris Iéltsin, Jiang Zemin, Manmohan Singh, Junichiro Koizumi, John Howard, George W. Bush. Atualmente, o cenário é composto, também, por figuras políticas controversas, mas que guardam certas semelhanças, tanto com as do passado como entre si: Donald Trump, Boris Johnson, Angela Merkel, Emmanuel Macron, Sebastián Piñera, Mauricio Macri, Jair Bolsonaro (representado pelo seu Ministro da Economia, Paulo Guedes), dentre outros.

Estas lideranças políticas se não seguem, são influenciadas por uma “cartilha” encabeçada pelos grandes grupos econômicos, com interesses múltiplos, ansiando fazer do neoliberalismo, através de uma ofensiva¹⁶, uma nova razão do mundo (DARDOT e LAVAL, 2016). E esta ofensiva é tão sintomática, que nos leva a constatação de que, mais que uma época de mudanças, estamos assistindo à uma mudança de época, onde a economia é o aspecto catalisador de tudo aquilo que constitui o nosso mundo comum.

A antecipação desta mudança de época teve um liberalismo igualitário, moderno e forte, que se deu nas três décadas seguintes à II Guerra Mundial. Com grandiosas taxas de crescimento econômico, salários elevados, inflação baixa e níveis de bem-estar material e de segurança social, este liberalismo do início do século XX nunca foi visto antes. No entanto, estes bons ventos do capitalismo controlado não iriam durar para sempre.

As graves crises econômicas da década de 70 provocaram diversas oscilações, o que fez com que, após o “choque do petróleo”, que em pouquíssimo tempo quadruplicou o preço do barril, a ocorrência simultânea de uma inflação desgovernada, o aumento do desemprego e a queda do lucro das grandes empresas, uma classe nova de liberais procurasse uma saída através da ressignificação da antiga doutrina liberal clássica, buscando adaptá-la ao contexto novo, o da globalização.

¹⁶ Termo emprestado do vocabulário militar, que significa uma ação conjunta ou um conjunto de ações visando um determinado fim.

Estes “neoliberais” subscreveram um conjunto comuns de princípios ideológicos e políticos consagrados à difusão mundial de um modelo econômico que dava ênfase aos mercados e ao comércio livres, em conformidade com os contextos sociais específicos. Assim, esta estirpe neoliberal, venerada por seus seguidores, determinaram, no início dos anos 80, uma agenda econômica e política para os próximos 25 anos (ROY e STEGER, 2010), mas que dura até os dias de hoje, supostamente, com mais vigor do que no início.

Roy e Steger (2010), fazem uma interpretação interessante a respeito do neoliberalismo. Seus estudos apontam que, tendo o neoliberalismo um conceito bastante geral, este se apresenta a partir de várias modalidades. Assim, a maneira mais aprazível na tentativa de uma conceitualização, seria vê-lo como três manifestações que mantêm relações contínuas uma com as outras. Ele é uma ideologia, um modo de governação e um conjunto de políticas.

Num sentido mais geral – e até próximo do significado marxista ou do significado conferido por Hannah Arendt¹⁷ –, a palavra ideologia pode ser vista como um ocultamento ou um certo disfarce da realidade material, como também, um conjunto de ideias, de crenças, de valores, que de uma forma ou de outra, é utilizado “na luta política para influir sobre o comportamento das massas, para orientá-las numa direção e não em outra, para obter consenso, enfim para fundamentar a legitimidade do poder (ABBAGNANO, 2007, p. 616)”.

As ideologias, também, organizadas em ideias simplistas de mundo, conferem às pessoas a coragem necessária para agir nesse mundo a partir de seus princípios estabelecidos e determinados, fechando a ação do sujeito ao novo. Para Roy e Steger (2010), as ideologias

Apresentam uma imagem mais ou menos coerente do mundo, não só tal como este é, mas também como deveria ser. Deste modo, as

¹⁷ Mantendo as devidas distâncias teóricas, podemos conceber o conceito de ideologia em Hannah Arendt um pouco próximo ao do marxismo, se levarmos em consideração ideologia como ocultamento de uma realidade. Em “As origens do Totalitarismo”, Arendt diz que: “Uma ideologia é bem literalmente o que seu nome indica: é a lógica de uma ideia. O seu objeto de estudo é a história, à qual a “ideia” é aplicada; o resultado dessa aplicação não é um conjunto de postulados acerca de algo que é, mas a revelação de um processo que está em constante mudança. A ideologia trata o curso dos acontecimentos como se seguisse a mesma “lei” adotada na exposição lógica da sua “ideia”. As ideologias pretendem conhecer os mistérios de todo o processo histórico – os segredos do passado, as complexidades do presente, as incertezas do futuro – em virtude da lógica inerente de suas respectivas ideias (ARENDR, 2000, p. 521)”.

ideologias organizam as suas ideias fundamentais em princípio simples que encorajam as pessoas a agir de certa maneira. Estes princípios são reunidos por sistematizadores de ideologias para legitimarem determinados interesses políticos e defenderem ou contestarem as estruturas do poder dominantes (ROY e STEGER, 2010, p. 31).

Assim, os sujeitos reféns da ideologia (neste caso, o neoliberalismo), se deixam conduzir cegamente pelas vozes neoliberais, chamadas por Roy e Steger (2010) de sistematizadores. Esta impossibilidade de enxergar o perigo eminente contido na ideologia, pode ser traduzida como a incapacidade da reflexão, de se deter no pensamento, no exame crítico, tonando-se cativos de um sistema que procura, antes de tudo, convertê-los em seres humanos supérfluos e aptos a se submeterem a quem está no topo dessa relação nada horizontal e emancipadora, mas vertical e alienadora, controlada pelo capital. Os representantes do neoliberalismo ou seus sistematizadores são as

elites do poder global, que incluem administradores e executivos de grandes empresas multinacionais, membros de grupo de pressão empresarial, jornalistas influentes, especialistas em relações públicas, intelectuais que escrevem para o grande público, celebridades e artistas populares, burocratas do Estado e políticos (ROY e STEGER, 2010, p. 31).

É evidente que todo esse grupo, através de seus discursos e práticas, pregam uma imagem idealista do capitalismo, difundindo valores ancorados, sobretudo, no consumismo e no mercado lucrativo. Demonstram, visivelmente, que há um marketing especializado em propagar suas ideias, vendendo a imagem de um mundo muito melhor do que este que se está a ver, onde as oportunidades são iguais, bastando que os sujeitos se esforcem, já que, se assim procederem, poderão encontrar a felicidade de trabalhar para ter e consumir coisas. Na ideologia neoliberal, os bens materiais compõem o centro das experiências humanas.

A governamentalidade é outra dimensão do neoliberalismo. Segundo Roy e Steger (2010), esta dimensão tem muito a ver com a reflexão sobre a biopolítica que o pensador social francês, Michel Foucault, fez quando tratou do tema. Seu ponto de vista partiu do fato de o neoliberalismo se fundamentar em valores que fazem parte do contexto empresarial para governar os corpos, os pensamentos e a vida dos sujeitos como um todo, incutindo-lhe um novo modo de ser baseado na

domesticação dos corpos, na competitividade, no interesse pessoal, dentre outras questões, esquecendo-se de si.

Há aí, portanto, um desenraizamento do sujeito com as dimensões mais significantes daquilo que para Hannah Arendt (2014) constitui sua condição humana, a obra, o trabalho e a ação. Mas, também, outras, como por exemplo, as dimensões axiológicas e éticas.

A partir de um ideal de governamentalidade, o ser humano passa a acatar uma lógica externa que o faz obedecer e sujeitar-se a um modo de governo que lhe imprime um caráter único e o força a sempre cumprir metas, oferecendo-lhe um novo modo de agir no trabalho que reflete um outro modo de ser no mundo, o modo do *homo oeconomicus* ou, no dizer de Dardot e Laval (2016), o homem empresarial.

O filósofo sul-coreano, Byung-Chul Han, tem desenvolvido estudos a respeito do neoliberalismo, trazendo uma leitura que pode ir um pouco além da leitura feita por Foucault sobre a biopolítica. Para Han (2018), ao invés de falarmos em uma biopolítica, já podemos falar de uma psicopolítica, onde coincide a otimização de si e a submissão, a liberdade do sujeito e a exploração de si, de forma consentida.

A psicopolítica neoliberal inventa formas de exploração cada vez mais refinadas. Inúmeros workshops de gestão pessoal, fins de semana motivacionais, seminários de desenvolvimento pessoal e treinamentos de inteligência emocional prometem a otimização pessoal e o aumento da eficiência sem limites. As pessoas são controladas pela técnica de dominação neoliberal que visa explorar não apenas a jornada de trabalho, mas a pessoa por completo, a atenção total, e até a própria vida. O *ser humano* é descoberto e tornado objeto de exploração (HAN, 2018, p. 45).

A perversidade do neoliberalismo face à governamentalidade influencia pessoas a trabalharem a partir de uma lógica estritamente produtivista. Nesta lógica, o colaborador¹⁸ deve, em um curto espaço de tempo (e sob vigilância), alcançar as

¹⁸ Atualmente, as empresas têm substituído o termo funcionário por outro termo, o de colaborador. Em suas capacitações e consultorias, tem-se ensinado aos funcionários que eles colaboram com a empresa, fazendo e sendo, eles mesmos, parte dela. Além disso, estas empresas investem em salas de massagem para amenizar as tensões dos funcionários, algumas permitem o uso de roupas do cotidiano, a customização do espaço de trabalho com adereços pessoais, etc., na tentativa de deixar o funcionário mais à vontade. Este estado seria o modo onde ele possa ser ver unido à empresa e, conseqüentemente, produzir mais. Porém, o fato é que estas técnicas, ainda que sutis e à primeira vista, interessantes, também fazem parte da proposta de governamentalidade do neoliberalismo.

metas possíveis para que a empresa possa crescer, pois, o sucesso ou o fracasso da empresa tem relação direta com a sua “disposição”, “motivação e “doação”.

Esses empregos já não são somente aqueles que se encontram nas montadoras automobilísticas ou de produtos em séries, mas são, inclusive, empregos ligados ao trato direto com seres humanos, como por exemplo, a docência. E, como se não bastasse, até mesmo as empresas estatais não estão se esquivando desta lógica, sobretudo, quando os governos vigentes coadunam com tal ideologia. Roy e Steger dizem:

Em vez de seguirem a linha mais tradicional da prossecução do bem público (e não do lucro), promovendo a sociedade civil e a justiça social, os neoliberais defendem a utilização de tecnologias governamentais oriundas do mundo das empresas e do comércio: desenvolvimento obrigatório de “planos estratégicos” e de esquemas de “gestão de risco” orientados para a criação de “excedentes”; análises de custo-benefício e outros cálculos de eficiência; redução da governação política (as chamadas “boas práticas de governação”); estabelecimento de objetivos quantitativos; supervisão apertada dos exercícios orçamentais; criação de planos de trabalhos extremamente individualizados e baseados no desempenho; introdução de modelos de “escolha racional” que interiorizam e normalizam o comportamento orientado para o mercado. Os modos neoliberais de governação encorajam a transformação das mentalidades burocráticas em identidades empreendedoras, em que os trabalhadores do Estado já não se veem como funcionários públicos e guardiães de um “bem público” qualitativamente definido, mas como agentes interessados, responsáveis pelo mercado e contribuintes para o sucesso monetário de “empresas” estatais emagrecidas (ROY e STEGER, 2010, p. 33).

Por fim, Roy e Steger (2010) nos falam da última modalidade do neoliberalismo, que é a sua expressão como um conjunto concreto de políticas públicas, que podem ser expressas a partir de três elementos: a desregulamentação da economia, a liberalização do comércio e da indústria, e a privatização das empresas estatais.

Para os neoliberais, é preciso que a economia seja destravada para que, aparentemente, favoreça o empregador e o empregado. Para isso, são feitos vários ajustes que afetam setores essenciais da organização do Estado e da sociedade: cortes orçamentários na educação, na saúde, na segurança pública, etc. Além do mais, a questão trabalhista tem um forte impacto também nessa desregulamentação da economia, sendo preciso fazer reformas e terceirizar empregos, visando,

sumariamente, desvincular o trabalhador da empresa e reduzir e/ou enfraquecer direitos trabalhistas conquistados através de muitas lutas.

A liberalização do comércio e da indústria também é outra questão que afeta diretamente o trabalhador e a sociedade como um todo. Através de aberturas comerciais e/ou enfraquecimento de blocos econômicos regionais, os governos neoliberais enfraquecem os setores que mais necessitam do governo para intervir nas relações comerciais e regular a economia a seu modo, o mais excludente possível. Como também, a privatização de empresas do Estado, que são afetadas e comprometidas pela sua venda para o capital estrangeiro.

Além destas três questões principais, podemos observar outras ações que o neoliberalismo opera através de seus agentes, reduzindo o espaço público e político a um conjunto de técnicas de gestão a serem aplicadas, esvaziando o sentido maior da política, da discussão, da busca de caminhos alternativos para os problemas que envolvem a sociedade. São elas:

grandes cortes nos impostos (especialmente para as empresas e para quem tem altos rendimentos); a redução dos serviços sociais e dos programas de assistência social; a substituição da assistência social pela proteção social em troca de trabalho (*workfare*); uso das taxas de juros pelos bancos centrais independentes para manter a inflação controlada (mesmo correndo o risco de aumentar o desemprego; emagrecimento do governo; paraísos fiscais para as empresas nacionais e estrangeiras que queiram investir em determinadas zonas econômicas; novos espaços urbanos comerciais concebidos segundo os imperativos do mercado; medidas anti-sindicais (sic) para aumentar a produtividade e a “flexibilidade laboral”; eliminação dos controles dos fluxos globais financeiros e comerciais; integração regional e global das economias nacionais; e a criação de novas instituições políticas, conselhos de sábios e práticas com o objetivo de reproduzirem o paradigma neoliberal (ROY e STEGER, 2010, p. 35).

Diante de tudo isto, estamos agora em um novo dilema: como sobreviver perante uma sociedade manipulada e controlada por uma ordem econômica que, ao invés de promover uma vida de qualidade, em termos de educação, saúde, moradia, segurança, etc., promove uma competição desproporcional dos mercados que afetam aquilo que temos de mais humano, que é a nossa própria condição?

É interessante percebermos que este neoliberalismo que estamos assistindo (e imersos nele) foi capaz de tomar para si características do que Hannah Arendt vai chamar de imperialismo, onde ele próprio é a autoridade, subjugando a política. Em

“Origens do totalitarismo” (2010), na seção referente ao imperialismo, Arendt vai nos trazer uma reflexão um tanto inusitada, nova e questionadora. Fazendo uma análise de como se constitui um imperialismo, ela nos mostra que o imperialismo do século XX se deu com a vitória da burguesia sobre a política, onde a economia se colocou acima da política. Assim, o sistema capitalista se espalhou, tomando ares de um novo imperialismo, que, podemos dizer, é base para um totalitarismo.

Esta reflexão, para Bosch (2016), se configura como uma prefiguração e crítica daquilo que veio a se tornar o neoliberalismo. É por isso que o desejo inicial de Arendt era intitular o livro de “Elementos do Totalitarismo” e não “Origens do Totalitarismo”, já que estava preocupada com os elementos que acabam se cristalizando em totalitarismo. Assim, é notória a preocupação e incômodo da filósofa com o capitalismo, mas sem rotulá-lo sob o manto do maniqueísmo, algo pouco provável em seu pensamento. Ademais, para ela, o capitalismo é um sistema amparado no crime, pois nele a lei perdeu seu vigor.

Na obra “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal” (2016), Pierre Dardot e Christian Laval afirmam que uma nova razão se impõe, hoje, na sociedade. Esta seria o neoliberalismo que, somando-se a outras definições já citadas, “pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 17).

Já Friedrich von Hayek, um dos maiores expoentes do neoliberalismo, refletia e defendia uma autoridade internacional que seria necessária para manter as relações pacíficas dos indivíduos nesse novo modelo de sociedade. Assim, em seu livro, “O caminho da servidão” (1990), ressalta que deve haver uma submissão dos indivíduos à força anônima do mercado. Além de que, no que concernia ao âmbito político, sua proposta era, evidentemente, a do Estado mínimo. Segundo ele:

Foi a submissão às forças impessoais do mercado que possibilitou o progresso de uma civilização que, sem isso, não se teria desenvolvido. É, portanto, submetendo-nos que ajudamos dia a dia a construir algo cuja magnitude supera nossa compreensão. (...) A recusa a ceder a forças que não podemos compreender nem reconhecer como decisões conscientes de um ser inteligente é fruto de um racionalismo incompleto e portanto errôneo. Incompleto, porque não percebe que a combinação de uma enorme variedade de esforços individuais numa sociedade complexa deve levar em conta fatos que nenhum indivíduo pode apreender de todo. Também não percebe que, para essa sociedade complexa não ser destruída, a

única alternativa à submissão às forças impessoais e aparentemente irracionais do mercado é a submissão ao poder também incontrolável e portanto arbitrário de outros homens. Na ânsia de escapar às irritantes restrições que hoje experimenta, o homem não se dá conta de que as novas restrições autoritárias que lhe deverão ser deliberadamente impostas no lugar daquelas serão ainda mais penosas. (HAYEK, 1990, p. 186).

Esta citação de Hayek deixa claro que a “doutrina oficial” do nosso tempo é, visivelmente, a política em estado de submissão ao mercado, que é uma força impessoal. E é, por sua vez, evidente que aquilo que Hannah Arendt refletiu, de alguma maneira, nos ajuda a pensar no perigo de quando vemos a supremacia da economia sobre o político, que soma-se ao silêncio da maioria dos cidadãos, instalados num individualismo massificado e apático e as inoperâncias dos denominados atores sociais, como sindicatos, associações, etc. (BOSCH, 2016).

Neste sentido, podemos entender o neoliberalismo como o exemplo mais flagrante de um cinismo político e moral que não protege as instituições, mas que, ao contrário, as impulsionam para que manipulem e formem os sujeitos, imprimindo-lhes novas subjetividades. Esta subjetividade é encontrada, sobretudo, na mentalidade do *animal laborans* que, ao massacrar o *homo faber*, prevalece diante do mundo comum, consumindo e devorando tudo sem pensar na conservação deste mesmo mundo, agindo de forma autômata e irrefletida.

Esta compreensão de Arendt sobre o *animal laborans* é um tanto próxima – com suas devidas peculiaridades – ao que Michel Foucault, em “O nascimento da biopolítica” (2008), vai chamar de *homo oeconomicus*: aquele sujeito manipulado pelo mercado e pelas instituições que legitimam o *modus operandis* neoliberal e que vai, processualmente, se tornando incapaz de formular um pensamento crítico em cima deste contexto, como também, inapto a perceber as formas de dominação que lhe encerra.

Para Foucault (2008, p. 311), este *homo oeconomicus* é entendido como o parceiro da troca, “empresário de si mesmo, sendo ele seu próprio capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda”:

o *homo oeconomicus* é, do ponto de vista de uma teoria do governo, aquele em que não se deve mexer. Deixa-se o *homo oeconomicus* fazer. É o sujeito ou o objeto do *laissez-faire*. É, em todo caso, o parceiro de um governo cuja regra é o *laissez-faire* (...). O *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável. De parceiro

intangível do *laissez-faire*, o *homo oeconomicus* aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio (FOUCAULT, 2008, p. 369).

Entendido assim, o *homo oeconomicus* é aquele que aceita a realidade tal como se apresenta e sua conduta sofre, invariavelmente, os condicionamentos do meio, onde há um encurtamento entre economia e psicologia ou entre a ciência econômica e o comportamentalismo (CORREIA, 2014). No dizer de Foucault (2008, p. 307): “a economia já não é, portanto, a análise histórica do processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos”.

Já o pensador da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse¹⁹ (1991), vai chamar este homem de “homem unidimensional”, pois, seria ele resultado de uma sociedade na qual o consenso em torno do capitalismo e de suas formas de sociabilidade é tão intensificado que torna difícil o surgimento de formas alternativas de pensar e agir sobre o mundo.

Finalmente, diante de tudo isso que refletimos sobre o neoliberalismo, suas causas e consequências, podemos agora pensar sobre qual a relação que a educação escolar estabelece com tal problemática. Continuemos a refletir.

4.3 A educação escolar frente ao neoliberalismo: uma leitura arendtiana

A escola foi se constituindo, ao longo do tempo, como um espaço onde o pensamento “deveria” ser cultivado. De formas distintas, este espaço sofreu várias modificações no âmbito de sua própria cultura, e muitas destas modificações advieram, evidentemente, a partir do contexto exterior, o que quer dizer que, na medida em que a escola influenciou no exterior, ela própria sofreu outros condicionamentos deste mesmo exterior, como se fosse uma via de mão dupla. Necessariamente, a escola não é uma instituição que encontra sua razão em ser um espaço à parte da sociedade, separada, mas como próprio elemento deste organismo. Portanto, o que acontece no mundo lhe diz respeito.

¹⁹ Sociólogo e filósofo alemão naturalizado norte-americano, pertencente à Escola de Frankfurt. Nasceu em Berlim (19 de julho de 1898) e faleceu em Starnberg (29 de julho de 1979).

Como já sabemos, na sociedade em que vivemos, o neoliberalismo é preponderantemente o sistema econômico. Aquilo que Hannah Arendt se mostrava contrária, que era a dominação do sistema econômico sobre a esfera pública, é um fato inegável hoje. Uma simples observação sobre o contexto brasileiro revela a decadência política e social causada pelo neoliberalismo, ou que tem uma relação direta com ele. Fenômenos assim não se manifestavam há algum tempo, pelo menos, não com tanta força e rapidez.

Exemplos do que estamos falando são: o afrouxamento de garantias dos direitos dos trabalhadores através da reforma trabalhista que, sabemos, busca atender majoritariamente os interesses dos empregadores, fortalecendo seu poder econômico, sua hegemonia no mercado que visa contribuir para uma submissão da classe trabalhadora às diversas formas de exploração; a reforma da previdência, que toma contornos de uma reforma não pensada, primordialmente, em como melhorar a seguridade previdenciária das pessoas empobrecidas, mas em como favorecer, novamente, empresas que deveriam honrar seu compromisso com a seguridade social; corte de verbas orçamentárias de setores importantes da sociedade como a saúde, o meio ambiente e, principalmente, a cultura, a ciência e a educação; dentre outras medidas.

É notória as consequências negativas que se abatem na educação escolar contemporânea, quando observamos o conagraçamento dos governos com o mercado. Mas, isto não é um fenômeno atual. No Brasil, esta aliança entre a educação e o mercado teve uma forte expressão nos anos do regime militar onde, partindo das pedagogias que encontravam amparo no tecnicismo, a escola se transformou em um espaço de formação de sujeitos com mão de obra qualificada para atender as necessidades do mercado, sendo a educação escolar não pensada do ponto de vista da integralidade, mas a partir de critérios utilitaristas.

Segundo Demerval Saviani (2013), a partir de 1990, a escola tem voltado a sofrer com estes dilemas de uma forma renovada, do qual vai chamar de neoprodutivismo: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. A satisfação dos interesses privados é agora guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada sujeito deve atingir no mercado educacional visando uma posição melhor no mercado do trabalho (GENTILI, 2002).

Nessa mesma direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) vão refletir sobre a educação escolar atual no Brasil como expressão da ideologia neoliberal, que adota

critérios mercadológicos no ensino expressos no conceito de qualidade total. Para eles, essa eficiência pedagógica que acomete a educação, subsiste a partir da ideia de concorrência, eficiência e resultados (da produtividade), e tem tido sucesso mediante algumas iniciativas, listadas a seguir:

- a) a adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas;
- b) a atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas da aprendizagem;
- c) a avaliação constante dos resultados (do desempenho) obtidos pelos alunos, resultados esses que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola;
- d) o estabelecimento de *ranking* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas, que são classificadas/desclassificadas;
- e) a criação de condições para que se possa aumentar a competição entre escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e escolher entre várias escolas;
- f) a ênfase sobre a gestão e a organização escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade total;
- g) a valorização de algumas disciplinas – Matemática e Ciências – por causa da competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiá-las;
- h) o estabelecimento de formas inovadoras de treinamento de professores, tais como a educação a distância;
- i) a descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos, em conformidade com a avaliação do desempenho;
- j) a valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado;
- k) o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas.

Partindo dessas iniciativas, fica difícil ver a escola como o lugar de uma educação escolar que fomente o pensamento. Já que o léxico que acompanha o “pensamento gerencial” pode, provavelmente, ser sobreposto à ação educativa em todas as suas dimensões (Laval, 2003), inclusive, na dimensão curricular, quando se privilegia disciplinas que tenham uma relação com a técnica e o pensamento lógico em detrimento de disciplinas que mantêm um diálogo com a prática do pensar, como Sociologia e Filosofia. Apesar que, não podemos pensar estas disciplinas como as únicas capazes de conduzir à prática do pensamento, pois, o pensamento, do ponto de vista da capacidade humana de representação e compreensão da realidade não pode ser ensinado e, muito menos, ser propriedade de uma disciplina escolar, seja qual for.

Joé Sérgio Fonseca de Carvalho (2017), refletindo sobre estas questões a partir de um viés arendtiano, nos mostra que seria ingenuidade pensar a inserção de disciplinas humanistas, exclusivamente, como o contraponto ao desmonte neoliberal da educação e a falta de um sentido ético-político da mesma, como também, a necessidade de pensarmos uma política pública educacional mais ampla que meras reformulações nas diretrizes para a formação de professores e valorização das disciplinas de humanidades no currículo escolar, já que a complexidade do que tratamos extrapola certas reflexões e medidas.

Para ele, as difíceis questões que afetam a educação escolar e se somam ao problema do neoliberalismo têm suas raízes nos condicionamentos históricos e sociais que reverberam dentro do próprio âmbito escolar. Diz:

A busca da compreensão dos condicionamentos históricos e sociais dessa transformação costuma apontar fatores internos ao campo educacional, como deficiências na formação de professores e o caráter tecnicista do currículo e das políticas públicas contemporâneas. De fato, aspectos como esse podem ter grande impacto no significado que atribuímos às práticas pedagógicas e no modo pelo qual estabelecemos metas e objetivos educacionais, mas não dão conta da complexidade do fenômeno que tratamos. Por isso, convém não nutrir a expectativa ingênua de que o esvaziamento de um sentido ético-político da atividade educativa pode ser detido por meras reformulações nas diretrizes para a formação de professores ou por políticas de reinserção e valorização das “humanidades” no currículo escolar, por mais desejáveis que essas venham a ser. Afinal, as transformações nesses âmbitos parecem, antes, confirmar tal esvanecimento que explicar sua gênese ou desvelar seus condicionamentos históricos e sociais (CARVALHO, 2017. p. 10).

Entendemos a reflexão e a preocupação de Carvalho (2017) com a fuga das questões que desvelam a origem dos problemas associados à educação escolar, mas não podemos ignorar a preocupante situação do currículo escolar e o modo como a educação está sendo regida a partir de critérios que evidenciam os saberes práticos, desprezando os saberes que “não produzem nada”.

Desta maneira, considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle dos saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola (LOPES e MACEDO, 2014), privilegia-se, agora, conteúdos que tem como finalidade conduzir o aluno a um saber viver, um saber fazer, a adaptar-se ao que a sociedade exige (entenda-se mercado), a encontrar “seu lugar no mundo”. Conteúdos estes que, exclusivamente, “façam sentido” para o seu dia a dia, para uma prática,

afetando as estratégias de ensino, a avaliação escolar, as relações humanas, a transmissão, etc.

Os saberes que trazem em seu *ethos* um fomento ao pensamento não instrumental – digamos assim – são um tanto desconsiderados em detrimento daqueles que dão capacidade aos sujeitos de agirem no mundo dos negócios. Assim, subalterniza-se o ócio, a reflexão, o deter-se em si, o diálogo do eu consigo mesmo que é construído a partir de vários pontos de vistas e leituras, e, no lugar disso, valora-se e ensina-se um saber que seja quantificável e útil. A escola deixa de ser a *skholé* para ser uma empresa ou, se preferirmos, uma fábrica.

A gravidade dessa investida neoliberal na educação escolar manifesta-se, ainda, quando o ensino destes saberes provoca uma certa domesticação da mente e do corpo alinhada com um fazer, muitas vezes, vazio, não encontrando sentidos que remetam à própria questão existencial, mas apenas numa reprodução da lógica vigente. Esta é a perspectiva da práxis que se esgota só no ato, coisa que o Ocidente absorveu de modo brutal nesta sociedade do trabalho e do consumo (AGAMBEN, 2004). Laval nos diz:

A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista. Essas lógicas de eficiência que se impõem não são “axiologicamente neutras”, como dizem os gerentes que pretendem conhecer filosofia e sociologia, elas não são somente técnicas mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas (LAVAL, 2003, p. 44).

Ainda que Laval (2003) esteja tratando do fenômeno da realidade escolar na França, podemos encontrar aspectos muito semelhante à realidade brasileira. O currículo é um destes aspectos. Este, enquanto artefato próprio da educação escolarizada, colocado a serviço da episteme da ordem e representação, contribui decisivamente para a constituição do sujeito moderno. Segundo Alfredo Veiga Neto:

Entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura

prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (VEIGA NETO, 2002, p.44).

A partir desta definição de currículo de Veiga Neto (2002), podemos pensar a abordagem sobre a história das disciplinas escolares encontrada a partir dos estudos de Thomas Popkewitz²⁰ fundamentado em Michel Foucault. Popkewitz analisa as disciplinas escolares demonstrando que elas sofrem uma espécie de transmutação mágica no contexto escolar. Esta transformação se desenvolve pela introdução do conhecimento acadêmico no contexto pedagógico.

Assim, a comunicação da criança, a organização dos níveis e tempos escolares, os recursos didáticos, os modelos pedagógicos de desenvolvimento da criança, as práticas de avaliação que interliga subjetividade e conhecimento, etc., todos estes dispositivos – no qual o conhecimento está inserido – se constitui numa estratégia de governo e de subjetivação dos alunos na busca de uma formação para a futura cidadania. Resta saber que cidadania é esta.

As disciplinas escolares podem ser concebidas, portanto, como tecnologias que estão no âmbito da regulação social, dentro de um currículo que se coloca como “governo da alma”, configurando regras e padrões de construção da razão e da individualidade (LOPES e MACEDO, 2011). E que, à vista disto, o neoliberalismo vai encontrar nas leis, nas políticas públicas, decisões governamentais, documentos oficiais, etc., lugar neste currículo, já que este favorece práticas de controle dos sujeitos.

Este controle dos sujeitos é algo impensado no modo como vemos a educação a partir de Arendt. A educação, para ela – podemos dizer assim – forma para o inesperado. Não tendo um fim prático, o controle dos sujeitos seria uma forma inescrupulosa de tolher a natalidade.

Ademais, se a situação da educação escolar está atravessada por estas questões que dizem respeito diretamente ao currículo, podemos dizer que esta

²⁰ Thomas S. Popkewitz (nascido em 16 de agosto de 1940) é um teórico do currículo e professor na faculdade da Escola de Educação da Universidade de Wisconsin-Madison, EUA. Suas pesquisas atualmente versam sobre os conhecimentos ou sistemas de razão que regem políticas e pesquisas educacionais relacionadas à pedagogia e à formação de professores.

mesma educação não está voltada para a prática do pensamento, já que há uma intenção de controle por trás de tudo aquilo que se é transmitido.

Neste processo de ensino-aprendizagem, com certeza, o pensamento não encontra morada. Este controle que, em partes, se dá através do currículo, tem um fim previsível, do qual já sabemos, e que mostra que a educação está refém de uma escola neoliberal. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esta escola não pode existir a partir dos mesmos paradigmas empresariais e/ou fabris. Dizem:

A escola não é empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. É sujeito que aprende (...). Além disso, a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Diante de tudo isto, é notório que esta educação escolar que temos hoje, ao invés de formar o cidadão, forma o empreendedor. O cidadão é aquele que vai agir no interior da cidade (*polis*), o empreendedor dentro do mercado; o cidadão é aquele que discursa e que é obrigado a ouvir os outros, o empreendedor é obrigado a eliminar os outros em nome da concorrência; o empreendedor é alguém que precisa adquirir técnicas de mercado, de marketing, etc. – ou seja, é um sujeito que vai ser treinado para isso –, o cidadão é alguém que faz uso do pensar livremente e sem corrimões, que mantém relação com o julgar; o empreendedor simplifica-se no agir (no sentido banal) e no mérito individual, o cidadão se afirma na pluralidade; o empreendedor consome os objetos e bens duráveis, o cidadão cuida do mundo, por amor ao mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, nos primeiro capítulo, que a crise na educação trazia elementos pontuais gestados a partir de uma crise política do mundo moderno. Esta crise, não findada, chegou até os nossos dias, se aprofundando e se reconfigurando a partir de outros e novos dilemas. A persistência da crise que afeta a educação escolar se soma, inclusive, com a incapacidade humana de encontrar caminhos de diálogo com a tradição. A tradição é o fio condutor que nos liga ao passado, para que possamos ter acesso aos sentidos de uma comunidade política e criar os nossos, tendo a possibilidade de poder caminhar de forma mais segura.

Subsiste neste mundo, agora, uma ausência de sentido, um esvaziamento das próprias razões que compõem a condição humana: influenciado pelo neoliberalismo, o ser humano é capaz de reduzir sua existência à uma mera subsistência, onde a fabricação e o consumo se tornam o ato primordial, extinguindo os sentidos do estar e ser no mundo, “em outras palavras, a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado” (ARENDDT, 2014, p.192).

Pensar é, portanto, buscar significados. E estes significados são construídos através do diálogo interior. Assim, podemos entender que, para Hannah Arendt, o pensamento seria como uma espécie de “dois em um”: diálogo de mim para comigo mesmo, onde estou a sós. Contudo, este voltar-se para si para pensar as coisas do mundo, as experiências da vida, não é um movimento de isolamento, mas um diálogo onde levo em consideração os pontos de vistas dos outros e procuro formar o meu, sempre em busca de uma significação para algo que acontece.

Almejando uma compreensão sobre o lugar do pensamento na educação escolar, podemos perceber, ao longo da pesquisa, que este lugar ainda não é privilegiado. A escola contemporânea, ao que nos pareceu, se encontra, cada vez mais, afastada de seu significado originário e sentido de sua existência na sociedade. Deixa ela de ser o lugar do livre pensamento para ser o lugar da domesticação do pensamento ou do seu banimento. E isso denota que a crise política do mundo moderno ainda afeta a educação de várias outras formas, sobretudo, aprofundando a condição do *animal laborans* dentro do próprio âmbito escolar.

Encontramos, na pesquisa, elementos que nos levaram a concordar com a leitura que Arendt (2014) faz da *vita activa*: no mundo moderno estamos numa

sociedade onde há a prevalência do *animal laborans* que, inclusive, consome até os corpos políticos e vence o *homo faber*, apaga a ação e cala o discurso.

Arriscamo-nos a dizer que há, portanto, uma inversão dos elementos que compõem a *vita activa* como, também, a submissão da *vita contemplativa* ao mero fazer. Assim, nesta sociedade importa fazer, trabalhar, consumir e não pensar (ou pensar de forma utilitarista, em busca de um fim específico).

Se resta um pensamento nesta sociedade de consumo, este é o pensamento instrumental – próprio do neoliberalismo –, que envolve a educação escolar, sobretudo, através do currículo. Pois, o fato de subsistir uma hierarquização do saberes, expressa no currículo, de disciplinas que atendam especificamente ao mercado e a técnica (Português, Matemática, Física, etc.) ocuparem um espaço maior na matriz curricular, e disciplinas que conduzem a “juízos reflexionantes” (para usar uma expressão kantiana), tenham suas cargas horárias diminuídas, é uma expressão nítida que o pensar não instrumental não é valorizado dentro do âmbito escolar.

Assim sendo, podemos entender a partir de Carvalho (2017), que as instituições educativas e a educação escolar passam por um vazio que afeta os sentidos ético-políticos de sua existência e, conseqüentemente, não deve colocar a dimensão de um sentido prático de lado, mas, não pode igualmente formar só para isto. É óbvio que não se pretende que a educação escolar se desvincule das necessidades da vida ou da capacidade humana de fabricar objetos e coisas úteis. Porém, a educação deve ser vista a partir da integralidade da vida humana, o que não acontece.

Cabe à educação escolar, por meio do pensar, a criação de vínculos de pertencimento e de amor ao mundo, e não a aceitação acrítica de sua ordem. A responsabilidade política de agir e discursar neste mundo será mais segura se o pensamento for fomentado. Pois, quando a ação ecoar no espaço público, será o sinal claro que o cidadão pensou, julgou, apareceu e foi ouvido.

Destarte isso, como a pesquisa não é estática, sabemos que para termos uma visão mais aprofundada do problema que tratamos ao longo deste trabalho dissertativo, se torna necessária a busca de compreensões para outras questões. Estas questões exigirão a continuidade da pesquisa em torno do tema, o que faz com que a pesquisa não se encerre aqui.

Portanto, neste momento, podemos nos questionar: como a educação brasileira vem se tecendo diante da crise política hoje? Como o currículo escolar que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende explorar a questão do pensamento? Há um aceno nos conteúdos que formam este currículo para a ideologia neoliberal?

Além disso, para continuar a investigação seria importante uma análise da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que regulamenta a reforma do ensino médio. Uma breve leitura, para além deste trabalho, nos deu condições de acreditar que há elementos que nos ajudam a constatar que essa “reforma” da educação escolar secundária expressa a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista.

Por fim, acreditamos que os resultados deste trabalho se apresentam como oportunos para discutirmos sobre a crise na educação escolar e a prática do pensamento em nosso contexto educacional e sua possível correlação com o neoliberalismo. Deste modo, o que foi construído até aqui poderá nos ajudar a abrir um diálogo mais amplo sobre um outro modo de ver a escola e conceber a educação. Modo este que visa potencializar a prática do pensar dos alunos em busca de antigos e novos significados, que podem ser resgatados como pérolas da tradição.

Estes significados poderão, inclusive, ajudar na compreensão do mundo compartilhado entre os homens, refletindo sobre os mecanismos de dominação, a fim de se buscar as ferramentas de insubordinação ao que se impõe como alternativa única. Pensar é perigoso, disse Hannah Arendt (ARENDR, 2014). Ademais, a prática do pensamento na educação escolar não deve ser extinta, ainda que a sociedade neoliberal busque o seu desaparecimento, contribuindo para o fortalecimento das antigas e novas crises que afetam a formação humana dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ANDRADE, F. R. **A compreensão dos elementos totalitários na educação, segundo Hannah Arendt**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: [s.n.], 2012.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Revisão técnica: Adriano Correia. 11 edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2014.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 221-247.
- ARENDT, H. **A dignidade da política**. Trad. Antônio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- ARENDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARENDT, H. Reflexões sobre o Little Rock. In: **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 160-281.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Trad. Rosaura Eichenberg. Edição de Jerome Kohn. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BIRULÉS, F. Um passado para o futuro: autoridade e educação em Hannah Arendt. In: CARVALHO, J. S. F.; CUSTÓDIO, C. O. (Org.). **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017. cap. 9, p. 123-137.

BODZIAK JÚNIOR, P. E. O impacto do social na educação: Little Rock e o despertar para a responsabilidade em Hannah Arendt. In: CARVALHO, J. S. F.; CUSTÓDIO, C. O. (Org.). **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017. cap. 4, p. 57-70.

BOSCH, A. C. S. Hayek e Arendt frente ao neoliberalismo: notas sobre a penúltima crise capitalista. **Argumentos**, Fortaleza, n. 15, ano 8, jan./jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRAYNER, F. H. A. O Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, abr./jun. 2014.

BRAYNER, F. H. A. “Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 851-872, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227042>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CARVALHO, J. S. F. “A crise na educação como crise da modernidade”. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**, São Paulo, n. 4, p. 16-25, 2007.

CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. 1. ed. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2017.

CORREIA, A. **Hannah Arendt e a modernidade**: política, economia e a disputa por uma fronteira. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

DEINA, W.J. O pensamento e a responsabilidade do educador: reflexões a partir da filosofia de Hannah Arendt. In: CARVALHO, J. S. F.; CUSTÓDIO, C. O. (Org.). **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017. cap. 12, p. 167-184.

FERREIRA NETO, A. G. Do estado de natureza ao governo civil em John Locke. **Revista de Direito Público**, Londrina, v. 2, n. 2, pp. 75-90, mai./ago. 2007.

FIGAL, G. Sócrates, o Filósofo. In: **Filósofos da Antiguidade**: dos primórdios ao período clássico. ERLER, M.; GRAESER, A. (org.). São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005. Coleção História da Filosofia.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GESSAT, R. **1957: Os Nove de Little Rock**, set. 2017. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/1957-os-nove-de-little-rock/a-263358>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

HAN, B. C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HEIDEGGER, M, A questão da técnica. **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

HEIDEGGER, M. **Que chamamos pensar?**. Trad. [inédito] Edgar Lyra, a partir de *Washeisst Denken?*. Tübingen: Max Niemeyer, 1954.

JEAGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

LARROSA, J. Impedir que el mundo se deshaga: com algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. In: BERLES, S.; KOHAN, W.; RODRIGUES, A. (Org.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rios de Janeiro: Nefi, 2018. cap. 16, p. 261-276.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: dança, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAVAL, C. **A escolar não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, S. R. **Educação em Hannah Arendt**: implicações para o currículo. Curitiba: Editora CRV, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES, M.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MATE, C. H. Thomas S. Popkewitz: um historiador desafiando as convenções. In: **Currículo e política educacional**. Teresa Cristina Rego (org). Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 53-77.

MORAES, E. J. **Preconceito e política**, nov. 2017. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1365-preconceito-e-politica>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MUNDO, D. Pensar. In: MARTÍN, L.; PORCEL, B. (Org.). **Vocabulario Arendt**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016. p. 125-138.

PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. A educação na filosofia de Sócrates. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. (Org.). **Introdução à Filosofia da Educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 19-33.

PASSOS, F. A. **A faculdade do pensamento em Hannah Arendt**: implicações políticas. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

PEIRÓ, A. L. F. Responsabilidade e educação: disseminando pensamentos. In: CARVALHO, J. S. F.; CUSTÓDIO, C. O. (Org.). **Hannah Arendt**: a crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017. cap. 10, p. 139-154.

PESSOA, F. **Poesias Inéditas** (1930-1935). Lisboa: Ática, 1955.

PORCEL, B. Tradición. In: MARTÍN, L.; PORCEL, B. (Org.). **Vocabulario Arendt**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016. p. 211-222.

PLATÃO. **A república**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

ROY, R. K; STEGER, M. B. **Introdução ao neoliberalismo**. Lisboa: Actual, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIQUEIRA, I. A. **Reflexões sobre a crise na educação a partir do pensamento de Hannah Arendt**. 2016, 46 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização (Especialização em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/11571/1/PDF%20-%20IZAQUIEL%20ARRUDA%20SIQUEIRA.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2018.

VALLÉE, C. **Hannah Arendt**: Sócrates e a questão do totalitarismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, jan./abr. 2002.

YOUNG-BRUEHL, E. **Hannah Arendt**: por amor ao mundo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.