

Cleriston Petry

**O PAPEL DA ESCOLA NO CONTEXTO DA ESFERA
SOCIAL: O ENSAIO PARA A VIDA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – FAED, da Universidade de Passo Fundo – UPF, sob a orientação do Professor Doutor Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2012

*“Nossa esperança está pendente sempre do
novo que cada geração aporta”*
HANNAH ARENDT

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CH: *A Condição Humana*

CR: *Crises da República*

DP: *A dignidade da Política*

EP: *Entre o Passado e o Futuro*

HS: *Homens em Tempos Sombrios*

OT: *Origens do Totalitarismo*

OP: *O que é política?*

PP: *A promessa da política*

RJ: *Responsabilidade e Julgamento*

SR: *Sobre a Revolução*

VE: *Vida do Espírito*

AGRADECIMENTOS

No percurso de uma pesquisa sempre nos encontramos com dificuldades, dúvidas e momentos de desânimo. Contudo, eles são superados na medida em que contamos com pessoas que nos ajudam, nos estimulam e caminham conosco. Não há como elencar todos aqueles que foram essenciais para a efetivação deste trabalho, mas quero lembrar de alguns, de modo especial.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Dr. Angelo Cenci, pela disponibilidade em me orientar. Suas contribuições e exemplo de profissional, professor e pesquisador sem dúvida alguma sempre serão influências para minhas atividades enquanto aspirante à pesquisa e também como professor. Grande parte do que aprendi sobre o que é pesquisar e da responsabilidade que temos em relação aos outros, enquanto pessoas que de algum modo dependem de nós, os alunos, foi com as aulas na graduação e as orientações posteriores no mestrado.

Agradeço também, ao Professor Dr. Eldon Henrique Müll, cujas intervenções e questões formuladas para a pesquisa foram de grande valia para qualificar o presente trabalho. Cumprimento-o também pela coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, que com tanta dedicação realiza seu trabalho, muito me orgulhando de ter feito parte do programa durante esse período.

Quero agradecer a Professora Dr^a Sônia Maria Schio, pela pronta disponibilidade em aceitar participar da banca de qualificação e defesa. Deixo registrado que suas contribuições foram essenciais para a efetivação da pesquisa aqui concluída. Além disso, lembro que meu primeiro contato com o pensamento de Hannah Arendt foi por intermédio de seu livro *Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão)*, ainda na graduação, por isso, muito obrigado.

À minha mãe, Erna Seifert, que me apoiou a continuar a estudar, bem como suportou as ausências nos últimos meses devido ao término da pesquisa. Agradeço pelo carinho e dedicação empenhados em garantir a educação de seus filhos mesmo em situações que não eram favoráveis. Acredito que com ela, tenho o exemplo de que educar para o mundo é possível, mesmo em contextos desfavoráveis. Ao meu irmão, Geovan, pela amizade e apoio.

Lembro também dos amigos mais próximos, pelo seu apoio, carinho, compreensão, pelas leituras realizadas, discussões feitas e principalmente, pela amizade: Eduardo Morello,

Daiane Neunann, Juliana da Cunha, Tadeu Alan Ramos, Geovana Prates, Aline Wiczikowski, Catiúcia Gomes, Roberta Costella, Márcia Caus e Lisiane Milan Selong.

Por fim, agradeço a CAPES pelo financiamento que garantiu as condições de possibilidade dessa pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa trata do papel da escola no contexto da esfera social a partir de seu problema intrínseco, a diluição da distinção entre público e privado na modernidade. Deste modo, o problema investigado é acerca da consolidação do papel da escola, que para Arendt é a de ser a instituição interposta entre o domínio privado do lar e o mundo, com o intuito de fazer essa transição. Se a ascensão da esfera social deixou as fronteiras entre as esferas menos claras, cabe investigar se é possível que o papel da escola continue a ser o que a autora prefigura n' *A crise na educação*. A hipótese é que a ascensão da esfera social agudizou a crise da autoridade e a crise na educação, haja vista que as fronteiras entre os espaços deixaram de existir. Por outro lado, a escola cumpriria a função de educar para a cidadania, isto é, a de ser um espaço de em que os estudantes ensaiam para a vida pública, garantindo a conservação do que é novo neles e, por isso, possibilitando a esperança no reestabelecimento da vida pública/política. O objetivo deste trabalho é buscar as implicações da ascensão para o papel da escola, bem como os desafios que ela enfrenta no contexto diagnosticado por Arendt. A metodologia de investigação é bibliográfica, em que se analisaram as principais obras de Arendt e dos principais comentadores acerca da temática. O trabalho é composto por três capítulos: no primeiro tratamos da ascensão da esfera social e a diluição da distinção entre público e privado; no segundo, analisamos o fim da autoridade na sociedade moderna e seus desdobramentos contemporâneos, vinculando-o com a ascensão da esfera social e, por fim, buscamos extrair alternativas para pensar o papel da escola como um espaço de ensaio para a vida pública.

PALAVRAS-CHAVE: Hannah Arendt, educação, escola, público e privado, esfera social.

ABSTRACT

This research discusses the school role in the social sphere context considering the inherent problem of dilution of the distinction between public and private in the modernity. According to Arendt the school is the institution between the private home domain and the world, therefore the issue of this work is the consolidation of the school role to do this transition. If the rise of the social sphere made the frontiers between the both spheres less clear, it is possible to discuss about the possibility of the school role be the same as the author presented in *The crisis in education*. The hypothesis is that the rise of the social sphere increased the authority and education crisis, due to this lack of frontiers between the two domains. On the other hand the school function would achieve the education to the citizenship, that is, the school would be the place where the students could rehearse to the public life, assuring the conservation of what is new on them, what makes possible the hope in the restore of public/politic life. The aim of this work is to research the implications of the rise to the school role, as well as the school challenges in the context described by Arendt. The methodology of this investigation is basically bibliographic. The main Arendt Works and the main commentators of the theme were analyzed. The work has three chapters, the first discusses about the rise of the social domain and the dilution of the distinction between public and private, the second chapter analyzes the end of authority in the modern society and its development contemporary, which is linked with the rise of the social sphere. Finally we present alternatives to discuss the school role as a domain of rehearse to the public life.

KEY WORDS: Hannah Arendt, education, school, public and private, social sphere.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1A ASCENSÃO DA ESFERA SOCIAL: A DILUIÇÃO DA DISTINÇÃO ENTRE PÚBLICO E PRIVADO.....	12
1.1A condição humana e a <i>vita activa</i>	12
1.2A esfera pública: o lugar do cidadão.....	17
1.3A esfera privada: a ascensão da esfera social.....	24
2O FIM DA AUTORIDADE NA SOCIEDADE MODERNA E SEUS DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS	31
2.1A Autoridade e a tradição	32
2.2A autoridade na “era da igualdade”	38
2.2.1 A sociedade moderna e o desenvolvimento da sociedade de massas	38
2.2.2 Autoridade, infância e escola.....	43
3A ESCOLA COMO ESFERA DE “ENSAIO” PARA A VIDA PÚBLICA.....	50
3.1A Educação e a natalidade.....	50
3.2A escola na esfera pré-política.....	53
3.13O <i>lugar</i> da escola e seu papel na civilização.....	57
3.4A educação para a cidadania	61
3.5Os desafios da escola na educação para a cidadania.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

Compreender o mundo em que fomos inseridos, de algum modo, é uma atividade necessária, pois sempre incompleta. Nossa época, com seus caracteres próprios, apresenta desafios específicos e, por isso, a pesquisa tem um papel crucial a cumprir. O presente trabalho almeja compreender a função da escola no contexto da ascensão da esfera social e a consequente diluição da distinção entre público e privado. O objetivo se torna um problema na medida em que não dispomos mais de uma distinção clara do que era público e privado, tal como ocorria na antiguidade greco-romana, considerando que a função da escola para Hannah Arendt é de ser a instituição que possibilita a transição do domínio privado do lar para o mundo, esse que se constitui por todos aqueles artefatos criados pelos homens, inclusive o espaço público que é o espaço privilegiado da política.

Nossa hipótese é a de que a ascensão da esfera social, com a consequente diluição da distinção entre público e privado, tornou significativamente aguda a crise na autoridade e, sem dúvida, a crise na educação, pois não há mais a linha divisória que separa o mundo público da esfera privada, e o consequente ganho de relevância da esfera social, que se torna uma esfera mais importante do que outrora foi a atividade política. A inexistência de uma distinção clara entre público e privado, a partir da modernidade, significa afirmar que as atividades correspondentes em cada uma das esferas foi afetada, bem como o tipo de relação que os indivíduos estabelecem nelas. Assim a igualdade, que é um dos valores que orienta a ação dos indivíduos na esfera pública, adentrou em esferas que antes requeriam a hierarquia como uma necessidade natural: a relação entre adultos e crianças; professores e alunos. Isso acarretou consequências diretas para a autoridade, que é requerida haja vista que as crianças se encontram em situação de desamparo e precisam de orientação para ensaiar suas futuras ações, exigências da continuidade da civilização, além disso, a criança é um novo ser humano em processo de formação e um novo ser humano num mundo que lhe é estranho.

A tradição, por seu turno, garante aos adultos, e aos professores em especial, aquele fundamento necessário para guiar suas ações, além de possibilitar ao estudante o acesso aos conteúdos da tradição, que o auxiliarão a compreender o mundo e se reconciliar com ele, na medida em que o mundo precisa ser apresentado à criança que é um novo ser em formação. Sem os conteúdos da tradição, os *novos* não se apropriarão de uma parte do mundo que é comum e fundamental para a consolidação da cidadania plena. Ao garantir a tradição como

eixo fundamental do papel da escola, rompe-se com a indistinção entre público e privado e se reestabelece uma parte do mundo que é comum.

O papel da escola num contexto caracterizado pela ascensão da esfera social é, portanto, a de ser uma esfera de ensaio para a vida pública: se os homens nascem para o mundo, significa que eles são introduzidos num mundo elaborado por seres humanos e que precisa ser preservado, continuado e, em especial, renovado. A educação escolar é uma possibilidade que se fundamenta no “novo” que há em cada criança, haja vista que a essência da educação é a natalidade, isto é, o fato de que os seres humanos nascem para o mundo. A natalidade é a condição que garante a possibilidade de agir no mundo, pois ela se reveste de liberdade, no sentido de que é a possibilidade de iniciar um novo estado de coisas, introduzir o inesperado, além de preservar e fundar corpos políticos. Se a política não é mais uma esfera relevante ou importante hoje, ela pode voltar a ser se a escola educar para a cidadania, ou seja, se a escola tornar-se um espaço de ensaio para a vida pública.

Ensaiai significa que o estudante terá a oportunidade de vivenciar, mesmo que introdutoriamente, “procedimentos” da vida política, aprendendo comportamentos esperados, procedimentos e, principalmente, a se relacionar com os demais com o uso da palavra e da ação, orientado pelo adulto, que é o responsável pelo mundo e pelo processo formativo da criança e do jovem. Nesse sentido, os estudantes aprendem na escola as diferenças entre as esferas (pública, privada, pré-política e social), instruindo-se sobre o mundo, já que a civilização espera que um dia eles possam ser agir nele e reconhecê-lo como o seu mundo, sentindo-se responsáveis por ele e por sua continuidade. Desse modo, a escola é a instituição capaz de dar esperança, já que a essa está pendente sempre do novo que cada nova geração possui.

Portanto, o trabalho que se segue inicia com o capítulo *A ascensão da esfera social: a diluição da distinção entre público e privado*. Nele se analisará o que significou “público” e “privado” na antiguidade e como tais conceitos, ou melhor, seu conteúdo foi alterado pela ascensão da esfera social, trazendo consequências para a educação, considerando que essa pressupõe autoridade e a existência de um mundo público e comum, haja vista que a educação prepara os indivíduos para o futuro, e seu futuro é ser cidadão.

No segundo capítulo, *O fim da autoridade na sociedade moderna e seus desdobramentos contemporâneos*, extrairá consequências da diluição da distinção entre público e privado ao focar sua análise no conceito de autoridade, que é um dos conceitos basilares de toda educação, mas que sofreu uma perda significativa de sentido na medida em

que a igualdade, característica da esfera pública, adentrou na esfera privada e pré-política com a emancipação da criança, que para Arendt é um placebo de emancipação, já que não a liberou. Além disso, será feita uma análise sobre a sociedade de massas, que é o estágio máximo do desenvolvimento da esfera social, pois nessa sociedade o *labor* ganha uma relevância antes não pensada, secundarizando as demais atividades, como a política.

O terceiro capítulo, por fim, *A escola como esfera de ensaio para a vida pública*, tratará do significado da essência da educação, que é a natalidade, além de explorar o papel da escola, que é o de introduzir a criança no mundo, preparando-a para a cidadania. Nesse sentido, a escola será localizada numa esfera pré-política, que já é uma parte do mundo. Para que a introdução seja bem sucedida ela prescinde da tradição, que servirá como guia e fundamento da ação, pois a criança é nova num mundo que existia antes de seu nascimento. Portanto, a atividade do professor se assenta na responsabilidade pelo mundo e pela continuidade desse, pois ele é seu representante frente às crianças, portanto, a autoridade se legitimará aí por tal responsabilidade, pelo acréscimo dado pelos pais e pela exigência do mundo público, representado pelo Estado.

1 ASCENSÃO DA ESFERA SOCIAL: A DILUIÇÃO DA DISTINÇÃO ENTRE PÚBLICO E PRIVADO

Quanto mais dai-vos coisas para serem feitas em vida, mais deixais coisas para serem feitas no túmulo. O escravo é irresponsável; a rigor, ele poderá morrer inteiramente, pois a morte não lhe terá nada a dizer. O cidadão, sim, tem toda precisão de ser imortal, é preciso que responda. Ele foi livre. Ele tem contas a prestar. Essa é a origem divina da liberdade. (Victor Hugo, apud LEFORT, 2001, p.298)

No presente capítulo, apresentaremos o que Arendt compreende por público e privado e como tais conceitos foram alterados, em seu conteúdo, a partir da sociedade moderna. Defenderemos que a ascensão da esfera social tornou difusa a distinção entre “público” e “privado” feita pelos antigos, apesar da essência das esferas permanecer a mesma: o que se altera é o que adentra em cada uma delas. Ademais faremos um percurso teórico que conduzirá o leitor até o problema da autoridade. Segundo o que aqui defendemos, esse problema foi agravado com o estágio máximo do desenvolvimento da esfera social: a sociedade de massas. Isso trouxe consequências diretas para o papel da escola, o qual foi obscurecido, já que sem autoridade não há responsabilidade pelo mundo e por sua continuidade. Isso justifica a relação que Arendt faz ao afirmar que a crise educacional tornou-se um problema para a política, e é essa análise que será apresentada na sequência do texto.

1.1 A condição humana e a *vita activa*

É de praxe do senso comum teórico, ao estudar um pensador de renome, que se especule sobre o que é o homem para que se possa educá-lo. A questão antropológica já busca algo essencial nisto que chamamos homem, procurando uma natureza intrínseca a todos os seres que classificamos assim. Todavia, em Hannah Arendt, parece que essa questão carece de sentido, ou melhor, não é a questão crucial ao se discutir o que é a educação, o que é a política, etc. Para a pensadora, “a filosofia e a teologia sempre se ocuparam *do* homem, e

todas as suas afirmações seriam corretas mesmo se houvesse apenas um homem, ou apenas dois homens, ou apenas homens idênticos” (OP, 2007, p.21, grifos do autor). Não existe o *homem*, portanto, assim como existe a abelha, o macaco, a formiga. Esses animais podem ser definidos segundo características essenciais gerais, que valem a todas as abelhas, macacos e formigas, pois são apenas exemplares de uma espécie, cuja *imortalidade* dá-se pela procriação. Já os homens são seres singulares: “a pluralidade é a condição humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (CH, 2010, p.10).

Uma primeira hipótese a ser tratada é: se somos iguais apenas no que tange à pluralidade – o fato de que somos seres singulares, e portanto diferentes – a educação deveria considerar tal fator ao educar os *novos* para este mundo? Parece-nos que sim, haja vista que a política baseia-se na pluralidade dos homens, tratando da convivência entre diferentes (OP, 2007, p.21). Se o objetivo da educação é preparar os indivíduos para a vida adulta, para o domínio público, ela deve considerar também que os seres que fazem parte desse processo são iguais apenas em elementos muito gerais, como por exemplo, no fato de serem plurais: somos iguais, pois ‘temos’ a condição de *não igualdade*. Não somos reprodução de um modelo, e nem a educação deve negligenciar tal fato. Adentramos na educação escolar, e a urgência de se discutir em tal âmbito questões cruciais, que visam a atender essa pluralidade de seres, como por exemplo, o que é o conhecimento e como aprendemos? E, sem dúvida, como deve ser o método de avaliação, considerando nossas singularidades? A escola está preparada para preservar os indivíduos em sua capacidade para a *novidade*, ou ainda, para a ação?

É importante destacar ainda que quando a autora estabelece seu estudo a partir da *condição humana*, ela não está se referindo à natureza humana, como se buscasse algo essencial no homem. A condição humana não é a soma total das atividades e capacidades humanas, pois muitas dessas capacidades e atividades fazem parte de nossa condição porque nós habitamos a Terra que tanto nos condiciona, quanto nós a condicionamos, bem como as *condições* de nossa própria existência. Dito de outro modo, o que o homem produziu (não somente no sentido de fabricação, mas também, de ação) produz o próprio homem.

Um diálogo possível poderia ser estabelecido com os sociólogos Peter L. Berger e Thomas Luckmann, na obra *A construção social da realidade*, na qual afirmam que uma das características humanas é a *abertura para o mundo*, a capacidade de adaptação e, fundamentalmente, de criação da própria humanidade, bem como do ambiente: “[...] o processo de tornar-se homem efetua-se na correlação com o ambiente. Essa afirmativa adquire

significação se refletirmos no fato de que este ambiente é ao mesmo tempo um ambiente natural e humano” (2009, p.71), na medida em que ele agrega elementos culturais e sociais, que são transmitidos de geração a geração. Por isso, os autores concordariam com Arendt quando esta afirma que somos seres condicionados pela natureza, que fornece potencialidades, e pela cultura e a sociedade, que de um modo geral, garante nossa humanidade. Porém, de modo algum essa *condicionalidade* é absoluta: criamos nossas próprias condições, bem como as condições do mundo em que vivemos ao mesmo tempo em que somos criados pelo mundo e por suas condições. A condição humana não pode ser equivalente à natureza humana, pois elas – as condições de nossa humanidade – “[...] jamais podem ‘explicar’ o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto” (CH, 2010, p.13).

Visando ter parâmetros de apreciação do contexto atual, ela busca no pensamento grego e romano o auxílio necessário. Essa ressalva nos permite eliminar de início algumas possíveis críticas à autora, pois ela o faz para pensar a época moderna. Segundo Xarão, Arendt “transforma a experiência da *polis* em um modelo exemplar (uma metáfora da instituição política), que serve como referência para a avaliação do esquecimento do político pela tradição filosófica do pensamento político ocidental” (2000, p.90), não querendo transpor as categorias antigas para um mundo moderno, amplamente diferente do contexto social grego e romano. Todavia, é importante tal retomada, pois ela vai buscar compreender as experiências desses dois povos, cuja política estava dentro do horizonte das vidas de todos os indivíduos, sejam eles cidadãos ou não. Por isso o estudo acerca das diferenças entre público e privado é essencial: na retomada das experiências dos antigos, poderemos avaliar a que passo nossa época se encontra, e resgatar uma noção possível da distinção entre público e privado que perdemos com a aurora da Modernidade.

A Condição Humana inicia com a apresentação das três atividades que designam o termo *victa ativa*. São elas: trabalho (*labor*), obra ou fabricação (*work*) e a ação (*práxis*). Cada uma das atividades corresponde a uma condição fundamental, na sequência: a vida, a mundaneidade e a pluralidade. Das três atividades, a ação é a única que ocorre somente na presença de outros seres humanos, sendo a condição de toda a vida política. Lembra Hannah Arendt que “[...] a língua dos romanos [...] empregava como sinônimos as expressões ‘viver’ e ‘estar entre homens’ (*inter homines esse*), ou ‘morrer’ e ‘deixar de estar entre os homens’ (*inter homines esse desinere*)” (CH, 2010, p.9). Assim, aquele que se negava ou era proibido de participar da vida política da cidade era como se estivesse morto, não era visto, nem

lembrado. A lembrança, possibilitada pela ação, garantia aos homens a imortalidade que apenas era designada aos deuses e à natureza. Uma vida no lar (*oikos*), na escuridão da vida privada, não possibilitava a lembrança, pois nela não havia a possibilidade de ação.

Correia (2010, p.XXII) ressalta ainda que o objetivo principal da pensadora ao escrever *A Condição Humana* é o de responder a questão: o que há na condição humana que torna a política possível e necessária? E acrescentamos: qual é o papel da escola (e da educação em geral), mesmo pertencendo à esfera pré-política, para a efetivação da política e, por conseguinte, da condição humana?

Arendt não pensa que poderá responder as questões apresentadas, pois o objetivo de sua obra é, antes de tudo, pensar na seguinte questão: o que é que estamos fazendo? (CH, 2010, p.6). Ademais, a autora faz muito bem o que compete aos filósofos: apresentar, compreender e explorar os problemas, e não necessariamente fornecer respostas: “[...] Arendt insiste que seu propósito não é fornecer respostas teóricas às perplexidades de nosso tempo [...] pois para esses problemas não há uma única solução possível, elas dependem do acordo de muitos e, assim, do intercâmbio público das opiniões de muitos” (CORREIA, 2010, p.XXIII).

A justificativa da obra, derivada da pergunta acima exposta e do seu caráter investigativo, não foi elaborada para fornecer soluções ou respostas, mas apresentar e compreender os problemas pode ser um excelente caminho para pensarmos uma proposta educacional coerente com nossa condição de seres plurais, que *nascem* para o mundo. Nesse sentido, nossa hipótese é que há uma necessidade de educar os *novos* para que eles possam atuar num mundo público, visando resolver problemas que são de interesse de muitos na participação em conjunto com os interessados, e não numa atividade solitária de contemplação. Ou ainda, é urgente que se eduque para a ação, para a vida política, ou em linhas gerais, para a cidadania.

Recuperar um modo de vida ativo parece fundamental; é crucial ainda, se compreendermos que tal vida (ativa) foi alterada pela *laborização* de todas as atividades, corrompendo seus pressupostos originais. O termo *victa ativa*, proposto pela filósofa e que analisaremos na sequência, está em contradição com a tradição, pois Arendt duvida não da validade da experiência subjacente à distinção, mas antes da ordem hierárquica inerente a ela desde o início (CH, 2010, p.20).

A *victa ativa*, em nossa tradição de pensamento, ocupou um lugar inferior na escala de valores em relação a vida contemplativa. Apesar de a *vita activa* ser derivada em três

atividades fundamentais, a que aludimos anteriormente, ela designa em específico o modo de vida dedicado à política, à forma de organização política. Essa definição oriunda das experiências da *polis* grega perdeu seu significado com o fim das Cidades-Estado, passando a denotar qualquer atividade em que os homens se engajam (com exceção da contemplação). Na perda do significado original de *vita activa* está a filosofia política de Platão, que via na contemplação a atividade superior, cujo objetivo primordial era a reorganização da *polis* para tornar possível o modo de vida filosófico¹. A liberdade passou a residir na contemplação, na atividade do pensamento, e não onde ela originalmente se localizava: na vida política. Arendt deixa claro o domínio da liberdade: “a *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação” (EP, 2007, p.192). Isto é, a liberdade é um elemento da política somente encontrado onde os homens se reúnem não por necessidade, mas por liberdade. A esfera da liberdade é a esfera pública, cuja ação é a atividade preponderante. As necessidades estão reservadas à vida privada: privadas do mundo comum e da aparência. Se há necessidade, não há liberdade.

Com o desmantelamento da *vita activa*, entrou em jogo o enfraquecimento do ideal da imortalidade e a busca pela eternidade. Novamente, o iniciador dessa derrocada foi Platão² e seu descontentamento com a vida da *polis*. Os homens, na Grécia, eram os únicos seres mortais rodeados por um universo imortal: deuses e a natureza não pereciam à morte. Aliás, os deuses eram imortais e não eternos, isto é, estavam inseridos no tempo, mas não se

¹ Arendt afirma que Platão desencantou-se com a vida política da *polis* e de seus princípios fundamentais em virtude do julgamento e condenação de Sócrates. Esse não conseguiu persuadir os juízes acerca de sua inocência, fazendo com que Platão duvidasse da validade da persuasão (*peithein*) e por consequência da opinião (*doxa*), opondo-a à verdade, acesso exclusivo do filósofo. A persuasão que era o modo político de falar, excluindo a violência da cena política, dando lugar apenas à força do argumento e à disputa de opiniões (*doxa*). Contra a *doxa*, o filósofo teceu sua teoria acerca da verdade, chegando segundo Hannah Arendt, à barbaridade da exigência de que o filósofo se tornasse o governante da cidade. Platão não compreendeu a tarefa do filósofo na *polis*, tarefa que Sócrates soube muito bem conciliar com a vida política da Cidade. “O papel do filósofo não é, então, governar a cidade, mas ser o seu ‘moscardo’; não é dizer verdades filosóficas, mas tornar seus cidadãos mais verdadeiros” (DP, 1993, p.96). É a partir da Filosofia de Platão que a pensadora acredita não ser mais conciliável a filosofia e a política. Tanto não é, que ela reluta em ser chamada de Filósofa, afirmando que sua ocupação é a teoria política (DP, 1993, p.123).

² Foi com Platão que o princípio da imortalidade foi desbancado pela eternidade, ao definir que a experiência do eterno só pode ocorrer fora dos assuntos humanos, na eternidade. Nela residia a verdade e as condições para a existência do próprio mundo. Mas para atingir a eternidade, o filósofo deveria abdicar das relações com outros indivíduos e com a vida política. Antes, segundo Platão, era preferível viver uma vida de contemplação, e não de ação. Ao deixar a vida ativa (exercida na relação com outros homens), rejeitava-se não só a imortalidade, mas sim, a própria vida - experienciando assim a morte, no sentido político. Hannah Arendt destaca que para o pensamento político romano, ‘viver’ é o mesmo que ‘estar entre os homens’. Já que a experiência pela eternidade necessita da vida contemplativa, que se faz na solidão (ou que independe dos outros), ela prescinde igualmente da morte, ou do ‘deixar de estar entre os homens’. A procura pela imortalidade foi desbancada não só pelos ideais político-filosóficos de Platão, mas contou com a queda do Império Romano (que foi o exemplo de que nenhuma obra humana pode ser imortal) e pela propagação do cristianismo (que defendia a luta pela vida individual eterna).

deterioravam nele. Apesar de viverem no Olimpo, estavam presentes no mundo, junto com os demais animais e os homens. O deus judaico-cristão, por sua vez, é eterno, está fora do *tempo*, do mundo, e da relação direta com os homens. Os animais eram imortais, pois garantiam sua imortalidade pela procriação, isto é, como são apenas exemplares de um modelo, não há singularidade e a deterioração de um não é o fim da espécie (singular e repetível). Já os homens, como ressaltamos no início, são os únicos seres mortais, porque não são exemplares de um modelo, e sim, seres singulares, únicos, irrepetíveis. “Inserida em um cosmo onde tudo era imortal, a mortalidade tornou-se o emblema da existência humana” (CH, 2010, p.22).

Desse modo, os homens, querendo garantir sua própria humanidade - diferenciando-se dos demais pelos seus feitos e palavras – almejavam garantir sua própria imortalidade, conquistada pela atuação política entre pares: “por sua capacidade de realizar feitos imortais, por poderem deixar atrás de si vestígios imorredouros, os homens, a despeito de sua mortalidade individual, atingem a imortalidade que lhes é própria e demonstram sua ‘natureza divina’” (CH, 2010, p.23). Aqui os homens distinguem-se dos animais: ao conquistarem e postularem a diferença que lhes é inerente, vivem como homens, isto é, como seres singulares e não como animais, presos às necessidades e aos prazeres da vida (*zoe*). Apesar de sermos seres diferentes, há necessidade de garantirmos a diferença, e isso só é possível num espaço singular, no qual podemos aparecer aos outros e mostrar nossa singularidade. Aqueles que vivem na escuridão de suas vidas privadas não se mostram, e como afirma Victor Hugo (na epígrafe), não têm contas a prestar, pois não foram livres, sequer foram cidadãos.

1.2 A esfera pública: o lugar do cidadão

Como vimos no tópico anterior, a ação é a única atividade que não é concebida fora da sociedade dos homens, ou seja, para agir, é preciso o testemunho de outros indivíduos numa esfera que possibilite a igualdade de direitos e a possibilidade de diferenciação. Tal é a esfera pública, em seu sentido político. Essa relação entre a *ação* e a relevância crucial dos *outros* para que haja ação, levou alguns filósofos a traduzirem erroneamente o termo *zoon politikon* por animal social³, entre eles Sêneca e Tomás de Aquino. Segundo Aquino, “é, todavia, o homem, por natureza, animal sociável e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos

³ *Homo est naturaliter politicus, id est, socialis* (Cf. : CH, 2010, p.27)

os outros animais, o que se evidencia pela natural necessidade” (1997, §2, p.127). Além de equiparar os termos social e político, o filósofo afirma que ambos são produtos da ‘natural necessidade’, o que para Arendt é um equívoco. Em primeiro lugar, ser social não é uma característica essencialmente humana, mas sim, algo que os homens compartilham com os animais. Por seu turno, é uma limitação imposta pela natureza que obriga os homens a viverem em sociedade e, portanto, na esfera social não há liberdade, mas sim, necessidade: vivemos e buscamos sobreviver sanando nossas necessidades biológicas por meio do *labor*. Aí, em segundo lugar, não é possível equiparar social e político, pois o segundo não é fruto da necessidade. Se os homens quisessem, eles poderiam abdicar da vida política, sem com isso afetar sua natureza biológica; apenas não participariam da esfera que os tornaria plenamente humanos.

Já que a participação da vida política é uma escolha e, portanto, *lugar* privilegiado da liberdade, a organização social é o lugar em que nascemos e é a primeira organização em que tomamos parte. Assim, a família e o lar (*oikos*) são o centro dessa esfera social. Um indivíduo ao nascer era introduzido em primeiro lugar na organização social (família, no lar propriamente dito) e somente depois (para aqueles cuja cidadania era possível) eram introduzidos na *polis*. No momento dessa última introdução, era como se o indivíduo ganhasse uma segunda vida, um *bios* além do *zoe*. Citando Jaeger, Arendt afirma que “agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma nítida diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*)” (CH, 2010, p.28-29).

Nesse sentido, é a atividade educativa que deve se preocupar com a formação do indivíduo para a constituição de seu *bios politikos*, que é constituído pela ação (*práxis*) e pelo discurso (*lexis*). Nota-se que o objetivo primordial da atividade educativa deve ser a formação para a cidadania, como veremos nos capítulos posteriores. Arendt deixa claro que algumas características deve ter esse indivíduo a ser introduzido na esfera política: não estar preso às necessidades biológicas da vida, ou seja, ser livre num sentido negativo⁴. A vida pública,

⁴ Distinguímos aqui a liberdade negativa da liberdade positiva, ou liberação de liberdade. A primeira refere-se a não estar impedido de fazer algo, não estar preso ou coagido. Já a segunda, a liberdade positiva, é aquela que se efetiva somente se houver a libertação ou a liberdade negativa. Ela é também condição para o agir, necessitando para sua efetivação da presença dos outros: “a liberdade necessitava, além da mera liberação, da companhia de outros homens que estivessem no espaço público comum para encontrá-los [...]” (EP, 2007, p.194). Também observamos tal diferenciação em *Sobre a Revolução* ao possibilitar na fundação do novo espaço público, no momento de libertação, a violência: “Poderá ser um truísmo dizer que libertação e liberdade não são a mesma coisa; que a libertação pode ser a condição da liberdade, mas que de modo nenhum conduz automaticamente a ela; que a noção de liberdade implicada na libertação só pode ser negativa e, portanto, que até a intenção de libertar não é idêntica ao desejo de liberdade” (SR, 2001, p.33), pois o desejo de liberdade exprime o anseio pela participação política *entre-homens* no espaço público já constituído, e não na participação em conjunto para sua fundação.

prescinde, ainda, de homens aptos a viverem para a vida ativa, prontos para assumirem as responsabilidades frente aos assuntos humanos, noutras palavras, precisam cultivar a principal virtude do cidadão: a coragem. O cidadão corajoso é aquele “[...] que é capaz de colocar a própria vida em risco em prol da vida política de sua comunidade” (SCHIO, 2006, p.195) e, ainda, é aquele que considera que os interesses públicos são mais importantes que os particulares ou privados. Em hipótese alguma, um cidadão pode apropriar-se do bem público ou da esfera pública para salvaguardar seus interesses particulares (patrimonialismo) ou ainda agir como os “políticos profissionais” que não são cidadãos, pois fazem dos assuntos públicos um “negócio” a resolver. Mas como alguém aprende a ser virtuoso (aqui em específico, corajoso)? É possível educar para essa cidadania numa sociedade patrimonialista, onde prepondera a política como negócio?

Para Arendt, a política não se efetiva enquanto um “negócio”, pois ela deve ocorrer justamente numa esfera em que o ócio seja sua pré-condição, isto é, apenas aqueles que dispõem de tempo livre podem participar dos assuntos públicos. Infelizmente, na atualidade, o tempo livre está sendo *ocupado* com atividades exclusivamente relegadas à vida biológica como, por exemplo, o consumo: trata-se do metabolismo social dos objetos, no qual os indivíduos vivem para o trabalho e, nas horas vagas, para o consumo e o descanso. Para Arendt,

[...] o tempo vago que é ‘matado’ não é tempo de lazer, estritamente falando – isto é, um tempo em que estejamos libertos *de* todos os cuidados e atividades requeridos pelo processo vital e livres portanto *para* o mundo e sua cultura – ele é antes um tempo de sobra, que sobrou depois que o trabalho e o sono receberam seu quinhão (EP, 2007, p.257-258).

A crítica da pensadora dirige-se a numa sociedade que abandonou a cultura do tempo livre, ocupando-a com atividades estritamente privadas, no sentido de privação. No contexto da citação acima, ela refere-se à cultura e ao seu consumo, mas que poderia ser referida à política na medida em que os indivíduos se utilizam dela para seu benefício, ou para a manutenção de sua vida biológica. Por isso, a política exclui da esfera dos assuntos humanos tudo aquilo que é apenas necessário ou útil (CH, 2010, p.29).

A esfera pública também é caracterizada por ser o espaço privilegiado da ação, exclusiva peculiaridade da política. A ação, por seu turno, elimina qualquer coação ou violência nas relações entre os indivíduos, significando que tudo precisa ser decidido mediante palavras e persuasão, e não pela força ou violência. Força e violência eram modos

pré-políticos de se relacionar com as pessoas, haja vista que suas relações eram guiadas sob o prisma da necessidade. Num ambiente pré-político não há liberdade, pois as relações entre os indivíduos são de necessidade, e por isso, a autoridade é legitimada na esfera privada, das relações entre adultos e crianças por um motivo fundamental: o desamparo da criança (EP, 2007, p.128). Na vida política, a autoridade deve buscar outros meios de legitimação.

É na esfera pública também que há a formação do poder (por sua vez, o poder também pode formar um espaço público), esse que se baseia na participação de muitos em mútua cooperação, almejando o entendimento recíproco. Para Arendt, o poder não é sinônimo de opressão nem de coerção, mas de aptidão humana para viver em conjunto. Tal qual o espaço público, o poder existe somente no momento em que os homens agem em conjunto. Dispersos os homens, o poder dissipa-se, excluindo a esfera pública. “O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se conserva unido” (CR, 2006, p.123). Na vida doméstica não há poder, e sim, apenas força, coerção e violência, haja vista que os indivíduos aí não constituem um espaço público. A autoridade é delegada pelo dever dos adultos em educar as crianças. Mas de que modo a autoridade é relegada também à esfera privada (na família) ou pré-política (na escola) se quando afirmamos que alguém possui autoridade significa que tem um ‘poder autorizado’? Tal autorização advém justamente do dever dos adultos em relação à formação dos *novos*, dever esse que se reflete em sua responsabilidade frente ao mundo e à criança em processo de formação. É autorizado, em última instância, pelo Estado – no sentido estrito da obrigação em ir à escola – ou pelo mundo público, que aguarda a formação dos *novos* cidadãos. A geração do poder depende, nas palavras de Schio (2006, p.197), “[...] da existência do espaço público e da pluralidade, da diversidade de opiniões e de manifestações, na qual o indivíduo singular se revela a si próprio e aos outros, através da fala, buscando a persuasão, o convencimento pelo melhor argumento”. A educação, sem dúvida, exerce um papel fundamental nesse sentido, ao possibilitar a formação das crianças para a vida adulta, vida essa que se exercerá em um espaço público, fundado e recriado constantemente pela atuação de seres plurais que atuam em conjunto na modalidade do discurso e da ação.

O termo *público* refere-se, ainda, a dois fenômenos distintos, mas inter-relacionados: a) aparência e b) o próprio mundo, enquanto mundo simbolicamente constituído. O *público* em relação à aparência significa que “[...] tudo o que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (CH, 2010, p.61). No público predomina a luz, a claridade em que tudo o que é ali exposto aparece aos demais, ficando a mercê dos

olhares alheios e dos julgamentos dos outros. O aparecimento de algo significa que ele será revestido de realidade, e aparecer diz respeito sempre a alguém, isto é, *eu* apareço a alguém, e esse dá testemunho da minha realidade. Da mesma forma, *ele* aparece para *mim*, e *eu* testemunho sua existência. A presença dos outros garante nossa realidade tangível no mundo. Segundo a pensadora, “nada nem ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um expectador” (VE, 2009, p.17). Em nível geral, a afirmação encontra-se correlata com a especificidade do homem enquanto ser que busca existir e não apenas viver. O existir faz-se mediante a ação que se empreende numa esfera peculiar própria: o público, o comum. Por outro lado, o isolamento do indivíduo apenas o prende numa obscuridade, numa não existência. Ele não é notado pelos outros, e a distinção e a imortalidade não são possíveis. Hannah Arendt, a perceber este momento entre a obscuridade e a aparência como movimentos peculiares de cada uma das esferas da vida humana - sendo que a última é aquela pela qual os homens buscam ser percebidos e destacados entre os demais –, cita John Adams que atenta a esta busca de *ser mais* do ser humano: “Se Crusoé na sua ilha tivesse a biblioteca de Alexandria e a certeza de que nunca mais veria o rosto de um homem, poderia alguma vez abrir um livro?” (SR, 2001, p.84).

Até aqui compreendemos que o espaço público é o lugar privilegiado da liberdade, da política, da cidadania, da ação, da imortalidade, da singularidade e da igualdade, do poder, da aparência e da relação *entre-os-homens*. Falta ainda um sentido muito especial: a esfera pública enquanto lugar do que é *comum*. “Comum é tudo aquilo que pode ser compartilhado, que pertence a todos; mas que para ser compartilhado precisa ser comunicável. O mundo comum, portanto, é comum porque feito por todos” (XARÃO, 2000, p.104). Todavia esse *comum* está desmembrado na esfera da aparência e do mundo (enquanto lugar que iguala e distingue os homens). O *comum* é tal, pois apareceu a todos num domínio peculiar: o público. Há que se destacar que o que é comum, para Arendt, é o que pertence a todos e pode aparecer a todos, ao contrário do que se observa com o público (enquanto patrimônio material) hoje: não é o que é de todos, mas o que é de ninguém⁵. Não sendo de alguém, os indivíduos se desresponsabilizam por ele, não concebendo o espaço público como uma esfera de todos. Mas temos que atentar ao fato de que o público, ainda, não é (necessariamente) um *lugar* tangível, no sentido material. Em Arendt, ele é informal, isto é, independe das estruturas legais e formais do Estado para existir; além do mais, ele só existe na medida em que há nele

⁵ Para Cenci, isso deve-se ao fato de que o espaço público é compreendido pela lógica inflacionada da esfera privada (2007, p.83). Na sequência da argumentação voltaremos nesse ponto, no tópico acerca da ascensão da esfera social.

indivíduos que se unem na modalidade do discurso e da ação, preocupados com os assuntos humanos, o bem comum. O que não significa que ele não possa se constituir como um espaço formal, conectado com o Estado.

Há algo ainda a ser analisado. Iniciemos observando um fragmento de discurso de Maximilien Robespierre:

Da turbulência, há muito tempo desconhecida, que reina nesta Assembléia, das agitações provocadas pelas primeiras palavras daquele que falou antes do último opinante, é fácil perceber-se, com efeito, que o assunto é de grande interesse; trata-se de saber se alguns homens são superiores à pátria [...] Trata-se de saber se o interesse de alguns hipócritas ambiciosos é superior ao interesse do povo francês (apud LEFORT, 1993, p.81).

O discurso é datado de 31 de março de 1794, ocasião turbulenta em Paris, na qual Danton, antigo aliado de Robespierre, e outros partidários contrários ao terror do Comitê de Salvação Pública foram presos e estão prestes a serem condenados. A agitação a que se refere o líder jacobino é em relação à prisão de Danton e outros *pais* da República, sem a autorização da Convenção Nacional, que requer para si o direito de julgá-los e não deixá-los nas mãos do Tribunal Revolucionário, como acontecia com os demais criminosos. Mas em que medida são pertinentes ao texto esse evento e o discurso acima exposto?

Em primeiro lugar, como destaca Claude Lefort, “[...] o discurso de Robespierre não faz do Terror seu assunto, exerce-o; representa um grande momento do Terror em ato, fala-o” (1993, p.80), isto é, ele conduz a assembleia à sua teia argumentativa, desloca a questão central e, por fim, faz os ouvintes assumirem o discurso como se fosse deles próprios, manipulando-os. Arendt ao afirmar que o discurso é uma das modalidades pelas quais se relacionam os cidadãos, não tem em mente um discurso assim, que elimina a autonomia dos indivíduos no jogo argumentativo, pois não há margem para a discussão. O discurso do orador jacobino não é político, pois ele não se efetiva num espaço público, no sentido arendtiano (haja vista que há terror), tampouco porque não há a alternância entre espectador e ator. Ocorre apenas um simulacro de ação, pois Robespierre manipula seus interlocutores. “O espaço público, então, é o local no qual as opiniões devem ser depuradas. Tal é obtido pela discussão constante, assim como pela alternância de posições entre ator e espectador, os dois momentos componentes do vivenciar político” (SCHIO, 2007, p.199). Há, então, que se pensar a persuasão localizada na alteridade, no respeito ao “outro” enquanto ser dotado de fala, que aparece num domínio que iguala os indivíduos, mas ao mesmo tempo os distingue

pela potencialidade da singularização dos atores. A educação deve atentar a tais fatores: um homem que está em processo de formação, novo em relação ao mundo e em relação à própria humanidade. O *mundo*, enquanto espaço público, precisa de indivíduos que fundem e atualizem os espaços públicos. Todavia isso só será possível se eles souberem como fazê-lo.

Em segundo lugar, Robespierre acusa seus pares de querer pôr alguns homens acima do *povo francês* numa clara afirmação histórico-social de que a igualdade prefigurada no lema revolucionário atingiu seu ápice negativo na *igualização*, em que os indivíduos não são vistos como tais, mas como mais um que compõe uma nação. Isto é, não há espaço para a singularidade, para a imortalidade por consequência. Além do mais, chama seus inimigos de *hipócritas ambiciosos*, mas esquece de que talvez ele mesmo tenha caído na armadilha da hipocrisia, como lembra Arendt: “visto que o seu verdadeiro credo o obrigava a representar o papel de ‘inocorrível’ em público todos os dias e a exibir a sua virtude [...] como poderia estar certo ele de que não era aquilo que provavelmente mais temia na vida, um hipócrita?” (SR, 2001, p.118). O problema da pensadora aqui é que há coisas que não podem aparecer em público, pois a *luz* da publicidade pode perverter e falsear sua *realidade*, como é o caso dos sentimentos e as razões mais íntimas, que o jacobino queria que todo cidadão expressasse, exigindo uma realidade impossível, transformando os autores em hipócritas. Assim, é imprescindível a existência de um espaço privado, uma das condições da vida pública. Não há vida totalmente pública: a esfera doméstica, privada, é uma necessidade natural. Nesse sentido, Arendt frisa, na *Crise na educação*, a fama que acomete muitas crianças:

Tudo 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. [...] A fama [que] 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 têm mais um lugar seguro onde possam crescer (EP, 2007, p.236).

É sobre o espaço privado, portanto, que vamos buscar compreender na sequência, almejando adentrar na ascensão da esfera social, que ofuscou tais distinções.

1.3 A esfera privada e a ascensão do social

A esfera privada, conforme delineada na seção anterior, não é caracterizada apenas por um sentido negativo – de privação (das coisas essenciais a uma vida verdadeiramente humana, ou seja, a realidade que ocorre pelo fato de ser visto e ouvido pelos outros e da possibilidade de realizar algo mais permanente do que a própria vida). Ela também é uma esfera essencial para a constituição do espaço público e, por consequência, da política. Para chegar a tal conclusão, Arendt retoma a experiência romana, em que o privado e o público deveriam existir sob a forma de coexistência, e isso ocorreria articulado pelo conceito de propriedade.

A propriedade possui certas qualificações que, embora situadas no domínio privado, sempre foram tidas como sendo de máxima importância para o corpo político. Ela significava que o indivíduo possuía um lugar no mundo e, portanto, pertencia ao corpo político. Assim, para Arendt, o significado da família era a propriedade, que por sua vez era constituída do campo, da casa, do dinheiro e de escravos. Eles forneceriam as condições para que o cidadão pudesse usufruir das benesses da esfera pública: liberdade, igualdade, singularidade e a imortalidade. A propriedade não era apenas uma condição para a admissão no domínio público. A privatividade era como o outro lado, escuro e oculto em relação à esfera pública: “[...] não possuir um lugar privado próprio significava deixar de ser humano” (CH, 2010, p.78).

A propriedade privada era conhecida e praticada entre as populações da Grécia e da Itália. Havia algumas cidades em que a propriedade era um direito inquestionável, já a produção era comum, compartilhada entre os membros da cidade, ilustrando a relevância dela para a vida do cidadão. O direito à propriedade fundava-se na religião, pois cada família possuía seu fogo sagrado e seus antepassados, que eram os deuses domésticos. Eles eram representados pelo fogo da lareira, que sempre se mantinha aceso e nunca era removido, ligava-se ao solo: “esse lugar pertence-lhe, é propriedade sua, propriedade não só de um homem, mas de uma família, cujos membros devem vir, um após outro, nascer e morrer ali” (COULANGES, 2011, p.80). A família estava estritamente vinculada ao passado, aos ancestrais. Esses possuíam a autoridade, que era transmitida ao pai pois ele é o primeiro junto ao fogo, e será ele um ser divino que, chegada a sua morte, os outros invocarão. A separação e complementaridade entre a vida doméstica e a família era clara: a religião doméstica precisava que se isolasse o domicílio e também a sepultura da vida pública, que deveria ocorrer fora dos limites da propriedade. Na vida da cidade só eram admitidos os proprietários,

como exemplifica a Lei de Sólon que “[...] já não proíbe ao homem vender a propriedade, mas aplica ao vendedor severa pena: a perda dos direitos de cidadão” (COULANGES, 2011, p.89).

A importância da propriedade ganha mais sentido se contrapormos ela à experiência do escravo, que por não possuir propriedade não era admitido no espaço público, apesar de muitas vezes o mesmo possuir uma quantidade considerável de riqueza. “A riqueza de um estrangeiro ou de um escravo não substituía, em nenhuma circunstância essa propriedade, ao passo que a pobreza não destituía o chefe da família desse lugar no mundo e da cidadania dele decorrente” (CH, 2010, p.76). Cabe ressaltar que o caráter de *lugar* é chave de compreensão para a esfera privada. A esfera pública, por seu turno, precisa ser estável – para garantir a participação dos indivíduos por meio da ação – entretanto ela é constantemente posta à prova pela ação dos indivíduos, e por isso pode vir a se desestabilizar se não contar com as instituições. O ‘público’ por ser um *lugar* não tangível, ou seja, que existe apenas quando os cidadãos se reúnem e se desfaz quando eles se dispersam, não é o lugar para o desenvolvimento da personalidade. Sem um lugar para se proteger da luz do mundo público, o dilema de Robespierre pode vir a atormentar quem adentrar a esfera pública.

A discussão sobre a propriedade também foi afetada pelo cristianismo, em que a vida pública passou a ser um ônus, e a propriedade deixou de ser propedêutica à vida pública. Retomando o *Novo Testamento*, Hannah Arendt cita o I Ts 4,11: “que procureis viver uma vida tranquila e que trateis dos vossos negócios” (CH, 2010, p.73). Note-se que o autor fala em *negócio* e que a *preguiça*, por seu turno, é um pecado. Ou melhor, que o ócio deve ser evitado, e o trabalho enaltecido. Basta lembrar o apóstolo Paulo que recomenda às comunidades cristãs que aquele que não trabalha não deve comer, ou ainda o princípio dos monges beneditinos, por volta do século XIII, *ora et labora*. E ainda, se voltarmos às reflexões anteriores – apesar de tudo – a *vita contemplativa* é mais excelente que a *vita activa*.

Marx (ou o marxismo) não escapou das críticas e contribuiu para a ascensão da esfera social, graças à sua discussão sobre a propriedade. Lembra a autora que “parece ser da natureza da relação entre os domínios público e privado que o estágio final do desaparecimento do domínio público seja acompanhado pela ameaça de liquidação também do domínio privado.” (CH, 2010, p.74). A liquidação da esfera privada diz respeito à discussão da desejabilidade ou não da posse privada da propriedade. Esse debate adentra a esfera pública sob o argumento da apropriação de uma parcela da população dos meios de produção e da expropriação da maioria da população do seu direito à propriedade. Salvo a legitimidade dessa reivindicação, Arendt afirma que o problema foi justamente equacionar a

propriedade com a riqueza e a inexistência da propriedade com a pobreza, desconhecendo a experiência dos antigos gregos de que um escravo poderia ser rico e não possuir propriedade – e, por isso, não ser cidadão – e outro ser proprietário, mas ser pobre. A riqueza nunca fora sagrada, ao contrário da propriedade. Todavia, se um proprietário não tivesse a riqueza a sua disposição, ou seja, fosse pobre, estaria sob o jugo das necessidades. Não teria a condição necessária para participar da vida política, qual seja, estar liberto da imposição de fatores biológicos. Em outras palavras, deveria se dedicar ao trabalho para garantir sua sobrevivência, o homem livre seria forçado pela pobreza. Mas o que mais intriga é que na modernidade os indivíduos abdicam da participação na vida pública em favor da dedicação ao *labor* e da acumulação de riquezas.

A discussão sobre a propriedade e a riqueza, em especial essa última, nos permite pensar que a escola não é o fator por excelência da mobilidade social. Como governos ou mesmo o pensamento popular atestam: ela é um lugar de transição entre a esfera da família e a esfera pública (e o mundo adulto) e, por consequência, não é sua tarefa garantir a mobilidade social, mas sim, preparar para o exercício da cidadania. Contudo, isso só ocorrerá se os indivíduos a serem preparados tiverem também as condições mínimas para poder viver numa República, participando ativamente do espaço público. “*Antes de exigirmos idealismos dos pobres, devemos antes torná-los cidadãos*: e isto implica transformar as circunstâncias de suas vidas privadas de modo que se tornem aptos a desfrutar do ‘público’” (ARENDDT apud CORREIA, 2010, p. XXXVI).

Há ainda que se considerar, se pensarmos o espaço público e o desejo dos cidadãos de garantirem a imortalidade, que a lógica do consumo condena à ruína tudo o que toca (EP, 2007, p.264), porque se caracteriza pela “necessidade” do novo, pela imediatividade e por sua consequente descartabilidade. Intermináveis discussões, anos de preparação para adentrar ao espaço público e a própria necessidade de estabilização desse espaço parecem ir de encontro à atitude do consumo, própria de uma Modernidade que inflacionou a esfera social, rompendo com a antiga divisão entre público e privado. O governo, por sua vez, deve proteger os proprietários privados na luta competitiva por mais riqueza. Dito de outro modo, a tarefa dos governos tem sido administrar os assuntos públicos (leia-se: assuntos privados que fazem parte da esfera pública) garantindo que os indivíduos não precisem dispor de tempo para se dedicar aos assuntos de interesse comum. Além do governo, há outra coisa *comum* que compartilhamos com os demais? Ironicamente, Arendt conclui: “[...] a única coisa que as pessoas têm em comum são os seus interesses privados [...]” (CH, 2010, p.84).

Cabe ressaltar que com o advento do social, a distinção entre público e privado tornou-se difusa, pois os corpos políticos passaram a ser vistos como grandes famílias, cujos assuntos diários dizem respeito a uma administração doméstica coletiva. Percebe-se de início que a vida privada – no sentido original – refere-se à vida em família, no lar (*oikos*), cuja centralidade da vida trata da atividade econômica, isto é, de busca pela superação das necessidades biológicas impostas pela própria vida. “O traço distintivo da esfera do lar era o fato de que nela os homens viviam juntos por serem compelidos por suas necessidades e carências” (CH, 2010, p.36). Como observamos anteriormente, a esfera privada não é a esfera da liberdade, e o que causa grande espanto é que tal esfera adentrou à vida pública, que por excelência é o “lugar” da liberdade.

Para os gregos, a vida doméstica, ou a vida dedicada à sobrevivência da espécie, é equivalente à esfera social e ao fato dos homens serem “animais sociais”. Todavia, ser social é uma característica natural. A companhia dos outros é necessária para a sobrevivência individual, uma imposição da natureza. Em contraposição, a esfera pública que é artificial e produto humano⁶. Na Modernidade e antes no período medieval, a sociedade deixou de ser uma característica restrita ao espaço privado e passou a ser característica da organização de todos os indivíduos. Segundo Arendt, sociedade é o “[...] conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o *fac-símile* de uma única família sobre humana, e sua forma política de organização é denominada ‘nação’” (CH, 2010, p.34). Aqui o social já é equiparado ao político, gestado na equiparação feita por Tomás de Aquino, e que é a demonstração de como o pensamento grego havia sido esquecido. Daqui originou-se também um termo muito importante para Marx, economia-política.

A ascensão da esfera social representou a “publicização” das atividades realizadas privadamente, ou ainda, que todas as preocupações domésticas passaram a ser uma preocupação coletiva, entre essas preocupações, estava a ansiedade em sanar as necessidades biológicas, tais como a alimentação, a reprodução e o acúmulo de bens; em suma, a economia tornou-se uma preocupação da *nação*. Tal desaparecimento do abismo entre o público e o privado, para Arendt, é um fenômeno moderno, que teve sua representação fática na Revolução Francesa, e sua tradução teórica em Marx. A *vida boa* prefigurada por Aristóteles

⁶ Segundo Aguiar, “a concepção arendtiana questiona o senso comum teórico que confunde o social com o artifício, a cultura humana no sentido alargado e, principalmente com o político, uma confusão antiga e que ainda hoje ressoa na atual luta pelo social em contraposição ao econômico. Em Arendt, social e econômico são a mesma coisa, um não existe sem o outro” (2004, p.8). Cabe destacar ainda que a esfera pública como um artifício humano não é consenso entre os filósofos, em especial para Aristóteles, para o qual a esfera pública era natural, e o lugar da ação do *zoon politikon*, o animal político, haja vista que o homem por natureza é um ser político, e é por natureza que se dá a distinção entre *comandantes* e subalternos (ARISTÓTELES, 2006, p.2-5).

como sendo uma vida exitosa, da prática das virtudes de da participação política, passou a significar uma vida rodeada pela abundância, na qual o homem desesperadamente fugiu de sua própria animalidade. Mas a fuga ocorreu para um lugar em que a animalidade não é superável. As necessidades apenas foram maximizadas numa sociedade em que consumir e trabalhar (*labor*) é a única atividade relegada ao homem. Como observa Aguiar,

Arendt verifica que houve uma laborização geral das outras atividades: tudo passou a ser visto em função do progresso, da geração de abundância. Consumir, algo que se exerce passivamente, passou a ser a única possibilidade nesse tipo de sociedade [...] (2004, p.11)

Além da Revolução Francesa, outros eventos cristalizaram e levaram ao extremo essa nova dinâmica da esfera social foram os Movimentos Totalitários, cujas características desses “lugares” podem nos servir para ampliar nossa compreensão da modernidade alicerçada no *social*. Em *Origens do Totalitarismo*, a autora apresenta duas características de uma sociedade onde os movimentos totalitários são possíveis, a saber, sociedades em que há indivíduos massificados e aquelas em que há indiferentes.

A massificação⁷ ocorre quando lidamos com pessoas que se reúnem não pela consciência de um interesse comum, mas sim, apenas por um número. Ademais, a *massa* também é um elemento psicológico na medida em que os membros dela buscam constantemente se igualar aos demais. A sociedade de massas é o estágio máximo de desenvolvimento da esfera social, a vitória da igualdade no mundo moderno, cuja distinção e a diferença – possíveis de aparecer no espaço público – foram relegadas aos assuntos privados dos indivíduos. Ainda sobre as massas, dirá Arendt que elas “[...] existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto.” (OT, 2011, p.360). Indiferentes em relação a quê? Aos assuntos públicos, à participação política. Na esfera social, o político foi reduzido a administração que visa ao capital, e a atuação pública só ocorre na medida em que for necessária a manutenção da preservação da vida privada.

Os Movimentos Totalitários também – no curso de seus acontecimentos, promoveram o fim de duas ilusões *democráticas*, a saber: a) de que a maioria do povo participava da política e; b) que as massas de fato não se importavam e que eram politicamente neutras. Tais ilusões foram negadas pela aprovação das massas, tanto o é que o Partido Nacional Socialista

⁷ Abordaremos o problema da sociedade de massas detalhadamente no próximo capítulo.

de Hitler entrou no Parlamento por via legal dentro do sistema majoritário. Dentro de tal contexto, vem à tona novamente a sociedade de consumo criada pela burguesia e que gerou apatia e até mesmo hostilidade em relação à vida pública. Entretanto, tal sociedade foi negada no que diz respeito ao individualismo, o qual os movimentos totalitários lutaram para eliminar.

O individualismo, conceito importante que inaugurou com outros a Modernidade alcançou um nível exacerbado quando o burguês despreocupou-se da cidade e limitou-se à construção do muro que protege a sua própria casa (BORNHEIM, 1992, p.250). A despreocupação pelo mundo comum, com a ascensão da burguesia e do moderno individualismo, trouxe consequências que permanecem até nossos dias, entre essas, frisamos a tese de Arendt, de que a perda de autoridade é reflexo da perda da responsabilidade pelo mundo e pelas crianças que adentrarão nesse mesmo mundo. Segundo afirma a filósofa, “a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusaram a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (2007, p.239).

No decorrer do capítulo, buscamos compreender a condição humana e seus desafios em relação à educação na modernidade. Para tanto, situamos a crítica de Arendt ao Ocidente que primeiro privilegiou à *vita contemplativa* (com Platão e posteriormente com o Cristianismo) e na aurora da Modernidade (ainda influenciada pelo Cristianismo, mas também pela teoria política moderna) glorificou o trabalho (*labor*) como fonte de toda riqueza e jogou na base da hierarquia da *vita activa* a ação. Assim, percebemos que na História do Ocidente houve a alteração da importância entre as esferas pública e privada, enaltecendo cada vez mais a esfera privada a ponto de transformar o que na esfera pública adentra, as preocupações privadas se tornam interesse público, e o público foi relegado a assuntos governamentais, destinados a salvaguardar os interesses privados. Chegamos, portanto, na esfera social, cujo estágio máximo é a sociedade de massas, cuja característica mais perniciosa é a *igualização*. Ela rompe com as barreiras naturais e artificiais da hierarquia, atingindo em larga escala a autoridade - desmantelada junto no florescer da modernidade com a tradição. Por outro lado, a ausência da autoridade revela-se como uma desresponsabilização pelo mundo, refletido no desinteresse pelo que é “público”. Com tal panorama, adentraremos no próximo capítulo imbuídos das seguintes questões: o que é autoridade e como ela foi solapada na modernidade junto com a tradição? Qual sua relação e por que a diluição da distinção entre público e privado levou à crise da autoridade? É correto afirmar que a crise na educação é reflexo da

crise da autoridade que, por sua vez, é consequência da diluição da distinção entre público e privado?

2 O FIM DA AUTORIDADE NA SOCIEDADE MODERNA E SEUS DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS

A Modernidade é o triunfo da igualdade.
Alexis de Tocqueville

Após as análises feitas sobre a ascensão da esfera social e de seus desdobramentos, apresentaremos aqui a tese de que a ascensão da esfera social contribuiu decisivamente para a crise da autoridade, ou como prefere Arendt, para o “fim da autoridade na sociedade moderna”. Não só a autoridade entra em crise, como também se traduz nos problemas que a educação enfrenta hoje, em especial, pelo obscurecimento do papel da escola, pois a autoridade é requerida tanto por necessidades naturais quanto pela continuidade da civilização, isto é, atende a uma finalidade política. Sobre esse segundo ponto, a autoridade se apresenta na forma de responsabilidade do adulto, no sentido de que ele deve preparar os “novos” para a preservação do mundo, requerendo, assim, por consequência, a tradição, que também ruiu com o advento da Modernidade.

A partir do conceito romano de *auctoritas*, que possui um sentido de *aumentar*, a autoridade da escola e do educador precisa ser *aumentada* pelo consentimento dos pais, primeiros agentes educacionais, e do Estado, por consequência. Todavia, não é tarefa fácil, pois emergidos no contexto de uma sociedade de massas, podem perceber a educação como mercadoria, os professores como funcionários, e a escola, como empresa: tal sociedade não precisa de cultura, mas sim de diversão, entretenimento. Ambos não são capazes de promover alguma durabilidade, pois é parte de sua lógica o consumo e a destruição.

2.1 A Autoridade e a tradição

Para Arendt, a crise da autoridade é uma crise política em sua origem e natureza, e o sintoma mais significativo dela é ter se espalhado por esferas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, na qual a autoridade sempre foi aceita como uma necessidade requerida por dois fatores: a) necessidades naturais: o desamparo da criança; e b) necessidade política: a continuidade da civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nascem estrangeiros (EP, 2007, p.128). Aqui se pode observar que a legitimação da autoridade numa esfera pré-política, seja a esfera privada da família ou de transição, no espaço escolar – ambos ambientes que ainda não são e não devem ser o espaço público – exige um modelo de autoridade baseado na responsabilidade dos adultos, característico dessa esfera da vida, em contraposição ao espaço público que é o espaço da igualdade e da liberdade. Ademais, o desamparo da criança ocorre, pois ela é um novo ser humano em formação e é nova em relação ao mundo que precisa continuar a existir. Ambas as características justificam a autoridade do professor, ou dos pais e adultos em geral, para conduzir a criança no mundo, ensinando-o como ele é, papel que também é o da escola (EP, 2007, p.246). Dito de outro modo, ele é alguém que já sabe o que é o mundo, como ele funciona e se estrutura, e por isso, precisa preparar as crianças e jovens para adentrar nele. Daqui advém a relação entre autoridade e tradição proposta por Arendt.

A tradição “[...] é o legado que confiamos aos alunos, o que entregamos em suas mãos. De que modo procedemos para fazer isso é uma questão importante, mas não necessariamente inerente à ‘tradição’ enquanto objeto da educação” (ALMEIDA, 2011, p.46). A tradição liga ao passado, sem ela o passado não desaparece, mas tende a ser esquecido. Assim, a tradição legitima a autoridade, pois os adultos, os *velhos*, estão mais próximos do passado⁸. Decorre daqui a crítica da filósofa em relação ao terceiro pressuposto que agudizou a crise na educação, segundo o qual o processo educativo consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (EP, 2007, p.232).⁹ Isso significa que tal pressuposto relativiza aprendizado, que diz respeito tanto ao desenvolvimento de todas as potencialidades

⁸ “Ao contrário do nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirige-se no sentido do passado” (EP, 2007, p.166).

⁹ Além desse, Arendt afirma que há outros dois pressupostos: a) que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças; e, b) o professor é mestre no ensino e não em uma área em específico, o que poderia significar que abriu-se mão de uma das fontes legitimadoras da autoridade do mestre: o conhecimento. (EP, 2007, p.230).

humanas, quanto ao passado, ou seja, o fazer implica uma apreensão de habilidades que se voltam ao futuro, que não é mais o tempo de transformação do mundo, mas se dissolve no eterno fluxo da vida. Sem tradição “[...] parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem” (EP, 2007, p.31). Ademais, sem a tradição, abandona-se uma face do mundo que é comum, pois é de todos, em favor de desejos particulares e não da realização dos interesses públicos, fundados no desejo de continuidade da civilização.

A tradição é, portanto, compreendida como um conjunto de sentidos que compartilhamos com os outros e que por isso, a tradição constitui um elemento fundamental do mundo comum. Para Arendt, a tradição é absorvida pelo senso comum, que opera principalmente na esfera da política e da moral, “[...] e é essa esfera que deve sofrer quando o senso comum e seus juízos triviais já não funcionam, já não fazem sentido” (PP, 2010, p.87). O senso comum se atrofia quando os parâmetros tradicionais deixam de fazer sentido e cada homem é levado a ter de escolher, sem qualquer amparo, ou seja, quando precisamos ajuizar sem ter uma premissa maior: tal é o problema que nos deparamos com o fim da tradição. Quando essa deixa de exercer sua força sobre os homens, o passado tende a ser esquecido, como tratado anteriormente. Por outro lado, o fim da tradição não significa o fim da história, que possui vários começos e finais: o fim da tradição não é o fim do tempo, mas o fim da consciência do tempo, que liga o presente ao passado, garantindo a existência de um futuro.

Ao fazer um inventário da tradição de pensamento político, a autora apresenta dois modelos, o grego e o romano, e como nossa tradição se afastou de tais exemplares que constituíram a política e sua relação com o passado. A figura do herói é apresentada por Arendt como aquele “fazedor” de grandes feitos e orador de grandes palavras, cujas ações são dignas de serem preservadas para serem contadas no presente e no futuro. Nota-se que a lembrança é importante para o contexto grego, pois as ações dos heróis servem de inspiração aos demais, além de glorificarem o agente proferidor de grandes palavras e feitos. A glorificação feita pelos historiadores antigos não permitia que se esquecesse da grandeza dos feitos e dos acontecimentos humanos. Assim, no contexto grego (anterior à *polis*) a ação está articulada à imortalidade, pois se caracteriza por acontecimentos dignos de serem lembrados. O historiador ou o poeta é o que garante a existência da tradição como lembrança.

Por outro lado, “em contraste com o início do período anterior a polis e com a experiência da polis na história grega está a experiência romana, segundo a qual a ação

política consiste na fundação e preservação de uma *civitas*” (PP, 2010, p.94, grifos da autora). A tradição como um elemento constitutivo da experiência romana, cujo termo e prática são originários desse contexto, estrutura-se a partir da fundação de Roma, que foi única e irrepetível. A ação política representa a fundação e a preservação desse corpo político. Interessante é perceber que ao longo da história de Roma, não foi fundado qualquer outro corpo político, dentro dos domínios romanos, que não estivesse ligado diretamente à capital. O que garantia à existência e à preservação desse corpo político, além da ação dos homens, era a religião. Ela ocupava um lugar central na vida pública da cidade e, é importante destacar, seu papel público em Roma era mais notório que na Grécia: os deuses na primeira habitavam os templos da cidade, ao contrário dos gregos que moravam no Olimpo e temporariamente habitavam entre os homens. “Essa religião romana, baseada na fundação, tornou uma obrigação sagrada preservar tudo o que fosse transmitido pelos ancestrais, os *maiores*” (PP, 2010, p.96, grifos da autora).

Torna-se compreensível, a partir disso, a relação estabelecida entre tradição, religião e autoridade. A religião tornou sagrada a tradição, que por sua vez preservava e transmitia a autoridade baseada no testemunho sagrado da fundação pelos ancestrais. A tradição passa a ser compreendida como um guia capaz de auxiliar na compreensão e no juízo. A continuidade da tríade romana ocorreu na fundação da Igreja Cristã, cuja autoridade era derivada daqueles que testemunharam a fundação. Percebe-se que o elemento da fundação é crucial para a compreensão da tradição, como aquilo que preserva o passado, no sentido do *evento* que fundou e tornou possível que o novo corpo, seja político ou institucional (no caso da Igreja) se constituísse. Por seu turno, a tradição garante a preservação da fundação, já que ela fornece, conforme já exposto, “ferramentas” capazes de auxiliar na compreensão do mundo.

Arendt percebe que no início da Era Moderna¹⁰ houve uma alteração na crença vigente. Se antes havia a crença no caráter sagrado da fundação, que foi reavivada pelas Revoluções Francesa e Americana¹¹, ela foi substituída pela crença no progresso e no futuro, cujas possibilidades não poderiam sequer ser vinculadas a qualquer evento passado, pois limitariam suas possibilidades face ao futuro. Esse é o ponto crucial para nossos interesses:

¹⁰ Arendt distingue a era moderna do mundo moderno. A primeira começa com o descobrimento da América, a Reforma Protestante e a invenção do telescópio. Já a segunda se inicia com a Revolução Francesa (CH, 2010, p.309).

¹¹ Nos termos de Arendt (2010, p.100) “[...] que não apenas foram encenadas, como disse Marx, em trajes romanos, como também reviveram concretamente a contribuição fundamental de Roma para a história ocidental”.

uma época moderna que, sob a égide do progresso, descartou o passado como elemento constitutivo de sua vida.

Schio (2006, p.22), nessa linha de argumentação, atenta ao problema de que o “[...] Totalitarismo produziu acontecimentos inéditos e imprevisíveis, trouxe novidades, tanto nos fatos que engendrou, quanto à mentalidade que os gerou e os embasou, e frente aos quais a tradição de pensamento não conseguiu abranger, compreender e esclarecer”. Essa novidade do evento totalitário só foi possível porque ocorreu numa época em que a tradição emudeceu frente a ele, pois o passado, transmitido pela tradição havia perdido seu poder. No artigo sobre *As técnicas sociológicas e os estudos dos campos de concentração*, Arendt expõe a perplexidade da ausência da tradição de pensamento, ao explorar os campos de concentração, pois seu fim deixou os indivíduos numa situação de desamparo: “não faz sentido enforcar por assassinato um homem que participou da fabricação de cadáveres (embora dificilmente podemos dispor de qualquer outra providência). Foram crimes para os quais nenhuma punição parece adequada, visto que a punição máxima é a pena de morte.” (2008, p.261). Para tal evento falta-nos a herança do passado. Sem ele estamos numa situação de desamparo teórico, carentes de categorias que permitem pensar, julgar e fornecer respostas.

Em suma, a perda da tradição, “[...] significou ficar sem aquela que serve de suporte que seleciona e nomeia, que transmite e preserva, que indica os rumos a serem seguidos. A tradição garante as normas do agir, pois baseia-se na autoridade adquirida no transcorrer do tempo” (SCHIO, 2006, p.31). Os objetivos da tradição podem ser resumidos a dois: a) manter a própria tradição, dando-lhe continuidade; e b) permitir que cada indivíduo que nasce adentre, conhecendo e participando do mundo que o cerca. O fim da tradição, além de acarretar o fim de legitimação da autoridade, indica que as ações humanas perdem a justificação que a tradição lhes fornecia. Na atividade educativa, é como se as ações dos educadores devessem ser engendradas a partir do presente, numa eterna reconstrução, já que se apresentam órfãs de um passado que também era normatizador.

Para compreender o que significa a “autoridade” e diferenciá-la de outras relações entre os indivíduos que implicam obediência, como a força e a violência, Arendt busca as origens do conceito e sua utilização: os romanos. *Auctoritas* sempre exclui a violência ou a coerção, pois onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. Uma relação mediada pela violência angaria obediência, mas uma obediência por medo, e não por respeito e dever. O mesmo equívoco ocorre quando se relaciona poder e violência: “se a essência do poder está na eficiência da ordem então não há maior poder que aquele que nasce do cano de

um fuzil e seria difícil dizer ‘de que modo a ordem dada por um policial é diferente da dada por um pistoleiro’” (CR, 2006, p.117). O objetivo é compreender como se estabelece uma autoridade legítima¹², e se essa legitimidade não reside na violência e/ou na força, ela também não reside na persuasão, pois persuadir implica que a relação se estabeleça numa esfera de igualdade, haja vista que a eficiência da ordem ocorre pelo melhor argumento.

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não 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 no qual ambos têm seu lugar estável predeterminado (EP, 2007, p.129).

Ou seja, a relação baseada na autoridade não pode ser fundada na violência/força nem na persuasão. Na primeira, a obediência acontece por medo, típico de governos tirânicos¹³, na segunda, a autoridade implica obediência, no qual os homens retêm sua liberdade (EP, 2007, p.144). Isso significa dizer que a autoridade só se constitui dentro de um horizonte de liberdade existente, pois é ela, enquanto característica do espaço público, que é capaz de dar legitimidade às ações de líderes ou governantes. A autoridade na esfera pública é importante pois auxilia na manutenção da própria comunidade, concedendo a estabilidade necessária para a preservação do corpo político. Tal como a esfera social precisa de indivíduos imbuídos de papéis sociais específicos e que no seu conjunto garante a organização da sociedade, na esfera política há encargos que são assumidos mediante o consentimento do corpo político, composto por cidadãos. Os encargos são possíveis, ou garantem sua legitimidade, mediante a possibilidade de discussão, análise, argumentação, enfim, de um espaço em que haja igualdade e liberdade. Disso resulta uma obediência que retém liberdade, pois “quando há o consenso e o consentimento, a autoridade é legítima, assim como o comando expedido por ela. Há obediência porque os comandados entendem que é melhor para eles e para a comunidade que aquilo que foi discutido, delineado e acordado seja realizado” (SCHIO, 2012, p.4).

¹² Utilizamos o termo *autoridade legítima* apenas com o intuito de frisar uma relação de obediência e ordem calcada não pela violência nem pela persuasão, mas pelo respeito e pelo dever. Para Hannah Arendt, falar em *autoridade legítima* ou *poder legítimo* é pleonasma, pois todo poder é legítimo, bem como a autoridade. Quando há uma relação de mando que não é nenhum dos dois, trata-se de força ou simplesmente, violência. Pressupomos também, a distinção entre autoridade e autoritarismo feita no início do capítulo.

¹³ Aqui a autora faz referência aos gregos, para os quais a tirania é o governo absoluto, levado a cabo pela violência. O tirano precisa proteger-se do povo e insistir que seus súditos tratem de seus próprios negócios, deixando a ele o cuidado com a esfera pública. Essa que era destruída completamente, pois “uma *polis* pertencente a um homem não é uma *polis*” (SÓFOCLES apud ARENDT, 2007, p.143).

A hierarquia que exige uma relação baseada na autoridade sempre é posterior ao comando e não anterior, como no caso do autoritarismo. Nesse, não há possibilidade de discussão, há o uso da força e da violência e a supressão da fala, da discussão, da diferença, da troca de opiniões. As decisões não são baseadas em qualquer acordo e seu modelo de organização tende a suprimir o espaço público enquanto espaço político, da participação *entre homens* em liberdade e igualdade. Como não há a possibilidade de discussão, de dissenso, não há também diferença entre ideias, posições, formas de conduta. Conforme será analisado na sequência, a tradição como fundamento das ações e pensamentos dos homens não significa que eles agirão e pensarão de modo padronizado, mas, que terão o mesmo “senso comum” como guia para suas ações e pensamentos. A tradição, nesse sentido, possibilita a compreensão e a fundamentação da ação, não o comportamento.

Na educação, a autoridade é temporária, objetivando apenas garantir a efetividade da dupla responsabilidade dos adultos: em relação à educação dos *novos* e a responsabilidade pela continuidade do mundo (EP, 2007, p.235). Para os gregos, em contrapartida, que não possuíam uma prática e um conceito político semelhante a *auctoritas* romana, a relação entre jovens e velhos é em si mesma educacional, estando implicado o treino dos novos governantes pelos atuais: “[...] em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para ela” (2007, p.160) afirma Arendt. Deste modo, a educação deve implicar desigualdade (hierarquia), pois os papéis distintos exigem responsabilidades distintas. Como tratamos anteriormente, a autoridade do professor fundamenta-se em seu conhecimento, e Platão pode observar um possível modelo de ‘autoridade’ na esfera pré-política: entre médico e o paciente, timoeiro e os passageiros, entre o senhor e o escravo. Intrínseca a tais comparações, reside o reconhecimento em forma de confiança que está no conhecimento especializado do outro, no qual nem a força, nem a persuasão são necessárias.

Os gregos não conseguiram reunir um aparato conceitual que garantisse a obediência na vida política, entre iguais, tal como a *auctoritas* romana. Ela se baseava na fundação de Roma, um momento sagrado que deveria ser lembrado pelas gerações e, ainda, a palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere* que significa aumentar. A autoridade dos vivos sempre era aumentada a partir da *Religião* que ligava os indivíduos ao passado. “A autoridade, em contraposição ao poder, tinha suas origens no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos” (EP, 2007, p.164). Um

exemplo disso era que a autoridade residia no Senado, enquanto o poder residia no povo¹⁴. O poder é a capacidade humana de fundar e refundar os corpos políticos mediante a participação entre iguais na esfera pública. Já a autoridade, seja ela qual for, depende também do passado que é a fonte de sua legitimidade. Complementa Arendt: “a vontade e as ações das pessoas, assim como das crianças, são sujeitas a erro e engano e necessitam portanto de ‘acréscimo’ e confirmação [...]” (EP, 2007, p.165). O passado, como vimos, é acessado pela tradição, que, junto com a autoridade e a religião, ruíram no mundo moderno.

2.2 A autoridade na “era da igualdade”

2.2.1 A sociedade moderna e o desenvolvimento da sociedade de massas

Para além dessas dificuldades de que a autoridade no mundo moderno carece daqueles elementos que a legitimavam, outro problema surge quando pensamos no tipo de relação que ela implica: de desiguais, hierarquicamente organizados. Essa relação desigual, no caso da educação, acontece pela natural necessidade das crianças e seu desamparo frente a um mundo que para elas é “novo”, mas que em si mesmo já é “velho”, pois as antecede cronologicamente. Todavia, Arendt percebeu que um dos fatores que contribuíram para o agravamento da crise na educação foi ela ter surgido no contexto de uma sociedade de massas e o papel significativo que o conceito de igualdade desempenhou e desempenha na vida americana e, sem dúvida, na maior parte do Ocidente moderno. A sociedade de massas agravou a crise na educação norte-americana, e Arendt salienta que um dos motivos foi o papel desempenhado pelo conceito de igualdade, ou melhor, o nivelamento ocorrido em todas as esferas da vida norte-americana. Resumidamente, a sociedade de massas é o estágio máximo do desenvolvimento da esfera social, em que houve a vitória da igualdade no mundo moderno, caracterizada pela “inundação” das esferas privada e pré-política.

A sociedade de massas surgiu no século XX, como desdobramento da sociedade burguesa, e representa o estágio máximo em que os interesses privados adentraram a esfera pública, reduzindo a *vita activa* ao consumo e ao *labor*. O homem-massa se caracteriza pela solidão, adaptabilidade, excitabilidade e falta de padrões, pela capacidade para o consumo; é inapto para julgar e egocentrista, além de alienado do mundo. Essa alienação significa que o

¹⁴ “*Cum potestas in populo auctoritas in senatu sit [...]*” (CÍCERO apud ARENDT, 2007, p.164).

homem está separado do mundo, já que este não lhe interessa. Arendt salienta que “o que torna a sociedade de massa tão difícil de ser suportada não é o conjunto de pessoas envolvidas [...] mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-los, relacioná-los e separá-los” (CH, 2010, p.64). O domínio público, enquanto mundo comum, se caracteriza pela possibilidade de ser um espaço em que os homens se relacionam e se distinguem, pois há um mundo entre eles. O “mundo” do homem-massa deixa de ser humano pois nele não há o convívio, que significa ter um mundo de coisas interposto entre os que possuem em comum. O convívio é substituído pela adaptação, pelo “conformismo”, pela dedicação àquelas atividades pertencentes ao ciclo biológico vital e, que por sua natureza, não são dotadas da potencialidade de cuidar o mundo.

Schio lembra que na sociedade de massas, os homens

[...] estão isolados enquanto seres humanos, isto é, sem ligações com os outros que não sejam interessadas, profissionalmente, por exemplo. Em nível social, por outro lado, eles estão ‘colados’ uns com os outros, sem espaço para desenvolver uma identidade própria, para atuar de uma maneira pessoal e espontânea, e por isso são chamados de massa (2008, p.49).

Nesse horizonte há a perda de dignidade do homem, pois ele é reduzido ao social, já que tal dignidade é apenas conferida pelo público que julga a vida que se expôs ao seu olhar. É na esfera pública que o homem alcança uma realidade plena, em que sua personalidade aparece, já que pode ser reconhecida pelos outros. A personalidade, para Arendt, se relaciona com a *humanitas*, que se adquire mediante o convívio com os outros, na incursão pelo domínio da política, que é o domínio em que “[...] as pessoas surgem como indivíduos atuantes e falantes e onde, por conseguinte, a personalidade é tudo menos um assunto de foro privado” (HS, 1991, p.88). Na sociedade de massas os indivíduos não possuem dignidade, pois tudo o que eles são é o que eles consomem e o consumo não produz qualquer obra duradoura, e que passa a revelar o espírito de quem o criou, mas leva à destruição, ao esquecimento, à descartabilidade. Ao perder sua dignidade própria o homem também é responsável:

[...] resistir à opressão, por exemplo, é uma obrigação do ser humano, da própria humanidade presente nele, pois ele precisa sentir-se co-responsável, mesmo em relação aquilo que a sociedade faz dele [...] em política, a perda de cidadania é a perda da humanidade que se reporta ao social, no qual para ser humano é preciso estar na sociedade (saindo da animalidade), mas quando nela, o cidadão perde os atributos do humano, pois a sociedade o reduz e acomoda, retornando ao cidadão a

tarefa de não permitir a concordância e a permanência nessa situação (SCHIO, 2008, p.203)

Esse percurso nos possibilita agora compreender o desenvolvimento da sociedade de massas, que para Arendt é o desdobramento da ‘boa sociedade’, que compreendia as parcelas da população que dispunham de dinheiro e tempo de lazer para se dedicar à cultura, em contraposição à sociedade de massas, que numa primeira definição, é aquele processo em que a massa da população foi incorporada à sociedade, quando dispôs de tempo de sobra para se dedicar à cultura. A “boa sociedade” originou-se das cortes europeias do período absolutista, sobretudo da corte de Luís XIV, “[...] que soube reduzir tão bem a nobreza da França à insignificância política mediante o simples expediente de reuni-los em Versalhes, transformá-los em cortesãos e fazê-los se entreter mutuamente com as intrigas, tramas e bisbilhotices [...]” (EP, 2007, p.251).

A classe social em ascensão, a burguesia, além de começar a deter o poder econômico – e almejar o poder político, com a Revolução Francesa, por exemplo – buscará garantir um “poder” social ou *status*. Isso fará mediante a utilização da cultura e da arte: o “filisteísmo educado ou cultivado”. Esse termo foi precedido pela noção de “filisteísmo”, utilizada no jargão universitário alemão para distinguir burgueses de togados. Designava, por seu turno, “[...] uma mentalidade que julgava todas as coisas em termos de utilidade imediata e de valores materiais, e que, por conseguinte, não tinha consideração alguma por objetos e ocupações inúteis tais como implícitos na cultura e na arte” (EP, 2007, p.253). Tal “utilitarismo” é o que permanecerá na nova postura da burguesia frente à arte (e a cultura erudita de modo geral), quando a “boa sociedade” começou a monopolizar a cultura em função de sua posição social e *status*.

A alteração do “filisteísmo”, que agora passa a ser “educado” e “cultivado”, ocorreu em razão de a aristocracia decadente desprezar a nova classe emergente por sua vulgaridade. O artista, produtor da arte e da cultura erudita, rebela-se contra a sociedade e o filisteísmo por ela praticado. A burguesia busca na produção cultural um valor, uma mercadoria capaz de comprar prestígio social, todavia, os objetos culturais deixam de ser importantes como testemunho e compreensão do passado. Arendt deixa claro que um objeto cultural é aquele que durará através dos séculos, e que, por sua vez, o artista é o autêntico produtor, se

assemelhando ao *homo faber*¹⁵, isto é, aquele produtor de objetos “[...] que toda civilização deixa atrás de si como a quintessência e o testemunho duradouro do espírito que a animou” (EP, 2007, p.252). O problema, a partir desse panorama, é compreender os autores do passado sem o auxílio da tradição, já que ela ruiu a partir da época moderna e ligado a isso, a ‘boa sociedade’ não utilizou a arte como aquilo que testemunha o passado.

A tradição tem um papel fundamental para a compreensão da arte e do próprio passado. Com o fio rompido da tradição, temos de descobrir o passado por nós mesmos, dirá Arendt, “[...] ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes” (EP, 2007, p.257). Se com o início da Modernidade houve uma alteração de crença, do caráter sagrado do passado acessado pela tradição para a crença no progresso e no futuro como uma possibilidade ilimitável, percebe-se a presença de tal crença, que descaracteriza (ou descarta) o passado. Na sociedade de massas, a cultura e a arte, não são utilizadas como objetos e fonte de prestígio social, mas são consumidas, pois “[...] a sociedade de massas não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são com efeito consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo” (EP, 2007, p.257).

O processo biológico da vida ganha o centro das realizações na sociedade de massas, e tal processo consome as coisas, para garantir a sobrevivência, e, por fim, as destrói. Todos nós precisamos de divertimento, pois estamos sujeitos ao processo vital, porém ele extrapola os limites biológicos para se tornar o fim da atividade humana, bem como para se sobrepujar todas as outras atividades e objetos segundo a lógica do consumo – entretenimento e diversão. Há autoridade numa relação de consumo? Quando a educação se torna uma mercadoria, a escola, uma empresa, e a cultura deixa de ter importância em si mesma ou como meio para atingir um patamar mais elevado, em suma, quando se deseja apenas consumi-la como diversão, a escola perde sua função de ser a instituição que continua o processo educacional, iniciado na família, de introduzir a criança no mundo; mundo esse que é culturalmente produzido.

Por sua vez, a autoridade do professor se esvai, pois ele se torna apenas um funcionário que no objetivo de vender a mercadoria que produz, busca agradar ao cliente. Daqui percebe-se que substituir o aprender pelo fazer é algo inevitável, além de

¹⁵ Compreendemos o artista como *homo faber*, pois tal como o artista, “o fabricante de coisas não estabelece um metabolismo com a natureza, mas a viola para extrair dela materiais para a produção da infinidade de coisas que constituem o artifício humano, o mundo” (CORREIA, 2010, p.XXVII). Ademais, a produção do artista constitui o mundo público, enquanto aquilo que é comum e que representa o que é compartilhado por todos ao contrário do *animal laborans*.

compreendermos a exigência dos alunos em relação a aulas menos monótonas, mais divertidas. Se a relação de consumo adentra na escola, é inevitável que ela destrua o que consome, no caso o conteúdo da tradição. A apreensão desse deixa de ser significativa para além da própria escola: uma vez consumida, a mercadoria se deteriora. Conclui a filósofa:

Crer que tal sociedade há de se tornar mais ‘cultivada’ com o correr do tempo e com a obra da educação constitui, penso eu, um fatal engano. O fato é que uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que uma atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo o que toca (EP, 2007, p.264).

A sociedade de massas não sabe cuidar das coisas do mundo, dentre elas a cultura, e a escola pode não conseguir fazer frente a esse contexto, mas precisa fazê-lo para que a cultura não se perca. Arendt observa que a continuidade do mundo está em perigo – mundo simbólico, natural, público – se a lógica do consumo se mantiver como base das relações entre os homens, dos homens com os objetos e dos homens com a natureza. Lembra ainda a autora que “cultura” é um conceito de origem romana, derivada de *colere* que significa cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar – o que está em completa oposição ao processo do metabolismo vital, cuja função não é cuidar, preservar ou tomar conta do objeto consumido, e sim, destruí-lo.

Ademais, o desenvolvimento da tecnologia, que atende duplamente o *labor* e o consumo, faz com que maçantes teorias e processos educativos que demandam tempo não consigam competir com um novo programa de computador ou um novo aparelho tecnológico, cujas funcionalidades são aprendidas em curto espaço de tempo e sem a necessidade da escola¹⁶. Deste modo, a educação, e a escola em específico, assume o papel de facilitadora do processo vital por meio do preparo do consumidor e da anulação da ação em favor do comportamento. Isso ocorre porque os interesses diversos que seriam postos à prova do discurso na esfera pública foram reduzidos a um único interesse, a saber, o crescimento econômico, que por sua vez elimina a pluralidade. “O grande processo de produção e consumo não admite individualidades que interferem no mundo [...], mas apenas adaptação” (ALMEIDA, 2011, p.67). Lembra ainda a autora (2008, 267) que numa sociedade baseada no

¹⁶ Para Bauman (2009, p.663), “este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada.”

comportamento, a educação e a psicologia almejam adaptar os indivíduos às condições sociais vigentes, vive-se num *deserto*: “a psicologia vira tudo de cabeça para baixo: precisamente porque sofremos nas condições do deserto é que ainda somos humanos e ainda estamos intactos; o perigo está em nos tornarmos verdadeiros habitantes do deserto e nele passarmos a nos sentir em casa”.

Foi também o contexto de sociedade de massas que permitiu a ascensão de Movimentos Totalitários, nas quais os indivíduos não participam da vida política, não se filiam a partido algum e se denominam como politicamente neutros. A indiferença política revela um traço característico da ascensão da esfera social, em que os indivíduos estão mais preocupados com suas vidas privadas do que com os acontecimentos públicos. Participar da política tornou-se um ônus e poucos têm *tempo livre* para se dedicar aos assuntos humanos, pelo contrário, estão ocupados com seus negócios privados. Aqui voltamos aos pontos analisados no capítulo anterior, e sem dúvida percebemos que a esfera social apresenta-se tanto pela inundação da esfera pública por interesses particulares, como também, a esfera privada pela lógica pública, mais precisamente pelas relações de igualdade esperadas numa esfera pública.

A tese aqui explorada é a de que a ascensão da esfera social, com sua conseqüente diluição da distinção entre público e privado, tornou significativamente aguda a crise da autoridade e, sem dúvida, a crise na educação. Não se pretende, com isso, afirmar que a ascensão da esfera social, a crise da autoridade e a crise da educação ocorreram num processo que se iniciou na primeira e levou às demais por conseqüência, mas antes, que tais “episódios” relacionam-se entre si, e a seqüência lógica que se estabelece aqui serve para legitimar nossa tese de que tais fatores podem ser interpretados como mutuamente implicados e que a ascensão da esfera social contribuiu e contribui decisivamente para os problemas educacionais que vivemos.

2.2.2 Autoridade, infância e escola

Há que se indagar ainda acerca da mudança significativa que a perda de autoridade ocasionou no que denominamos por “infância” da criança, adolescente e jovem que adentra a escola. O fim da autoridade também se revela pelo processo de igualização que ocorreu a partir do nascimento do mundo moderno com a Revolução Francesa. Nela, os revolucionários

buscavam uma alternativa para a questão social e, acima de tudo, queriam ser iguais aos nobres e aristocratas. Entretanto, a igualdade não permaneceu restrita à esfera público-política, embora a requerida pelos revolucionários tenha sido a igualdade social. Como já tratamos, foi nesse contexto que se elaborou a *Declaração dos Direitos do Homem*, em que a igualdade foi concebida como um atributo natural dos seres humanos, e não artificial.¹⁷ Vale lembrar que a esfera social antes era reduzida às atividades privadas, aos assuntos domésticos. É com a diluição da distinção que separava o que era privado do que era público que o conceito de igualdade invadiu a *oikos* e a escola, fazendo entrar em derrocada a antiga hierarquia requerida pelas necessidades naturais.

Hoje, os valores que desejamos e que nutriram a História da Modernidade são a igualdade e a liberdade. Para Renaut, “a nossa consciência individual e coletiva encontra-se estruturada doravante no mais profundo de si próprios, por convicções que temos como conquistas irreversíveis do mundo moderno. A começar por aquelas que fazem de todo ser humano um semelhante e um igual” (2004, p.7). Para esse autor, essas convicções da Modernidade nos convenceram de que a criança (e o jovem) também é um homem com direitos à liberdade e à igualdade. Salienta ainda que em 1989 uma Convenção da ONU proclamou e estendeu os direitos humanos às crianças, e não apenas aqueles direitos que julgamos necessários para a proteção e preservação delas, mas também aqueles que outrora eram apenas reservados aos adultos:

O documento destaca-se desde logo por uma nova amplitude, que não é de forma nenhuma produto do acaso ou de uma simples vontade de explicitação retórica: abre com efeito, o enunciado dos seus cinquenta e quatro artigos pela indicação de que cada ser humano, adulto ou criança, pode valer-se de todos os direitos e de todas as liberdades inscritas na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (RENAUT, 2004, p.131).

A consequência do documento em questão foi, a partir da afirmação da criança como detentora de direitos fundamentais (liberdade de opinião, de expressão, de pensamento, de consciência, de religião, de associação, de reunião pacífica e de se beneficiar de uma vida privada), fragilizar a autoridade exercida pelos pais e educadores sobre as crianças. Percebe-se ainda que a criança é tida como portadora dos mesmos direitos que o adulto, e o fator

¹⁷ Para Arendt, “a igualdade só existia neste campo especificadamente político onde os homens se encontravam mutuamente como cidadãos e não como pessoas particulares [...]. Nem a igualdade nem a liberdade se compreendiam como qualidades inerentes da natureza humana [e, sim] convencionais e artificiais [...]” (SR, 2001, p.35).

intrigante é que talvez a linha que separa os *novos* dos adultos tornou-se difusa com a diluição de outra linha, a que separava público e privado. É a tentativa de manter uma autonomia do mundo da infância. A “era dos direitos da criança” implica afirmar que as condições a que outrora ela era subjugada não podem mais voltar – e Renaut acredita que Arendt comete uma simplificação ao não explicar o que ela entende ao afirmar que a situação da criança hoje é bem pior que antes¹⁸. Pensamos que a situação de agora pode ser *bem pior que antes*, não no sentido da garantia de direitos de proteção e preservação mas, sim, na medida em que a autonomia do mundo da infância em sentido pedagógico trouxe consequências inesperadas: “assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada [...]. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos” (EP, 2007, p.230) e assim não ficam preparadas para ele.

Arendt acredita que a emancipação do mundo das crianças é negativa e banuiu-as do mundo dos adultos, pois esses negaram sua autoridade frente às crianças e, dito de outro modo, não aceitaram a responsabilidade do mundo, nem pelas crianças que trouxeram ao mundo. Ademais, fizeram o impensável, para eles, pois ao tentar preservar a criança do mundo e da autoridade dos adultos, na verdade colocou-nas justamente num horizonte de relações apenas destinadas aos adultos, o espaço público:

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 a empresa é de certa forma uma fraude, permanece o fato de que as crianças [...] são forçadas a se expor à luz da existência pública (EP, 2007, p.236).

Cabe ressaltar o que tratamos sobre o espaço público no capítulo anterior, no qual esse fora caracterizado como o espaço da pluralidade, igualdade e liberdade, da ação em conjunto, da aparência (ser visto e ouvido por todos) e da *luz* (ficar a mercê dos olhares e julgamentos). A criança e também o jovem, de modo geral, ainda precisam ser preservados da intensidade da luz do mundo público, pois estão em processo de desenvolvimento. Tudo o que adentra a esfera pública é levado em conta, e analisamos anteriormente as consequências negativas que

¹⁸ Hannah Arendt destaca que a autoridade do grupo das crianças, depois que os adultos recusaram-se a assumir a responsabilidade por elas, pode ser muito mais tirânica do que a mais severa autoridade de um adulto. “Quanto à criança no grupo, sua situação, naturalmente, é bem pior que antes” (EP, 2007, p.230). Sobre esse ponto, diz Renaut: “confrontada com este problema [a relação educativa nas sociedades democráticas] a análise que Hannah Arendt tentou fazer da crise da educação, vendo nela (na minha opinião com toda a razão) uma crise estrutural das sociedades democráticas, cedia todavia a determinados excessos na apreciação dos dados da interrogação. Excessos lamentáveis, a meu ver, porque simplificadores. Que sentido nomeadamente teria escrever que a situação das crianças, nesse contexto de crise, se teria tornado <<pior que antes>>? Pois, se posso dizer as coisas sem desvios: antes de quê?” (2004, p.105).

isso acarretou em Robespierre. Justificando a relação feita por nós desde o início, entre a ascensão da esfera social, a diluição da distinção entre público e privado, a crise da autoridade e os desafios inerentes ao papel da escola, Arendt afirma categoricamente:

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social no qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (EP, 2007, p.238).

Por isso a escola não pode fingir ser o mundo, mas, deve ser a instituição de preparação dos indivíduos para adentrarem no mundo e, em nosso caso, numa parte significativa do mundo: o mundo público. Entretanto, o papel da escola é obscurecido tanto pela indistinção das *coisas* que adentram em cada uma das esferas quanto pela confusão atual da responsabilidade e da autoridade presente em cada papel assumido na escola que exige hierarquia e cuidado.

Gomes (2010, p.67) afirma que a adolescência é uma construção social, inexistente, por exemplo, na Idade Média. Vive-se um prolongamento da infância, em que os indivíduos não são obrigados a trabalhar e, sim, possuem um período de tempo em que é possível se dedicar aos estudos e ao desenvolvimento pessoal. Entretanto, isso conduziu ao advento do protagonismo, ou seja, longe dos pais os adolescentes foram obrigados a ter que tomar decisões, sejam sobre drogas, sexo, entretenimento, lazer etc. Assim, “não é difícil compreender porque, ao contrário da Idade Média, [os adolescentes] ficam inquietos ao ouvir longas aulas. Eles querem agir, como os adultos os levaram a fazer em diversos campos, e ser *coautores do processo*” (GOMES, 2010, p.82. Grifos do autor), não havendo mais ensaio, mas ação.

As instituições dão, às crianças e jovens, um papel passivo na dinâmica do processo de aprendizado. Outro fato a contribuir para as dificuldades enfrentadas pelo docente está na hierarquia social existente entre os alunos, que na média coloca os mais assíduos nos estudos na base e aqueles que demonstram não ter adentrado na lógica simbólica das instituições educativas no topo, ainda mais quando conseguem a aprovação nas disciplinas. Tais desafios tendem a desencorajar os docentes, que não causaram os problemas, mas se veem na urgência de fornecer respostas e métodos capazes de garantir o aprendizado e a formação integral dos

alunos. Podemos pensar a “era do protagonismo”, analisada por Gomes, de duas maneiras: como um problema social a ser enfrentado pelas instituições ou como uma possibilidade de sociedades democráticas e *filhas* da modernidade, que promoveram a liberdade e a igualdade a todas as esferas da vida humana. A questão que cabe investigar é se esse protagonismo, exigido pelos jovens, que de certo modo foram obrigados a ele, é dotado de responsabilidade moral. E, mais, protagonismo não significa, necessariamente, autonomia.

Resumindo, com as palavras de Arendt,

o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (EP, 2007, p.245-246).

O mais problemático é saber como fundamentar uma autoridade nas atuais circunstâncias. Ninguém, entretanto, parece saber o que poderia ser uma autoridade concebida e praticada de outra forma que não a hierárquica.

Renaut expõe a análise de Max Weber no que tange à legitimação da autoridade em três modos: a carismática, a tradicional e a legal ou jurídica. A primeira refere-se apenas às qualidades extraordinárias daqueles nos quais os dominados reconhecem a excepcionalidade em relação aos demais. Tal reconhecimento é “[...] uma entrega plenamente pessoal e cheia de fé, surgida do entusiasmo ou da indignação ou da esperança” (WEBER, 1992, p.194). Esse tipo de “autoridade” abre, por seu turno, uma prerrogativa para culpar o professor, em nível pessoal, pelos insucessos, desconsiderando fatores essenciais que afetam o contexto em que a educação é inserida. A dominação tradicional baseia-se em costumes ou ordenamentos oriundos da tradição. Contudo, o conteúdo da tradição é muito maior do que aquilo que motiva uma ação, como acredita Weber. Falar em *dominação carismática* como autoridade pode preencher a mesma função¹⁹, angariar obediência, mas não é o mesmo que autoridade, haja vista que essa dominação implica uma quase anulação e abandono do súdito ou dos discípulos às *revelações* do mestre, não oportunizando, como na autoridade exigida na educação, em que o objetivo é o desenvolvimento das potencialidades e a introdução no

¹⁹ Hannah Arendt parte da premissa de que se quisermos compreender o que um conceito significa, ou melhor, a que realidade ele representa e em que medida estamos distante dela, devemos buscar suas origens: onde pela primeira vez foi concebido o conceito e a utilização. A autora faz uma crítica também às ciências sociais, em particular ao funcionalismo, em que as atenções dos que se utilizam dessa metodologia recaem “[...] sobre as funções e o que quer que preencha a mesma função pode, conforme tal ponto de vista, ser englobado sob a mesma dominação. É como se eu tivesse o direito de chamar o salto de meu sapato de martelo porque, como a maioria das mulheres, o utilizo para enfiar pregos na parede” (EP, 2007, p.140).

mundo adulto e a autonomia. A dominação carismática pode ser eficaz, mas condena os estudantes a heteronomia, sob o paternalismo do mestre. Lembra ainda Renaut, citando Espinosa: “os piores tiranos são aqueles que sabem fazer-se amar” (2004, p.14).

Por fim, a dominação legal ou jurídica é a mais coerente com o mundo moderno, porque está alicerçada na noção de contrato, que pressupõe igualdade: “[...] num contrato, os contratantes são, por definição, reconhecidos como iguais [...] mas podem perfeitamente, por outro lado, entender-se para conceber através desse mesmo acordo uma relação desigual que faz emergir entre eles um ‘poder’ (RENAUT, 2004, p.19). Weber assinala que a dominação legal fundamenta-se nos estatutos, normas, regras, ordenamentos, no qual as pessoas têm certa liberdade e só obedecem aos estatutos e deveres objetivos de sua posição na estrutura social, em especial, na profissão ou ainda, mobilizadas por um contrato (1992, p.176). Surge daí a questão a se pensar: será que partir do pressuposto de que a autoridade deve ser elaborada a partir da participação entre iguais, acarretará numa autoridade efetiva do mestre? Nessa situação a autoridade possui um caráter de *autorização*, fundada num poder emergente das crianças, em última instância. Se é um poder *autorizado*, quem detém autoridade não detém o poder e muito bem pode ficar sem ele quando os detentores reais o exigirem. Essa alternativa implica, por parte da escola e dos educadores, legitimar tanto a ascensão da esfera social, ao admitir uma esfera de igualdade dentro da escola e uma esfera pública, quanto de desresponsabilização pela educação e pelo mundo, esse último que deve continuar e cujos educadores precisam preparar os “novos atores” para um “espetáculo” que já se iniciou e continuará a existir. Além disso, o conceito de “dominação legal” para Weber ocorre no espaço público ou social, e não na relação entre adultos e crianças, acarretando na ausência de uma possibilidade para pensarmos a autoridade a partir de pressupostos weberianos.

Mas voltar ao passado, restaurar a antiga forma de autoridade também parece ser um problema para Arendt: “[...] não faz muito sentido agirmos como se a situação fosse a mesma, como se apenas nos houvéssemos como que extraviado do caminho certo, sendo livres para, a qualquer momento, reencontrar o rumo” (EP, 2007, p.245). Num contexto de crise não há mais como “ir para trás” ou simplesmente “ir para frente”. Retroceder significa reconstruir as circunstâncias que tornaram a crise possível. Entretanto, considera a autora que, em tais momentos, podemos interromper os processos iniciados, percebendo o que ocorreu, não negligenciando que, de algum modo, ele modificou o mundo, produzindo nos homens um processo de “estranhamento do mundo”. Ou seja, Arendt tende a admitir que pensar a autoridade na escola hoje implica considerar as condições em que fazemos essa exigência, o

que não é nada contraditório com o que apresentamos algumas linhas acima sobre a autoridade fundada num contrato.

A autoridade da escola e do educador, assim, não possui mais uma legitimação *a priori*, necessitando, sim, de um “aumento” externo a ela que garanta a efetividade da atividade educativa, isto é, da participação em comunidade. Dizer que o Mundo Moderno foi inundado pelo fenômeno da “igualização” (ou no seu extremo, a uniformidade), isso não significa que os pais também entraram nesse processo, pois sua autoridade ainda possui respaldo, ou deveria, na medida em que os filhos são dependentes e precisam do auxílio paterno para sobreviver e garantir as condições mínimas de existência. Assim, os pais precisam “autorizar” a escola em sua responsabilidade. Sem isso, qualquer tentativa de garantir a obediência poderá ocorrer na necessidade de utilizar outros meios que não a autoridade legitimada. Ademais, uma vez os pais reconheçam a autoridade da escola e mutuamente firmem um contrato baseado na confiança, não podem “desautorizá-la”, questionar seu papel, exigir que interesses privados estejam acima das funções civilizacionais da Instituição. Há que se ter claro que a exigência da escolarização se dá pelo Estado e, por essa razão, cumpre a escola uma função pública. A “autorização” dos pais sem dúvida oportunizará que a autoridade baseada na responsabilidade possa se efetivar, ou melhor, que a tradição tenha lugar na escola, cuja confiança dos pais é o alicerce. Entretanto, cabe destacar que esse fundamento ainda é demasiadamente frágil, pois pais e professores são – na sociedade moderna – “filhos” da igualdade e suas relações tendem a se basear nesse princípio.

3 A ESCOLA COMO ESFERA DO “ENSAIO” PARA A VIDA PÚBLICA

“Um cidadão é, por definição, um cidadão entre outros cidadãos de um país entre outros países. [...] A política lida com homens, naturais de muitos países e herdeiros de muitos passados [...]” (HS, 1991, p.99-100).

Nos capítulos anteriores explicitamos o panorama que se instaurou a partir da Modernidade, no que tange à ascensão da esfera social, caracterizada pela diluição da distinção entre público e privado. A partir disso, analisamos as consequências para a autoridade, que é exigida na esfera pré-política que é a escola. Tanto a modernidade, baseada no conceito de igualdade que se transformou numa exigência que se expandiu para a esfera social e privada, quanto a tradição, enquanto aquilo que liga as gerações ao passado, trouxeram consequências para o fim da autoridade. A tradição, como vimos, deixa de fundamentar as ações e, ao chegar ao fim, deixa para trás uma parte daquilo que é comum, levando os indivíduos a situação de desamparo teórico.

Tais elementos são cruciais para que possamos analisar as condições em que a escola está inserida, isto é, num mundo que não é mais orientado pela tradição em que as ações dos indivíduos se encontram desprovidas de uma legitimidade capaz de fundamentar a autoridade da escola e dos professores como representantes de um mundo comum que não possui mais relevância. À escola cabe o papel de ser a instituição que a civilização interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, para que seja possível fazer a transição, de alguma forma, da família para o mundo (EP, 2007, p.238). Compreender como essa transição é justificável e possível é a tarefa do presente capítulo.

3.1 Educação e natalidade

Arendt inicia o artigo *A crise na educação* afirmando que a crise que acometeu o mundo moderno trouxe consequências, nos Estados Unidos da década de 50 e 60, por exemplo, para a educação. É a crise na educação que proporciona a oportunidade de investigar a essência daquilo que agora carece de sentido e de respostas, e a essência da

educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo (EP, 2007, p.223) afirma Arendt. Os seres (humanos) não nascem apenas mundo, mas *para* o mundo, que é uma “construção” humana constituída pelo conjunto de artefatos humanos, é também aquilo que media a relação *entre os homens*, que os une e os separa, que permite a distinção, a singularidade. Se os homens nascem para o mundo, significa que eles são introduzidos num mundo produzido por seres humanos e que precisa ser preservado, “continuado” e, em especial, renovado. O sentido de mundo que utilizamos aqui, a partir do papel da escola, é o mundo público, enquanto aquele espaço em que os indivíduos se unem na modalidade do discurso e da ação, mundo que se caracteriza por ser a esfera da igualdade, da liberdade, da cidadania, do poder, da relação entre os homens, em suma, da política.

A natalidade, como categoria central do pensamento político, é também para Arendt a essência da educação:

[...] fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e iniciar algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nasceram para morrer, mas para começar (CH, 2010, p.258).

As coisas humanas, enquanto “artificiais”, não podem estar atreladas ao ciclo biológico, mas dizem respeito a uma esfera da vida que não é simplesmente *zoe*, mas se constitui como *bios*. A relação entre a natalidade e a ação é que a ação é a capacidade de fundar algo novo, e por isso, a ação é espontânea, dotada de liberdade, ao contrário do comportamento. A ação permite que os homens apareçam enquanto seres singulares, pois eles podem romper com o círculo funcional biológico de suas vidas, manifestando-se por meio da linguagem e da ação. Em suma, os homens carregam consigo a capacidade do novo e cada nascimento é um novo início, não uma repetição. Conforme analisamos no primeiro capítulo, não existe *o* homem, mas *os* homens, pois uma de nossas condições humanas é a pluralidade, ou seja, o fato de que *os* homens habitam a Terra.

Assim, a ação é a atividade que corresponde à pluralidade, já que somos iguais apenas na potencialidade de sermos diferentes, ou melhor, singulares. Por isso, é que a natalidade “[...] não se confunde [...] com o mero fato de nascer, mas constitui o ser no modo de iniciar, da novidade” (DUARTE; CÉSAR, 2010, p.3). A natalidade significa, também, a capacidade de iniciar um novo estado de coisas. A iniciativa é inerente à ação e por isso a natalidade é a categoria central do pensamento político. Por outro lado, a educação em geral, e a escola em particular, precisa ser conservadora. Como o mundo é feito por mortais, ele está exposto ao

desgaste e precisa continuamente ser renovado e posto em ordem. Para Arendt, a educação é uma possibilidade, não uma certeza: “nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura” (EP, 2007, p.243). Se a educação é uma possibilidade, o mundo e sua continuidade também. É devido a isso que a educação deve conservar o que há de novo e revolucionário em cada criança, e por isso a responsabilidade dos adultos é enorme.

O “revolucionário” que há em cada criança diz respeito à novidade, a possibilidade de renovação do mundo, de fundação de corpos políticos. É tentando preservar essa novidade que a escola não pode ser revolucionária ou educar pensando num futuro ideal, com pessoas ideais. Talvez o que moveu a pedagogia moderna, criticada por Arendt, tenha sido essa ânsia pelo novo – expressa no temperamento político dos Estados Unidos, que é objeto de reflexão. A “revolução educacional”, levada a cabo naquele país, rompeu com tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem, pondo de lado *as regras do juízo humano normal*:

Sempre que, em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. 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 (EP, 2007, p.227).

Como tratamos no capítulo anterior, a condição humana da pluralidade, na qual os homens aparecem e controlam os dados de seus sentidos com referência aos dados dos outros, constitui a possibilidade do *sensu comum*. Ademais, é em virtude disso que ele abarca também a tradição, e ambos estão ligados à faculdade judicativa. O *sensu comum* pode ser tanto o sadio entendimento dos seres humanos, quanto uma faculdade de ajuizamento que em sua reflexão considera em pensamento o modo de representação de qualquer outro (*sensus communis*) (SCHIO, 2006, p.105).

Ao relacionar a crise na educação com a crise geral do mundo moderno, Arendt pensa que o aspecto de *mundo comum* foi abalado, tanto no que diz respeito à tradição, que completava o senso comum, quanto à possibilidade dos indivíduos formarem seus juízos a partir da comparação com os dados dos demais. É a partir da busca pela “novidade”, o *pathos* do novo, que a América abandona sua tradição em prol de teorias educacionais que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo (EP, 2007, p.226).

Se a educação é uma possibilidade, fundada na preservação daquilo que é novo em cada criança, a escola deve garantir que essa novidade, “expressa” pela possível ação, possa vir a se tornar ato após o ciclo educacional ter sido concluído. Como possibilidade, os projetos escolares precisam atentar a um mundo possível, aquele em que os indivíduos possam garantir sua preservação, bem como a fundação e conservação de corpos políticos. Isso não implica dizer que a escola, e a educação, serve de um projeto acabado de civilização ideal, na qual os adultos começam a estabelecer o novo a partir da educação, o que para Arendt é a antessala do fracasso enquanto um projeto que não preservará o que há de novo, mas imporá o que já é, limitando a possibilidade de um “vir a ser”.

Em *Reflexões sobre Little Rock* a questão gira em torno da lei de dessegregação na cidade de Little Rock no Arkansas, que obrigou uma escola de brancos a aceitar alunos negros, o que para Arendt significou iniciar uma mudança legal não na esfera do mundo adulto, mas onde as crianças ainda precisam ser preservadas da totalidade do mundo social e político. A dessegregação iniciada pela escola deslocou a carga de responsabilidade dos adultos para as crianças. “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (RJ, 2004, p.272). Por isso, a educação não exerce qualquer função na política, nem na política se deve educar. Cada esfera se constitui de indivíduos específicos com papéis e responsabilidades distintos e, na política, lidamos com aqueles que já são educados, isto é, aptos a participar do *público* como cidadãos.

3.2 A escola na esfera pré-política

A partir do evento em Little Rock, podemos compreender melhor o papel da escola como aquela instituição que se interpõem entre o domínio privado do lar e o mundo público, dos adultos. Antes é necessário considerar que a esfera social faz parte também do mundo dos adultos, e que as crianças e jovens precisam estar preparados para adentrar nela com segurança, pois essa esfera se caracteriza pela semelhança, ou seja, tenta na medida do possível “igualar” os sujeitos na categoria de consumidores, como é o caso da sociedade de massas. Foi essa ascensão que tornou difusa a linha que separava adultos de crianças, o público do privado. A economia, por exemplo, que para os gregos era uma atividade exclusiva

da esfera privada, ganhou relevância pública. Por isso, quando tratamos de *público* temos que ter em mente que ele comporta em alguns casos, como o trabalho, a esfera social.

A escola, localizada na esfera pré-política, é o lugar em que a criança terá o primeiro contato com o mundo público, que para Arendt, “[...] não é político, mas social, e a escola é para a criança o que o emprego é para um adulto” (RJ, 2004, p.280). A diferença fundamental entre uma esfera pública/política e a esfera social está no valor em que estão baseadas as relações sociais. Na esfera pública/política o valor é o da igualdade, o que não é uma exigência, e nem pode ser, na esfera social. O pressuposto está no fato de que os homens nascem desiguais (ou diferentes, singulares), e a política os torna iguais (nos direitos e deveres). Na esfera social, em que as relações estabelecidas não garantem a relevância das singularidades, ela não precisa comportar a igualdade e, no caso da escola, nem deve. Ela, portanto, é a esfera em que os indivíduos buscam “ganhar a vida”, atraídos pelo desejo de seguir alguma “vocação” ou profissão; saem de suas vidas privadas incitados também pelo prazer da companhia. A escola se configura como uma parte do mundo, pois é uma instituição criada pelos homens para a continuidade da civilização. “[...] ao sair de casa e se inserir no contexto escolar, ela [a criança] está de alguma forma em contato com o mundo, por meio da convivência com os colegas, do ensino e dos conteúdos escolares e por meio dos professores, que, de acordo com Arendt, são os representantes do mundo frente à criança” (ALMEIDA, 2011, p.37).

É no contexto escolar que as crianças estarão em contato com outros seres humanos em processo de formação e com aqueles que são responsáveis pela condução dele, os adultos. Esse primeiro contato garante o crescimento e a preparação do estudante para entrar efetivamente no mundo, em particular na esfera social também, pois a criança aprenderá a estabelecer relações interpessoais desejáveis com outros semelhantes: amizade, cooperação, estima, trabalho, etc. Além de habilidades fundamentais para qualquer esfera da vida humana, como as mais variadas expressões linguísticas. Apesar disso, a tarefa principal da escola é introduzir o estudante da vida pública, na esfera política, o que trataremos mais tarde. Sobre a diferença entre as esferas, Arendt ainda completa:

A sociedade é essa esfera curiosa, um tanto híbrida, entre o político e o privado em que, desde o início da era moderna, a maioria dos homens tem passado a sua vida. Pois cada vez que abandonamos as quatro paredes protetoras do nosso lar e cruzamos o limiar do mundo público, entramos primeiro não na esfera pública, da igualdade, mas na esfera social (RJ, 2004, p.273).

Compreendendo as diferenças entre as esferas e entre o lugar do adulto e o lugar da criança (e dos jovens), podemos voltar ao final do tópico anterior, em que os adultos, para Arendt, negaram sua responsabilidade e depositaram-na nas crianças. Essa crítica aparece novamente n' *A crise na educação*, quando os adultos tentam estabelecer um “novo mundo” a partir da educação. Além de privar a criança do novo, os adultos deixam de resolver os problemas entre iguais, entre adultos, por meio da persuasão, correndo o risco do fracasso – pois a política também é uma possibilidade.

A escola ocupa, portanto, o lugar intermediário entre a vida pública e a vida privada. A vida privada é o lugar da família, do lar. Para Arendt, “por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros retornam do exterior e se recolhem à segurança da vida privada, entre quatro paredes” (EP, 2007, p.235). A esfera privada é fundamental para a vida dos indivíduos, pois lá eles estão protegidos do mundo e podem continuar seu desenvolvimento ou mesmo se desenvolverem. Não há indivíduo que consiga viver uma vida essencialmente pública, pois nela os participantes são levados em conta, aparecendo aos olhos dos outros. A criança tem sua primeira educação na família, e ela continua sendo essencial ao longo de sua formação como um novo ser humano num mundo que para ela é novo. Entretanto, à família cabe introduzir a criança em hábitos mínimos desejáveis, comportamentos esperados, modos de se apresentar e vestir, higiene, bem como na língua e nos costumes do país em que ela nasce. Em suma, a família é a primeira etapa da introdução da criança no mundo. Mas que modelo de família Arendt tem em mente? A família nuclear tradicional?

Em seus textos, ela não se refere à família nesses termos, como pai, mãe e filhos. Antes, ela esclarece que o tipo de relação que os indivíduos estabelecem no lar ocorre por exclusividade idiossincrática, isto é, escolhemos as pessoas com quem queremos passar a vida. A escolha recai na singularidade dos indivíduos, na diferença em relação aos demais. De imediato, pode-se pressupor que não há qualquer menção a uma família tradicional, talvez porque em sua época esse conceito começava a ruir junto com as relações “amorosas” entre os indivíduos²⁰. Além das alterações do significado tradicional de família, que agora pode

²⁰ É na década de 60 que ocorre a revolução sexual. Em 1960, por exemplo, é criada a primeira pílula anticoncepcional, que introduziu o que Anthony Giddens chama de *sexualidade plástica*, isto é, a separação entre as atividades sexuais e a reprodução (1993, p.10). Isso leva às mulheres a conquistarem o direito ao prazer, antes restrito apenas aos homens, que o buscavam fora de casa. Ainda, o conceito de família tradicional já havia iniciado a ruir com a Revolução Industrial, que exigiu a reconfiguração do papel das mulheres, pois elas foram convocadas a trabalhar nas indústrias, iniciando um processo de independência econômica da mulher em relação ao homem. A consequência inevitável foi que a manutenção de um casamento por motivos econômicos, como se dava desde a idade média, foi substituída pela exigência do amor, seja ele romântico ou apaixonado, ou ainda

comportar apenas uma mãe ou um pai a “criar” seu(s) filho(s), ou ainda, um lar em que os pais sejam adotivos, há a expansão de famílias constituídas por casais do mesmo sexo. Isso pode ser considerado pelo termo “família” por dois aspectos: a) conforme analisado anteriormente, as crianças fazem parte da família e do lar, em que os indivíduos se unem a partir de escolhas baseadas na singularidade, na diferença. Um casal homossexual, possivelmente, faz parte dessa definição; b) em seu artigo *Reflexões sobre Little Rock*, a filósofa está preocupada com a atuação do governo na esfera privada e/ou na livre associação, conforme a Emenda IV da Constituição dos Estados Unidos²¹. O governo, em suas palavras, “[...] deve salvaguardar os direitos de toda a pessoa de agir como quiser dentro das quatro paredes de sua casa” (RJ, 2004, p.277).

Apesar de fazer uma análise a partir do contexto americano, o papel do governo e sua atuação pode ser generalizado como instituição que, dentre outras tarefas, tem o direito e o dever de legislar, isso não pode ocorrer em detrimento da vontade dos indivíduos fora da vida política, a não ser a garantia dos direitos básicos para a participação política. Arendt afirma, ainda, que o governo não pode legislar com o fito de proibir discriminações, tentando impor a igualdade em esferas da vida em que a igualdade não é parte constitutiva, como a política. A igualdade só pode ser “imposta” ou exigida em locais públicos, haja vista que a livre associação entre os indivíduos ocorre pela semelhança e não pela diferença ou pela igualdade.

O Estado pode legislar no sentido de garantir aos homossexuais o direito ao casamento? Para Arendt é desejável que ele não proíba a livre associação, pois ao proibir ele estaria contribuindo para a perseguição, tornando a discriminação legal. E no caso das crianças, haveria possibilidade de um casal homossexual adotar uma criança e assim, constituir uma família, um lar? A resposta é afirmativa, já que além da livre associação, não compete ao Estado interferir na vida privada: “o direito dos pais de criar os filhos como acharem adequado é um direito de privacidade, pertencente ao lar e a família” (RJ, 2004, p.279). Cabe ressaltar, por seu turno, que o mais importante é que a família - seja ela tradicional nuclear, monoparental, composta de um casal do mesmo sexo ou ainda, aquelas instituições que recebem crianças vítimas de maus tratos, órfãs e/ou abandonadas - precisa garantir a segurança da criança, estabelecendo o lar como um espaço de desenvolvimento de

pelo simples prazer sexual. Decorre daí que o número de divórcios começou sua ascensão a partir desse contexto, e com ele a reconfiguração do que é família.

²¹ “O Congresso não legislará no sentido de estabelecer uma religião, ou proibindo o livre exercício dos cultos; ou cerceando a liberdade de palavra, ou de imprensa, ou o direito do povo de se reunir pacificamente, e de dirigir ao Governo petições para a reparação de seus agravos.”

suas capacidades e de habilidades que serão requeridas quando ela adentrar na esfera pré-política da escola.

3.3 O *lugar* da escola e seu papel na civilização

Arendt, n' *A crise na educação* apresenta quatro pressupostos básicos que necessariamente acarretam implicações no papel da escola e seu *lugar* na esfera pré-política. O primeiro refere-se à ideia de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre as crianças, autômatos, em que se deve permitir que elas governem. Esse pressuposto é problemático na medida em que admite a existência de um mundo construído por crianças que nem sequer adentraram ao mundo comum, e a escola deixa de ser a instituição que lhes dá as condições de possibilidade para que isso de fato ocorra. A escola faz parte do mundo, mas não é o mundo propriamente dito. Como ela já faz parte de um mundo, construído por adultos, não é compreensível admitir que os *novos* que estão sendo preparados para o mundo comum, criem outro mundo, à parte. Implicado nisso está a emancipação da criança como empreendimento de nossa época, analisado no capítulo anterior, que não ocorre, haja vista que as crianças não são liberadas, mas sujeitas a uma autoridade muito mais terrível do que a de um adulto. “Em todo caso, o resultado foi serem as crianças banidas, por assim dizer do mundo dos adultos” (EP, 2007, p.230), pois esses se recusaram a assumir sua responsabilidade frente ao mundo. O banimento acarreta uma situação de desamparo, pois não há qualquer adulto que possa apresentar à criança o mundo como ele é, visto que, além da sua clara desresponsabilização, este não se sente mais como parte integrante de um mundo, forjado pela obra e pela ação humana.

O segundo pressuposto refere-se à transformação da pedagogia em uma ciência do ensino em geral, a ponto de emancipar-se inteiramente na matéria a ser ensinada. Aqui é imprescindível que se analise a formação dos professores. É inconcebível, para Arendt, que o professor muitas vezes se encontre apenas um passo a frente, em relação ao conhecimento, de seus alunos (EP, 2007, p.231). Imbuídos, talvez, da mesma e irrefletida disposição pelo “novo”, os cursos de licenciatura, e de pedagogia em particular, precisam estar atentos sobre as responsabilidades do educador, que não é simplesmente de ensinar técnicas ou habilidades, mas introduzir os estudantes num mundo que lhes é anterior e certamente continuará a existir depois que saírem dele. A educação não pode ser uma função da vida, pois a criança não é

apenas um novo ser, como qualquer outro animal. Ela é nova em relação ao mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação e é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Para Arendt, “[...] a criança é um ser humano em desenvolvimento, [e] a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a vida adulta” (EP, 2007, p.233). Se a infância é uma etapa temporária, significa que a ela se segue, ou deve seguir, a vida adulta. Até lá, a criança precisa do adulto para introduzi-la num mundo, que para ela é novo.

A autoridade do adulto, da escola e do professor, é legitimada pela responsabilidade pelo mundo e por sua continuidade e, no que diz respeito ao mundo público, pela sua revalorização ou revitalização. A autoridade, conforme analisamos no capítulo anterior, chegou ao fim com a modernidade. Todavia, Arendt pensa que apesar do contexto de nossa época não contar mais com a autoridade, muito menos com a tradição, a escola não pode abdicar da autoridade e da tradição (EP, 2007, p.246). Se a fonte de legitimidade da autoridade ocorre pela responsabilidade do adulto pelo mundo, essa responsabilidade está implicada na tarefa do professor, já que ele é representante do mundo e “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte na educação” (EP, 2007, p.239). É o mundo público que exige a presença da criança na escola, por meio do Estado, que garante outra fonte de legitimidade para a autoridade do professor e da escola. Além disso, como a autoridade sempre fez referência ao passado, é a relação do adulto com o passado que respalda a tarefa de auxiliar as crianças a guiar suas ações por um mundo para elas ainda desconhecido. Daqui advém o papel da tradição, fundamental para a escola.

A tradição na escola apresenta-se como um dos suportes da vida humana:

Ela garante a existência de um mundo comum por sua preexistência. A tradição é composta pelos acontecimentos mais relevantes, assim como pelo sentido universal que ela contém. Ela enuncia os valores a serem salvaguardados, e localiza o ser humano no tempo, no espaço, na cultura, fornecendo-lhe identidade e indicando-lhe caminhos (SCHIO, 2006, p.237).

Nesse sentido, a tradição não é saudosista, conservadora ou reacionária. Ela permite que os homens, enquanto dotados da capacidade de agir, possam fundamentar suas ações tendo como referência o passado, que fornece subsídios para a compreensão. Para Arendt, a compreensão é uma atividade interminável por meio da qual aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliando-nos com ela (DP, 1993, p.39). Trata-se da reconciliação com o mundo onde determinados acontecimentos são possíveis, e passam a ser compreensíveis.

Sentir-se em casa, portanto, é poder assumir a responsabilidade pelas nossas ações, além de guiá-las tomando como exemplo o passado e a história. Uma das funções da escola é a de preparar as crianças para as exigências inteiramente novas do mundo de hoje (EP, 2007, p.234), exigências que se apresentam, também, enquanto ações e eventos que precisam ser compreendidos, haja vista que as ações sempre são constituídas de algum elemento novo, necessitando, portanto, de compreensão. A compreensão é um processo contínuo e ininterrupto, pois os homens têm a capacidade de agir e não podem renunciar a ela por temerem as más ações ou os maus resultados das ações.

As ações, por seu turno, possibilitam a existência da História, que não é um processo universal e necessário. A História, composta por fatos, é acessada pela memória, que é preservada por documentos, vestígios, lembrança, etc. Tal como a tradição, a memória serve de guia para as ações, além de permitir uma compreensão preliminar dos acontecimentos atuais, pelos exemplos do passado, do que é ou não desejável a ser feito. A escola deve preservar o passado pela tradição, pela memória e pela História, pois elas são uma parte do mundo comum, a ser adentrado pelos novos.

O terceiro pressuposto criticado refere-se a substituição do aprendizado pelo fazer e do trabalho pelo brincar. “A intenção consciente não era de ensinar conhecimentos, mas inculcar uma habilidade [...]”. Um currículo que parte da noção de ensino de habilidades tende a descaracterizar os conteúdos da tradição, que são fundamentais para a consolidação do papel da escola (RJ, 2004, p.280), pois a formação volta-se para o imediato, seja a empregabilidade e/ou adaptabilidade, ambas restritas à esfera social e sem qualquer compromisso com a esfera pública e política. Uma educação “republicana”²² transcende o imediato, haja vista que sua formação ocorre a partir de um longo processo de preparação e ensaio para a vida adulta e política. Não se prepara para a vida adulta tendo como único meio a ludicidade. A brincadeira é importante para a criança, todavia o desenvolvimento pressuposto em todo ser humano é que outras atividades comecem a fazer parte da vida dos estudantes. A separação entre a vida adulta e a infância faz parte da atividade do educador, assim a distinção do que é próprio da escola, enquanto lugar de ensino/aprendizagem e educação de outros “lugares”, como a praça, o parque, o pátio, o refeitório, o shopping, o Fórum, a prefeitura, etc. A escola é o espaço em que os estudantes aprendem como o mundo é, sua constituição, suas instituições. Se essas distinções não forem feitas para os estudantes, “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não de

²² O pressuposto aqui é que uma educação republicana tende a valorizar a formação de cidadãos aptos a agirem em prol dos interesses públicos, preocupados com a fundação e preservação de corpos políticos.

brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (EP, 2007, p.233), noutras palavras, as crianças quando adentrarem na esfera pública e social, sem o preparo devido estarão desamparadas e obrigadas a se moverem num lugar que lhes é estranho.

Bernard Charlot afirma, sobre esse ponto, que muitos estudantes não adentraram à lógica simbólica da escola, o que provoca um grande percentual de evasão escolar, e até, a frustração, o tédio e o descontentamento dos estudantes quando se deparam com a necessidade de mais um dia ir à escola:

“o problema não é saber por que eles saem; o problema fundamental é saber por que muitos alunos nunca entram nas lógicas simbólicas da escola. Eles são matriculados administrativamente, estão presentes fisicamente (algumas vezes, pelo menos), mas nunca entenderam o que consiste estar ali” (CHARLOT, 2009, p.84).

O autor conclui que uma das funções da escola é ensinar a finalidade da escola para os estudantes, o porquê eles vão à escola, o que se faz na escola. Se essa instituição é dotada de intencionalidades e de exigências da civilização em que ela está inserida, os estudantes fazem parte desse processo e precisam compreender o que a escola lhes tem a oferecer, mesmo que de forma parcial, segundo a sua capacidade de compreensão.

A escola ensina e educa ao mesmo tempo. O aprendizado volta-se ao passado. Educar “[...] compreende tornar o mundo familiar ao educando: as formalidades, os comportamentos esperados, as regras aceitas, enfim, os padrões aos quais ele deve adequar-se. Ensinar comporta conteúdos oriundos do passado” (SCHIO, 2006, p.232). A educação precisa ter um fim previsível, ao contrário da aprendizagem. Assim, pode-se aprender sem educação, mas a educação não ocorre sem o aprendizado. O fim da educação ocorre quando o sujeito já está pronto para ser admitido na política e na igualdade (EP, 2007, p.160), ou seja, quando ele estiver apto a ser cidadão.

Como a educação precisa do ensino, e esse se liga ao aprendizado, ele pressupõe os conteúdos do passado. Se o currículo e as metodologias precisam ser revistos a partir da crise que acometeu a educação, os conteúdos continuam a ser aqueles da tradição. Isso não significa fazer uma defesa de um ensino tradicional, baseado simplesmente na transmissão de conteúdos. Todavia, é notório que a escola precise transmitir, já que uma de suas funções é apresentar o mundo à criança e ao jovem que estão em processo de formação. Sem tal conteúdo, eles não se apropriarão de uma parte do mundo que é comum e, certamente, fundamental para a consolidação de uma cidadania plena.

Ao garantir a tradição como eixo fundamental do papel da escola, rompe-se com a indistinção entre público e privado provocada no início da Modernidade, pois se estabelece a cidadania como objetivo da atividade escolar, além de contar com a tradição, a história, e uma metodologia apropriada para a formação de novos cidadãos. Arendt lembra que os educadores precisam estar atentos para não admitir pressupostos baseados na indistinção entre público e privado, apesar de que “é uma peculiaridade de nossa sociedade [...] considerar a vida, isto é, a vida terrena dos indivíduos e da família, como o bem supremo; por esse motivo [...] ela emancipou essa vida e todas as atividades envolvidas em sua preservação e enriquecimento do ocultamento da privatividade, expondo-a à luz do público” (EP, 2007, p.237). Ou seja, com a modernidade o *labor* ganhou relevância pública, em detrimento à ação e à política. Todavia, a escola não é a mera reprodução do contexto social em que está inserida. Para Arendt, ela tem uma função fundamental e, ao reafirmar seu papel na/para a civilização, apresenta-a como a instituição capaz de dar esperança quando conserva a novidade presente em cada nova geração, não adaptando ou individualizando-as, em suma, não formando meros consumidores preocupados unicamente com a manutenção de suas próprias vidas.

3.4 A educação para a cidadania

A argumentação que antecedeu o tópico que se inicia se apresenta como um “caminho” para chegar ao ponto em que o problema posto, sobre o papel da escola no contexto da ascensão da esfera social, ganha sua resposta: é função primordial da escola educar para a cidadania. Para Schio, “a educação objetiva preparar os alunos para o futuro. O futuro do ser humano é tornar-se cidadão” (2012b, p.2). Onde a cidadania é exercida? Tem sentido, hoje, educar para a cidadania? Conforme analisamos, a escola precisa estar preparada para as exigências do mundo atual, isto é, preparada para introduzir os estudantes num mundo que está em mudança e que tende a mudar a cada chegada dos *novos*.

Ninguém nasce cidadão e, por isso, a cidadania precisa ser aprendida, ensinada, ensaiada e pensada. Ela pressupõe um conjunto de direitos e deveres. Os direitos são civis e políticos. Direitos civis são as liberdades individuais, liberdade de consciência, liberdade de expressão e justiça. Os políticos são aqueles que garantem ao indivíduo a participação na política, que compreende a possibilidade de votar, se candidatar, etc. Além de direitos, os cidadãos possuem deveres como por exemplo, respeitar as leis, pagar impostos, defender a sociedade (SCHIO, 2012b, p.3).

Os estudantes são educados para a cidadania na escola. Essa educação significa que as crianças e jovens serão preparados para a vida pública, ensaiando para ela, além de conhecerem como o mundo é. Ensaiar para a cidadania não é treino, não se reduz a uma habilidade. Se a cidadania ocorre mediante a relação entre direitos e deveres, os alunos podem perceber as exigências da cidadania numa assembleia de classe, em que conjuntamente com os colegas, debatem acerca de problemas que são comuns e relevantes, contando, é claro, com a mediação de um adulto (professor). Nessa prática, aprenderão – e por isso a intervenção do professor é fundamental – a ouvir os outros, considerar seus argumentos e também argumentar (para tanto precisam aprender a argumentar), além de respeitar determinadas regras, pois poderão perceber que sem elas não há possibilidade de debate.

As regras, dessa assembleia, podem ser feitas por eles mesmos, a fim de que compreendam como são organizadas as leis, por exemplo, na esfera pública. Uma eleição de representante de turma estimula a reflexão sobre o procedimento participativo na escolha de um cargo político. A atuação do *Grêmio Estudantil*, como uma instância representativa dos alunos junto à escola, desde que bem organizada, estimula a compreensão sobre o que significa a representação, tanto para aqueles que representam quanto para os que são representados, e que os representados não estão isentos de responsabilidade frente àquilo que lhes é comum.

Um debate sobre o direito dos homossexuais ao casamento e à adoção, por exemplo, auxilia na reflexão e compreensão sobre a relação entre liberdade de expressão, liberdade de crença (já que alguns argumentos são baseados em pressupostos religiosos) e a não interferência do Estado nos assuntos privados, por exemplo. Aqui os estudantes não só estão “ensaiando” um debate possível no Congresso Nacional, como também, um debate entre cidadãos que levam à casa legislativa uma proposta de lei ou ainda, aprendem a argumentar, a usar a palavra, a raciocinar, a compreender a legislação fundamental de uma república, a constituição, a diferença entre público e privado, por exemplo.

Os que forem educados, que tiverem atingido a vida adulta, que souberem agir *entre-homens*, numa esfera de liberdade e de igualdade, isto é, onde a força e a violência não podem entrar, tornam-se capazes de serem cidadãos. Assim, a cidadania ocorre pela ação, pois o cidadão é aquele que age e decide em comum acordo. A cidadania implica, ainda, a diferença, a igualdade e a liberdade, ou seja, se não houver a possibilidade da diferença, da singularidade, não haverá liberdade, muito menos política. Diferença não significa desigualdade, pois a desigualdade implica hierarquia e a hierarquia só é aceita no espaço

público na forma de autoridade. Sem o direito à diferença há igualização, não igualdade. O debate sobre o casamento *gay*, por exemplo, não pode estar pautado no pensamento único, na crítica pela crítica. Um debate só ocorre em sua efetividade se os participantes puderem pensar diferente, argumentar diferentemente, mas, em especial, ouvir.

Como é o Estado que exige a presença das crianças na escola, ele tem “[...] o direito de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo” (RJ, 2004, p.280). Se o Estado é a instituição que representa o espaço público, ele tem o interesse que a escola prepare os indivíduos para a cidadania, e o espaço do cidadão é a política. *Será que a política ainda tem de algum modo sentido?* Tem sentido educar, em nosso contexto de descrédito da vida política, para a cidadania?

Arendt, ao escrever um artigo que possui como título a primeira de nossas perguntas, explica que no século XX, e sem dúvida alguma continua valendo para o século XXI, a política produziu desastres e a possibilidade de fazer outros mais é iminente. Duas experiências provocam a urgência de se responder a pergunta sobre o sentido da política: a) experiência com as formas de governo totalitárias, em que houve o fim da liberdade, haja vista que a política invadiu todas as esferas da vida humana; b) desenvolvimento monstruoso das modernas possibilidades de aniquilação, que estão sob o monopólio dos Estados. Ambas as experiências são fundamentais em nossa época, “passar ao largo delas é como se não tivesse vivido no mundo que é nosso” (DP, 1993, p.118).

Os eventos supracitados não puseram apenas em questão a liberdade, mas também, a continuação da própria vida, da existência orgânica sobre a Terra. A possibilidade de aniquilação física absoluta em nossa época torna compreensível que a esfera pública foi justificada como garantidora do processo vital da vida humana, ou seja, que ela deixa de preservar a liberdade para garantir as necessidades – efetivação da esfera social. Arendt conclui que “se é verdade que a política não é nada além do que é infelizmente necessário para a preservação da vida da humanidade, então com efeito, ela começou a ser liquidada, ou seja, seu sentido transformou-se em falta de sentido” (DP, 2003, p.119). Por isso é que para ela, o sentido da política é a liberdade. Mas tem sentido falar em liberdade num mundo marcado pela possibilidade de aniquilação total, e que viveu experiências políticas que, justamente, acabaram com a liberdade?

Para a mudança desses fatores e para a avaliação sobre os mesmos, só poderá ocorrer com algum tipo de milagre. No âmbito das ocupações humanas é estranho falar em milagre.

“Milagre”, para Arendt, não possui conotação religiosa, pois milagres são possíveis na natureza, quando um evento inesperado dentro de uma lei ou processo ocorre, transformando o curso das coisas. No âmbito dos assuntos humanos, milagres são mais frequentes, pois os homens são “fazedores” de milagres, ou seja, possuem o dom de agir. Milagre, por seu turno, refere-se à capacidade de iniciar um novo estado de coisas, não previsto, ou ainda, de ser o causador de um novo processo. “O milagre da liberdade está inserido num poder de iniciar, que, por sua vez, está inserido no fato (*Faktum*) de que todo homem, ao nascer, ao aparecer em um mundo que estará aí antes dele e que continuará depois dele, é, ele mesmo, um início” (DP, 2007, p.121).

O sentido da educação para a cidadania, num contexto marcado pelo descrédito da política, pelas ameaças constantes de aniquilamento (os armamentos nucleares que são capazes não só de pôr fim a uma guerra, ao inimigo, mas a existência da vida biológica no planeta), reside na possibilidade do *novo*, do milagre, que repousa na ação. Enquanto educamos os *novos*, temos a responsabilidade pelo restabelecimento do mundo comum, do espaço público. De forma alguma educar para a cidadania é projetar o novo nas crianças e jovens. Antes, é depositar em tal atividade a esperança de que a importância da vida política possa ser conquistada, bem como, da permanência do mundo e da vida no Planeta na nova geração que chega ao nosso mundo.

3.5 Os desafios da escola na educação para a cidadania

Em nossa sociedade, o consumismo se caracteriza por ser o centro das realizações humanas, diferentemente do consumo, que é “[...] uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos” (BAUMAN, 2008, p.37). Arendt lembra que no consumo não há durabilidade, permanência ou conservação, mas sim, deterioração, destruição. É esse perigo que corre a cultura ao ser transformada em mercadoria de consumo, para o divertimento e o entretenimento, perdendo aquela característica intrínseca a ela de nos comover ou entrar em contato com o passado por meio de obras que testemunham o espírito que animou a sua criação.

Outro risco inerente ao consumo é que numa sociedade cuja finalidade seja essa, os indivíduos não precisam agir (e talvez nem seja desejável), pois a ação implica a introdução

da novidade da espontaneidade. A indústria de massas precisa de comportamento, que garante a previsibilidade das ações. A burocracia, por seu turno, é a característica da organização social e política a partir da modernidade e ganha força com a ascensão da sociedade de massas. Arendt pensa que a escola não deve ser reprodutora do contexto em que está inserida, porque ela tem compromisso com a introdução dos *novos* no espaço público com vistas a garantir sua continuidade, bem como a restauração e fundação de novos corpos políticos. Por precisar da ação, a educação escolar não é treino. Ela se caracteriza pela preparação das crianças e jovens, que eles ensaiam a vida política, pois ninguém nasce cidadão, ou seja, é preciso aprender a sê-lo. A escola se ocupa com a educação e o ensino. O primeiro visa a tornar o mundo familiar ao educando: as regras, o que é esperado dele, a estrutura, etc. O ensino diz respeito aos conhecimentos gerais e específicos e, para isso, o aprendizado precisa do passado que é acessado pela tradição.

A tradição é o legado que se confia aos alunos, aquilo que liga ao passado, dando a consciência de um *continuum* no tempo. Ela possibilita a fundamentação e guia a ação servindo também como base para a compreensão da realidade e a tentativa de reconciliação. Como o passado fornece indicativos, seja pela tradição ou pela história, a compreensão faz parte das tarefas a que a escola objetiva, pois para Arendt ela deve preparar as crianças para as exigências inteiramente novas do mundo de hoje. O mundo é irrompido por acontecimentos inesperados e que deixam os indivíduos desamparados, exigindo deles a capacidade de compreender o que acontece. Ademais, o mundo, enquanto espaço público, da realização política, espera que os *novos* adentrem nele prontos para iniciar. A escola, portanto, oferece as oportunidades de aprendizado, estruturando a possibilidade do desenvolvimento de uma pessoa e de um cidadão. A ação pedagógica,

[...] se trata de uma ação que deixa-se reconhecer no fato de que aqui nunca se pode tratar de uma adaptação de um material previamente pronto à disposição para a realização de um fim definido, mas sempre somente da viabilização de um desenvolvimento e do aproveitamento dessa oportunidade por parte do educando (HERMENAU, 2005, p.370).

A ação pedagógica aqui apenas se assemelha à ação no espaço público por sua imprevisibilidade, isto é, porque seus resultados não são certos, já que não há como saber por antecedência o resultado da atividade empreendida. Se os homens são singulares, não é com receitas que a escola garantirá a efetividade de seus objetivos. Como a escola é o lugar de preparação para a vida do cidadão, exigida pelo espaço público, representado pelo Estado, ela deve ser o espaço do ensaio e da garantia que a escola preservará a novidade que há em cada

criança que chega ao mundo. O ensaio significa que a escola simulará o mundo em múltiplas atividades, que desenvolverão aqueles atributos desejáveis de um cidadão: autonomia, capacidade argumentativa, respeito pelo outro, a relação entre semelhantes, a consideração pelos direitos e deveres, em suma, a capacidade de realizar a política como uma esfera de discussão, de busca pela resolução dos problemas a partir da ação e do discurso e não pela violência ou coação.

Como a escola não é mundo, ela precisa de uma autoridade singular: aquela baseada nas necessidades da criança, tanto no que diz respeito ao seu desamparo natural, quando pela necessidade de continuar o mundo. A autoridade legitima-se na escola, apesar do contexto em que está inserida ter diluído na igualização as relações baseadas na autoridade, pela responsabilidade do educador pelo mundo e pelo desenvolvimento da criança: a criança precisa de um guia para suas atividades e esse acréscimo é garantido pelo adulto, pela *autorização* dos pais, que revestem a escola da responsabilidade pela continuidade da educação iniciada na esfera doméstica, e pelo Estado, enquanto aquela instituição que exige a presença das crianças na escola.

Arendt reitera que é dever do corpo político de preparar as crianças para o cumprimento de seus futuros deveres como cidadãos (RJ, 2004, p.279-280). Nesse sentido, pressupõe uma concepção de Estado diversa do neoliberalismo, ideologia que ganhou força e efetividade a partir da década de 70. Se a autora deseja que o Estado não interfira na vida privada dos indivíduos, significa que ela é “liberal” em um dos sentidos daquele liberalismo que fundou os Estados Unidos. Contudo, não é naquele que torna o Estado um ente mínimo, com o papel único de ser um “regulador”, que geralmente é um “não-interventor”. Com isso, queremos ressaltar que ao Estado cabe participar diretamente na educação, não apenas financiando-a em instituições públicas, e também, fornecendo parâmetros, materiais, estrutura, formação adequada de professores, em suma, aquelas condições mínimas para a garantia da possibilidade da escola enquanto educadora para a cidadania. O Estado não pode negar de tal dever, seja financiando a iniciativa privada, seja desregulamentando a educação pública. Se a cidadania é um desejo da civilização e do espaço público, resta a ele, como seu representante, garanti-lo de algum modo.

É possível ainda pensar que o papel da escola, no contexto da ascensão da esfera social, é a de ser a instituição que interpomos entre o domínio do lar e o mundo? Sim. Apesar da diluição da distinção entre público e privado ter ocorrido, os educadores precisam pressupor essa distinção em suas atividades, já que a finalidade da escola é preparar os *novos*

para a vida adulta, para a cidadania. É sua tarefa, nesse contexto, estabelecer as condições de possibilidade para que o espaço público, a vida política, seja restaurada, renovada, ou ainda, que corpos políticos sejam fundados. Ele, como educador e adulto, pode começar a realizar tal mudança, mas não na educação: deve juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso. Na escola, o educador prepara os estudantes para o mundo, nas linguagens públicas, na possibilidade de um dia adentrar no mundo e participar dos assuntos comuns. A educação gera uma possibilidade, não uma certeza. Depositamos nela a esperança, assim como na possibilidade da ação dos homens para fazer frente aos desafios de nossa época. “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” (EP, 2007, p.247).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a presente investigação com o objetivo de compreender o papel da escola, como a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer a transição da família para o mundo, no contexto da ascensão da esfera social, seus desafios e possibilidades. Tal ascensão tornou difusa a linha que separava público e privado e, ainda, adultos e crianças. O processo de desmantelamento da relevância e importância da vida pública, enquanto lugar da política, se iniciou na Modernidade, em que as atividades privadas ganharam relevância pública e o que era público, a atividade política, foi reduzida a governo (administração coletiva). Apesar dessa alteração, a esfera pública continuou a ser caracterizada pela visibilidade, lugar da aparência. Todavia, o que ganhou relevância pública foi o *labor*, que se caracteriza pela busca da manutenção da vida (*zoe*).

Nesse contexto, ocorre também a crise da autoridade, ou o seu fim: com a diluição da distinção entre público e privado, a igualdade, enquanto conceito restrito à esfera pública, adentrou na vida doméstica e na escola, onde as relações precisam estar baseadas na autoridade, que, por sua natureza, exige hierarquia. Arendt percebe que o conceito de igualdade exerceu forte influência no contexto educacional norte-americano. Porém, cabe lembrar ainda que a Modernidade, da qual somos filhos, foi baseada principalmente na igualdade como um de seus valores: igualdade inclusive no que diz respeito à vida biológica, às condições de sua manutenção. Essa igualdade pode ser melhor compreendida pelo conceito de nivelamento ou igualização. Esse último é uma das características da sociedade de massas, em especial do homem-massa, aquele que busca ao máximo ser igual em tudo e a todos, adaptável, inapto para julgar, egocêntrico e consumista. O consumismo é um atributo da sociedade e não dos indivíduos, trata-se de uma atividade que se tornou o fim em um contexto social, e não um simples meio.

Assim, a escola não é simplesmente uma instituição que reproduz o modelo social em que está inserida. Para Arendt ela tem uma função basilar na reestruturação da relevância da vida pública, da atividade política. Essa função se baseia na esperança que cada geração carrega consigo, fundada na natalidade, no fato de que os homens nascem para o mundo. Deste modo, a escola precisa preparar as crianças para a vida pública, na qual adentrarão como cidadãos. Um cidadão é aquele capaz de agir, ou seja, de iniciar, de preservar e fundar

novos corpos políticos, de revalorizar a vida pública. Por isso, educar significa preparar o estudante nas linguagens públicas, no mundo comum, para que ele possa saber agir, bem como, fundamentar sua ação, justificando-a. A tradição nesse contexto exerce uma função importante. Ela garante ao indivíduo o acesso ao mundo, suas regras, funcionamento, etc. Sem a tradição, o exemplo do passado, os *novos* ficam desamparados e, por isso, a escola precisa educar e ensinar pressupondo a tradição, isto é, o mundo que as precede.

Apesar da diluição da distinção entre público e privado, entre adultos e crianças, os educadores precisam pressupor essas diferenciações, já que cumprem um papel que exige uma responsabilidade: a de representantes do mundo. Como tais, precisam educar as crianças e jovens para compreender as diferenças entre as esferas, por exemplo, saber que comportamentos diferentes são esperados em esferas diferentes. Dito de outro modo, a escola precisa ensinar o que é a escola e o que se espera dela. Portanto, a distinção entre público e privado precisa estar pressuposta na atividade educativa, pois não foram as esferas que mudaram, mas os homens. Se o objetivo principal da escola é educar para a cidadania, um cidadão só pode agir num espaço público e, além disso, precisa estar preparado para ele. Assim, a escola prepara para a vida pública, como uma esfera de ensaio para a cidadania. Arendt lembra que a escola não é o mundo e nem deve querer sê-lo. Entretanto, ao ensaiar a vida pública, pressupõe-se que os indivíduos precisam aprender a ser cidadãos, já que os homens não são seres políticos por natureza.

Portanto, a escola para Arendt é essencial para o reestabelecimento da vida pública num contexto em que a vida pública não é mais relevante. O que não significa afirmar que se está iniciando um novo mundo pela educação. Arendt pensa que os adultos, ao tomarem parte da educação, já devem estar preparados para a responsabilidade que eles possuem como representantes do mundo e que por isso precisam revestir sua atividade pela autoridade, que é legitimada pelo Estado, pois exige a presença das crianças na escola, pela família, na medida em que esta deve ter educado a criança para adentrar na esfera pré-política da escola e do passado, que pela tradição legitima a autoridade do professor como aquele que sabe mais que a criança. A educação escolar, como preparação para o mundo público em que a criança será cidadã quando nele adentrar, é uma possibilidade, não uma certeza. Não há como saber se a atividade educativa reestabelecerá a vida pública, já que ela dependerá da ação dos *novos* nesse espaço quando estiverem prontos para a vida adulta. Até lá, cabe aos adultos assumirem a responsabilidade pelo mundo, tentando, entre acertos e erros, renová-lo.

Com isso, a partir do problema pesquisado sobre o papel da escola no contexto da ascensão da esfera social, pensamos que ele ainda é o de preparar para a vida pública, para o mundo, e que não há qualquer contradição entre o diagnóstico de época que faz Arendt com sua definição acerca do papel da escola. Ou seja, a escola é um dos eixos estruturantes de nossa civilização e cabe a ela garantir que os *novos* sejam educados para a cidadania, e que, possam renovar o mundo, restaurando a importância da vida política. Essa é a esperança depositada nela. Se quisermos um *novo* mundo, como adultos devemos assumir a responsabilidade por ele, e em conjunto, atuar na esfera pública, sujeitos a acertos e fracassos, enquanto assumimos também a responsabilidade pelas crianças e jovens que um dia farão parte efetivamente desse mundo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Odílio Alves. *A questão social em Hannah Arendt*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n2/v27n2a01.pdf>> Acesso em: 20 de mar. de 2009.
- AGUIRRE DE LA HOZ, Juan Jesus. *Dicotomia público-privado*. Valência: Universidad Valencia, 1997.
- AQUINO, Tomas de. *Escritos Políticos de Santo Tomás de Aquino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ALMEIDA, Vanessa S. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- _____. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- _____. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- _____. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Homens em tempos sombrios*. Lisboa, Portugal: Relógio d'Água, 1991.
- _____. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo, Cia das Letras, 2004.
- _____. *Sobre a Revolução*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAUMAN, Z. Entrevista sobre a Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.661-684, mai/ago de 2009.

_____. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2008.

BORNHEIM, Gerd. O Sujeito e a norma. In.: NOVAES, Adauto. *Ética*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 12 de fev. de 2012.

BRAYNER, F. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

CASAGRANDA, Edison A. Educação e política: o problema da legitimidade do poder em Hannah Arendt. In.: DALBOSCO, Cláudio A; CASAGRANDA, Edison A; MÜHL, Eldon H. *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In.: AQUINO, Júlio Groppa. (org.) *Autoridade e Autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1999.

CENCI, Angelo V. *A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais*. Passo Fundo: UPF, 2007.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In.: CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio; MÜHL, Eldon (org.) *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2009.

CORREIA, Adriano. *A questão social em Hannah Arendt: apontamentos críticos*. Revista Filosofia Aurora. V.20, n.26. Curitiba: Jan/Jun, 2008.

COSTA, Marcio da. *Público e o Privado na Educação*. Xama, 2004.

COULANGES, Fustel. *A cidade antiga : estudos sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia e de Roma*. 2.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

DE LA TAILLE, Yves. Autoridade na escola. In.: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. Paz e Terra, 2003.

FRANÇA, Sonia A. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In.: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

GOMES, Candido A. Os jovens a quem 'Ensinamos'. In.: FREITAS, Lêda; FILHO, José L; MARIZ, Ricardo S. *Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Universa; Liber Livro, 2010.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

GUIMARÃES, Áurea M. Autoridade e tradição: as imagens do velho e do novo nas relações educativas. In.: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

HERMENAU, Frank. Agir no espaço pedagógico: distinções segundo Hannah Arendt. In.: DALBOSCO, Cláudio A; FLIKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: UPF, 2005.

_____. “No fundo, educamos desde sempre para um mundo saído dos eixos”: sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt. In.: DALBOSCO, Cláudio A. *Filosofia Prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003.

LA TAILLE, Yves. Autoridade na escola. In.: AQUINO, Júlio Groppa. (org.) *Autoridade e Autonomia na escola*. São Paulo: Summus, 1999.

LEFORT, Claude. *Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 298.

ORTEGA Y GASSET, J. *A Rebelião das Massas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ibero-Americano, 1962.

POMBO, Olga. *O insuportável brilho da escola*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/brilhoescola.pdf>> Acesso em 10 de agosto de 2009.

RENAUT, Alain. *A libertação das crianças: a era da criança cidadão*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004a.

_____. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004b.

SALDANHA, Nelson. *O jardim e a praça: o privado e o público na vida social e histórica*. São Paulo: Edusp, 1993.

SCHIO, Sônia Maria. *Arendt e a educação em uma “Sociedade de Massa”*. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/resafe/numero8-9/textos/art2.pdf>> Acesso em 09 de mai. de 2008.

_____. *Hannah Arendt: A questão da autoridade*. 2012.

_____. *Hannah Arendt: a estética e a política (do juízo estético ao juízo político)*. Tese de doutorado. UFRGS, 2008.

_____. *Hannah Arendt: educação e cidadania*. 2012b.

_____. *Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão)*. Caxias do Sul: Educ, 2006.

SILVA, Nelson Pedro. *Entre o público e o privado*. São Paulo: UNESP, 2007.

WEBER, Max. *Economia y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. 2.ed. México: Fondo da Cultura Económica, 1992.

XARÃO, Francisco. *Política e liberdade em Hannah Arendt: ensaio sobre a reconsideração da vida activa*. Ijuí: Ed.UNIJUI, 2000.

CIP – Catalogação na Publicação

P498p Petry, Cleriston
O papel da escola no contexto da esfera social : o ensaio para a vida pública / Cleriston Petry. – 2012.
76 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2012.

Orientação: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.

1. Escolas públicas. 2. Escolas privadas. 3. Educação – Aspectos sociais. I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU : 37.057

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364