

HANNAH ARENDT E A NECESSIDADE DE SE COMPREENDER: “POR QUE JOÃOZINHO NÃO SABE LER?”

HANNAH ARENDT AND THE NEED TO UNDERSTAND: “WHY DOES JOHN DO NOT KNOW READ?”

Jenerton Arlan Schütz¹
Cláudia Fuchs²

RESUMO: O presente manuscrito tem por objetivo compreender a indagação “por que Joãozinho não sabe ler?” feita por Hannah Arendt em seu ensaio sobre “A crise na educação” (2013). No fato de Joãozinho não saber ler estão as preocupações dos atuais debates educacionais, preocupações que consideram Joãozinho como um não sabedor e, muitas vezes, desconsideram ou desconhecem a conjuntura estrutural que não consegue fazê-lo saber ler. Não queremos encontrar culpados, mas pensar as raízes do problema, pois, há aqui mais do que a enigmática questão de ele não saber ler, o que, traz à tona a crise na educação contemporânea. Nesse sentido, primeiramente buscamos investigar as raízes da crise na educação, para, num segundo momento, ter luzes para entender a enigmática questão: Por que Joãozinho não sabe ler?

Palavras-Chave: Crise na Educação. Sistema Escolar. Hannah Arendt.

ABSTRACT: This manuscript aims to understand Hannah Arendt's "why Johnny does not know how to read?" In his essay on "The Crisis in Education" (2013). In the fact that Joãozinho does not know how to read are the concerns of the current educational debates, concerns that consider Johnny as an unknowing and often disregard or ignore the structural conjuncture that can not make him know how to read. We do not want to find guilts, but to think the roots of the problem, because there is more here than the enigmatic question of him not being able to read, which brings to light the crisis in contemporary education. In this sense, we first seek to investigate the roots of the crisis in education, so that, in a second moment, we have the light to understand the enigmatic question: Why does not Johnny know how to read?

Keywords: Crisis in Education. School System. Hannah Arendt.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões de Hannah Arendt sobre a educação estão presentes no ensaio “A crise na educação” (2013, p 221-247). Trata-se, nesse sentido, de um ensaio que visa apresentar a crise

¹ Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Licenciado em Pedagogia (FCE). Bolsista CAPES. E-mail: Jenerton.xitz@hotmail.com

² Mestranda em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Gestão Escolar (Uniasselvi), Licenciada em Pedagogia (UCEFF/Itapiranga-SC). E-mail: claudia_fr17@hotmail.com

geral que acometeu o mundo moderno³ em, praticamente, toda parte, manifestando-se de modos diversos em cada país, envolvendo áreas e adquirindo formas distintas.

As constatações arendtianas não estão assentadas num problema isolado ou específico, tampouco numa questão que esteja presente no âmbito da educação e que possa, simplesmente, ser resolvido internamente com o auxílio de uma nova ou qualquer metodologia. A crise que se instaurou na educação está relacionada às características básicas da sociedade moderna. Consideramos, entre elas: o fato de as atividades especificamente humanas terem perdido importância, cedendo lugar a critérios utilitaristas e à preocupação exagerada com a satisfação de necessidades – sejam elas reais ou inventadas.

Os pressupostos do mundo moderno têm seus efeitos também na pedagogia e nas práticas educacionais, de modo que a crise mais ampla ganha uma expressão peculiar nesse âmbito. Eis, portanto, mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler. As questões norteadoras, porém, não se referem apenas aos pais ou educadores, mas são, principalmente, preocupações de todos os seres humanos, devido ao lugar que a educação ocupa no mundo, pois é a partir da educação que cada comunidade insere os novos em seus valores, costumes e tradições. Todo momento de crise é um desafio para se buscar novas orientações, pois “perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões” (ARENDDT, 2013, p. 223).

Por este fato, uma crise nos traz a obrigação de voltar às questões mesmas e exige de nós respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Não obstante, uma crise só se torna desastrosa quando buscamos responder a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos coíbe da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDDT, 2013).

É neste movimento reflexivo, proporcionado por Hannah Arendt, que buscamos compreender a crise na educação, esta, escancarada no fato de Joãozinho não saber ler. Entretanto, quem é Joãozinho? O que ele não sabe ler? Quem está a ensiná-lo? Diante de tais perguntas, poderíamos ser reducionistas e nos omitir do cerne da questão e responder que a culpa de Joãozinho não saber ler é unicamente dele.

Do mesmo modo, não objetivamos encontrar e nomear culpados, o que, por sinal, seria fugir de uma reflexão mais aprofundada do ensaio de Hannah Arendt, todavia, objetivamos

³ Para a autora, a Era Moderna inicia com o descobrimento da América, com a Reforma Protestante e a invenção do telescópio, diferentemente do Mundo Moderno que inicia após a Revolução Francesa.

pensar as raízes do porquê Joãozinho não saber ler. Parte-se, desse modo, num primeiro momento, da investigação das raízes da crise na educação, para, num segundo momento, ter luzes a fim de entender a enigmática questão: Por que Joãozinho não sabe ler?

2 A CRISE NA EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE O ENSAIO DE HANNAH ARENDT

O ensaio da autora tem como ponto de partida a crise na educação dos Estados Unidos da América na década de 50, a qual, segundo a Arendt (2013), acabou se tornando um problema político de primeira grandeza, fazendo com que aparecesse frequentemente nos noticiários jornalísticos da época.

A conjuntura da crise é reflexo do rompimento do projeto da modernidade com a tradição, bem como da agitação revolucionária que se sucedeu à Primeira Guerra Mundial, com os regimes totalitários, campos de concentração ou, propriamente, com o mal-estar que se espalhou por toda Europa após a Segunda Guerra Mundial, fazendo com que seja difícil dar a crise na educação a seriedade devida. Por isso, Arendt (2013) considera que é de fato tentador considerar a crise como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século XX, pelo qual se deveriam responsabilizar determinadas peculiaridades da vida nos Estados Unidos da América e que não encontrariam, provavelmente, contrapartidas nas demais partes do mundo.

Contudo, se tal proposição fosse verdadeira, a crise na esfera educacional não se teria tornado um problema político e as autoridades responsáveis não teriam sido incapazes de lidar com ela a tempo. Por isso a indagação de saber por que Joãozinho não sabe ler é tão enigmática, contudo, a crise nos oportuniza explorar e investigar a especificidade da questão.

O fato de terem desaparecidos os preconceitos significa simplesmente “[...] que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões” (ARENDR, 2013, p. 223), de tal modo que toda e qualquer crise faz com que o homem seja provocado a fazer novamente as perguntas primeiras, e a crise, apesar de tudo, oferece uma nova oportunidade de reflexão sobre a própria essência das coisas (ALMEIDA, 2011).

Nesse contexto,

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma

atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDDT, 2013, p. 223).

Por mais que a crise na educação possa afetar a todos, Arendt (2013) considera ser significativo encontrar sua forma mais extrema na América⁴, e a razão é que, talvez, apenas na América uma crise na educação poderia se tornar verdadeiramente um fator político. A autora reitera que a América não é simplesmente um país colonial carecendo de imigrantes para povoar a terra, embora independa deles em sua estrutura política.

Para a América o fator mais determinante é o lema impresso em toda nota de dólar – *Novus Ordo Seclorum*, Uma Nova Ordem do Mundo. Os imigrantes, os recém-chegados, são para o país uma garantia de que isto representa a nova ordem. O significado dessa nova ordem, dessa fundação de um novo mundo contra o antigo, foi e é a eliminação da pobreza e da opressão. Mas, ao mesmo tempo, sua grandeza consiste no fato de que, desde o início, essa nova ordem não se desligou do mundo exterior [...] para confrontar-se com um modelo perfeito, e tampouco foi seu propósito impor pretensões imperiais ou ser pregada como um evangelho a outros (ARENDDT, 2013, p. 224).

Nessa direção, a república que planejava abolir a pobreza e a escravidão, deu as boas-vindas a todos os pobres e escravizados do mundo, este fato decorre em virtude de a América ser um país de imigrantes, que desejam instaurar um Novo Mundo por meio da consciência política e, estes povos se estabeleceram com as suas singularidades e diversidades, buscando a superação da pobreza e também da escravidão do Velho Mundo.

Esse entusiasmo pelo que é novo, concede uma singular importância política à educação. Derivou-se dessa consideração, na modernidade, o ideal rousseauiano, que assumiu a noção de que as crianças devem ser a esperança para realizar os ideais políticos de uma sociedade, tornando a educação um instrumento da política, “[...] e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDDT, 2013, p. 225). Não obstante, o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto se torna adequado iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza *neói*, os novos.

Essa noção, referindo-se à política, é concebida como um grande equívoco, pois, ao invés de se juntar aos seus iguais (adultos), assumindo o esforço de persuasão e podendo resultar no fracasso, há uma intervenção vertical, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como se este já existisse (ARENDDT, 2013). Por isso, acreditava-se de que se deve partir dos novos se se quisesse produzir novas condições mundanas, o que permaneceu sendo o principal monopólio dos movimentos revolucionários

⁴ A autora utiliza o termo América referindo-se aos Estado Unidos da América.

de feitio tirânico que, ao assumirem o poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrinam.

Este é o ponto crucial das reflexões de Arendt, uma vez que as passagens anteriores levam a autora a considerar que “a educação não pode desempenhar papel nenhuma na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDR, 2013, p. 225), a passagem é paradigmática para se compreender a distinção entre educação e política⁵ elaborada pela autora. Estas considerações, sob as influências kantianas, tomam o adulto como aquele que já está educado e, como não podemos educar adultos, ou, uma vez que quem tem essa pretensão quer privá-los de agirem “livremente” no espaço de iguais, no espaço de discussão em que os humanos se reúnem para lidar com assuntos de interesse comum (GARCIA; FENSTERSEIFER, 2011).

A educação, embora tenha um compromisso com o mundo, e ainda que busque a possibilidade de uma futura participação nos assuntos públicos, “não é o espaço da própria ação política” (ALMEIDA, 2011, p. 93). A educação escolar transmite conhecimentos e cultiva princípios e capacidades que favorecem a *futura* participação dos alunos na esfera pública. Enquanto na política estamos entre iguais, a relação pedagógica se caracteriza por uma desigualdade entre os alunos e professores – baseada não somente nos conhecimentos desiguais, mas também na responsabilidade assumida por cada um, seja frente ao próprio processo educativo, seja em relação ao mundo (ALMEIDA, 2011).

O fato de Arendt propor a separação entre os dois âmbitos, evidentemente, justifica-se para evitar que as crianças se envolvam com/em questões que ainda não lhes dizem respeito, além de querer evitar também qualquer possibilidade de doutrinação e eliminação da possibilidade de pensar e, logicamente, no futuro, de agir. Desse modo, se do ponto de vista do adulto (já educado), a educação antecede necessariamente sua participação política, do ponto de vista da educação, a política também passa a anteceder a educação de forma necessária. Logo, é preciso cuidar para não fazer da escola o palco político para a resolução dos problemas que nós adultos não fomos capazes de resolver. Pois, trata-se de uma forma de lhes negar o futuro papel no corpo político, já que querer preparar uma geração – alunos –, para um amanhã utópico, é recusar a própria possibilidade de inovação que está contida em cada aluno, em cada geração.

⁵ Reconhecer a distinção entre educação e política leva a reconhecer, também, que esses âmbitos “jamais foram totalmente indiferentes entre si; que a extensão maior ou menor das liberdades exercidas na esfera dos assuntos mais específicos da educação sempre dependeu da boa vontade e do consentimento do corpo político” (GARCIA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 20-21).

Pois, “[...] do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos” (ARENDT, 2013, p. 226), é pertencente à própria condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que instrumentalizar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados a possibilidade face ao novo (ARENDT, 2013). Por esse modo, o mundo no qual as novas gerações são introduzidas, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, povoado por outros seres humanos, construído pelos vivos e pelas gerações anteriores, e só é novo para os que acabaram de adentrar nele (FENSTERSEIFER, 2005, p. 157).

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente pelo *pathos* do novo⁶, produziu consequências sérias, possibilitou, antes de mais nada, àquele complexo de modernas teorias educacionais que consistem na impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional. Derrubou, “como de um dia para o outro, todas as tradições e metodologias estabelecidas de ensino e de aprendizagem” (ARENDT, 2013, p. 226), grosso modo, “o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras de juízo humano moral foram postas de parte” (ARENDT, 2013, p. 227).

De acordo com a análise da autora, a crise na realidade educacional americana, com caráter progressista, se assenta em três pilares: o primeiro se refere à relação entre os adultos e as crianças; o segundo tem a ver com o ensino; e o terceiro foi defendido durante séculos e encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo.

Segue a reflexão particular de cada um dos três pressupostos básicos de forma mais aprofundada. O primeiro, conforme Arendt (2013, p. 229-230), “[...] é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível permitir que elas governem”. Pressupõe-se que exista um mundo da criança, que configura a instauração de uma barreira entre os adultos e as crianças, em que ambos os grupos se autorrecrutam. O grupo dos adultos, porém, já possui normas, valores, costumes e outros princípios grupais; do outro lado, o grupo das crianças está inaugurando o seu próprio grupo. O que acontece é que os adultos, por vezes, se relacionam com o indivíduo-criança como se fossem um grupo concorrente e distinto do seu.

⁶ *Pathos* do novo é um conceito utilizado por Arendt para denominar o afã das sociedades modernas pelo novo e o conseqüente rechaço ao que é velho (tradicional). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes da tradição são considerados como ultrapassados e sem utilidade.

É da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual, o que faz com que a autora considere que: “[...] a autoridade de um grupo [neste caso, o grupo das crianças], é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (ARENDDT, 2013, p. 230). A grosso modo, é uma covardia outorgar às crianças responsabilidades das quais elas ainda não possuem condições de assumir problemas gerados pelos adultos e, por isso, são de competência dos adultos.

Não obstante, as crianças são entregues à tirania de seu próprio grupo, com uma realidade cada vez mais fechada, pois não enfrentam mais a autoridade dos adultos, mas sim, a autoridade do próprio grupo que as cerca e obriga por todos os lados. Para Arendt (2013), a reação das crianças a essa pressão tende a ser o conformismo ou a delinquência, ou ainda, ambos. Ademais, Arendt (2013, p. 230) afirma que: “[...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”.

Nessa direção, como consequência, pode-se perceber o comportamento de muitos jovens na recusa de manter com as gerações passadas um vínculo de conservação de tradições e valores comuns, principalmente, o respeito à autoridade⁷, compreendida aqui como uma referência dos valores éticos e morais presentes em uma sociedade, na busca de se manter uma harmonia social. O problema crucial é que quando a sociabilidade primária (família) não pode mais cumprir essa primeira fase da construção de si, intersubjetiva, fica cada vez mais difícil que a segunda (escola) a faça, implicando em uma sobrecarga para a qual ela não tem todas as competências requeridas (daí boa parte da crise da educação escolar) (BRAYNER, 2008). Arendt (2013, p. 245-246) já alertava, em 1950, para o impasse na educação: o fato de, por sua natureza, “não poder [...] abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, [...] a caminhar num mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”.

O segundo pressuposto básico que veio à tona com a crise tem a ver com o ensino. A Pedagogia Moderna tem dado ao professor o caráter de “ensinar qualquer coisa” (ARENDDT, 2013, p. 231). Sob a influência da Psicologia e, principalmente, dos princípios do

⁷ Arendt distingue autoridade de certas formas de força e/ou violência. Mesmo que em ambos os casos se possa falar de uma relação hierárquica e de obediência, aquele que obedece ao mais forte o faz por medo ou por ser forçado fisicamente a obedecer, enquanto aquele que obedece à autoridade o faz por consentimento (ARENDDT, 2013). Nesse sentido, o professor pode constituir uma autoridade frente ao aluno, “[...] se ambos reconhecem a legitimidade do mundo comum e a necessidade de sua continuidade” (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Pragmatismo, a “Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT, 2013, p. 231). Assim, o professor ignora o valor da especialização, de dominar alguma área específica, e se mostra extremamente superficial.

Acontece ainda que o conhecimento do professor está equiparado ao do educando, assim, o aluno tem falta de um suporte para desenvolver as suas habilidades e aptidões. O resultado não poderia ser outro – os alunos são abandonados a seus próprios recursos e o professor perde a sua fonte legítima de autoridade, que é justamente o conhecimento e a capacidade de transmiti-lo, “[...] como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz” (ARENDT, 2013, p. 231).

Tudo isso está naturalmente ligado a um pressuposto básico acerca da aprendizagem e da formação. O terceiro pressuposto foi defendido pelo mundo moderno durante séculos e encontrou a sua expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. Esse pressuposto significa que o indivíduo só pode conhecer e compreender aquilo que é feito por ele próprio. Para Arendt (2013), a sua aplicação à educação escolar consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer.

O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, ‘conhecimento petrificado’, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido (ARENDT, 2013, p. 232).

Percebe-se que a teoria casa muito bem com “o professor que ensina qualquer coisa”, pois esse pressuposto não obriga o professor de possuir conhecimentos teóricos sólidos. Nesse momento, a habilidade ultrapassa o conhecimento, a brincadeira em sala de aula substitui um trabalho rigoroso e comprometido. Em convergência, para Arendt (2013, p. 233), “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar⁸, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância”.

A criança é excluída do mundo dos adultos e é mantida no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de mundo. Para Arendt (2013), essa retenção da criança é artificial, pois extingue o seu relacionamento com os adultos, e consiste, entre outras coisas, do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de a criança ser

⁸ Não se leva em conta a estrutura da Educação Infantil, onde as crianças desde muito cedo ingressam na escola, numa fase em que o brincar se constitui em uma fase precoce.

um ser humano em desenvolvimento, e a infância ser uma etapa temporária, isto é, uma preparação para a condição adulta.

A questão de que a criança não pode ser responsabilizada pelas transformações ocorridas na realidade do mundo e, também, a necessidade constante de um processo de amadurecimento, parece confuso, mas no momento em que o adulto, responsável pelo mundo, isto é, um único mundo⁹ de crianças e adultos, assumir a sua responsabilidade de andar lado a lado e, se necessário, à frente da criança, apresentando o mundo e se responsabilizando por ele, a criança, no seu tempo de desenvolvimento, é instigada a partir do exemplo dos mais velhos a se tornar um adulto responsável pelo mundo.

Abandonar as crianças no seu “mundo” ou então infantilizá-las são equívocos, pois os adultos devem se responsabilizar por elas e, no futuro, serão as crianças de hoje que ficarão na posição frontal ao mundo. Ademais, o exemplo é o recurso que se tem hoje para manter a responsabilidade e o cuidado pelo mundo.

Dessa forma, deve-se assumir a responsabilidade pelo mundo de modo a motivar os mais novos a assumi-la posteriormente também. As gerações mais novas não estão tão distantes, por mais que se possa imaginar, muitas vezes elas (com)partilham o mesmo mundo dos adultos. A autoridade presente na educação ajuda a reforçar isso, pois está fundamentada em assumir compromissos que possam garantir o conhecimento. Sabe-se que a criança tem o seu tempo para se submeter à educação, mas no momento em que for adulta pode, inclusive, superar o seu professor. Do mesmo modo, o professor passa a transmitir com todo o seu vigor o conhecimento aos alunos, mas sabe, também, que um dia este será ultrapassado pelos seus alunos, quando eles já não serão mais os seus alunos e sim os seus colegas.

É importante indagar, contudo, sobre os aspectos do mundo moderno e de sua crise, que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? Em uma segunda reflexão, o que podemos aprender a partir dessa crise acerca da essência (natureza, especificidade) da educação, isto é, sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização? (ARENDDT, 2013).

A reflexão dos dois problemas deve partir da análise do objeto da educação, ou seja, a criança, confirmando, desse modo, que a essência da educação é a natalidade. Como a fase infantil é a primeira etapa da vida humana, tudo o que for apresentado à criança vai ser influência para toda a sua vida, seja em suas ações individuais ou coletivas. Por isso, a

⁹ Essa responsabilidade permite que a criança possa ser criança, um modo de respeito à infância.

educação deve ter o reconhecimento da natureza do ser criança e, desse modo, acolhê-la como um recém-chegado “[...] em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação” (ARENDT, 2013, p. 235).

Percebe-se assim o duplo aspecto da realidade da criança, que é um ser novo e está em formação. Desse modo, a educação deve se voltar para o cuidado com a própria vida da criança e com o cuidado do mundo ao qual ela chegou, ou seja, a criança nasce *para a vida e nasce no mundo*. O *para a vida* refere-se ao processo de formação, ela é um vir a ser, ela não nasce humana, mas *para* se tornar humana. O *nascer no mundo* é o lugar pré-existente, onde nada é de sua autoria, onde ela só irá assumir a responsabilidade na medida em que assumir este viver *no mundo*. Os pais e os educadores já passaram por este processo – ou pelo menos deveriam ter passado –, e são responsáveis pela continuidade do mundo e, de certo modo, estão constantemente fazendo do mundo a sua casa.

3 NOTAS SOBRE O JOÃOZINHO QUE NÃO SABE LER: AFINAL, QUEM É O JOÃOZINHO?

As reflexões arendtianas sobre a crise na educação estão inscritas no horizonte de outras crises da sociedade contemporânea. Eis o motivo de Arendt considerar a crise na educação não como única e de privilégio educacional, mas como momento importante para a exposição de outras questões cruciais.

O movimento que realizamos para compreender as raízes da crise na educação nos proporcionaram inúmeras luzes para entender quem é o Joãozinho, personagem emprestado da autora e utilizado metaforicamente neste escrito. Poderíamos, antes mesmo de fazer todo percurso da compreensão do ensaio da autora, dizer que a culpa de Joãozinho não saber ler é, unicamente, dele. Porém, estaríamos, sem sombra de dúvida, agindo de modo reducionista e nos omitindo da especificidade que tal reflexão nos conduz.

Poderíamos, ainda, arriscar dizer que o Joãozinho não sabe ler pois estamos em crise, afinal, tudo está em crise: a escola, os professores, o mundo, as pessoas, nada mais é sólido, tudo é líquido, para fazer jus à Bauman. Ou, ainda, o problema de João estaria vinculado à “estacionada” que a escola deu em detrimento de todos avanços tecnológicos. Todas proposições supracitadas ignoram o fato de: Quem é o Joãozinho?

Este aluno representa a pluralidade dos seres que chegam à escola ou, infelizmente como acontece em nosso país, ele representa também aqueles que estão fora dela. Joãozinho representa os diferentes, diferentes em tamanho, idade, peso, cor, etnia e pensamento. Assim

como todos os seres humanos neste caminho de se constituírem humanos. Savater (2012, p. 24) apresenta reflexões sobre o ser “humano”, diz ele:

Nós humanos nascemos já o sendo, mas só depois o somos totalmente. [...] Os outros seres vivos já nascem sendo o que definitivamente são, o que hão de ser irremediavelmente, aconteça o que acontecer, ao passo que de nós, humanos, o que parece mais prudente dizer é que nascemos para a humanidade.

Em consonância, Arendt (2013) afirma que a essência da educação é o fato de que seres humanos nascem para o mundo, logo, familiarizá-los e mediar a inserção destes no mundo é função da educação escolar, isto é, a sua função é inserir Joãozinho no mundo. Qual mundo? Num mundo preexistente, povoado por outros seres humanos, construído pelos vivos e pelas gerações anteriores, e que continuará existindo depois deles. Exatamente em benefício daquilo que é novo em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo preexistente, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDRT, 2013).

Não obstante, este mundo é (com)partilhado com todos os outros seres humanos que surgem para o mundo e para a dinamicidade da vida por meio do nascimento, constituindo-se em seres de linguagem, de historicidades singulares e plurais. Esta pluralidade é composta por singularidades, e o fato de partilharmos e estarmos junto a outras singularidades nos impele a comunicarmos uns com os outros. Por isso, as relações permitem vinculações intersubjetivas e, adquirem realidade no momento em que (com)partilhamos na pluralidade.

Pois o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles. Nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem o conjunto de técnicas e rituais que chamamos de ‘cultura’, mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências (SAVATER, 2012, p. 31).

E, é desse modo que Joãozinho aprende a ser Joãozinho. Nessa tessitura de experiências plurais, Arendt (2013, p. 239) situa a responsabilidade dos adultos (pais, professores, responsáveis...) nesse processo:

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

Poderíamos perguntar: o que significa assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo? O que é responsabilidade? A responsabilidade face ao mundo toma a forma de autoridade, uma vez que os adultos passam a assinar como co-autores na participação e construção do mundo comum, logo, tornam-se responsáveis por todo construto e por aqueles que adentram no mundo.

Desse modo, se compreendemos que a autoridade oferece “um passado para o futuro”, então podemos considerar que ela ocupa um lugar destacado na educação. Portanto, para os adultos (pais e professores) a responsabilidade da autoridade é dupla: “[...] face à vida e ao desenvolvimento da criança e face à continuidade do mundo” (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 172). Segundo Almeida (2011, p. 39), referindo-se aos professores, afirma que a autorização destes não é um atributo arbitrário, “[...] e não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa”. Desse modo, é o lugar e a sua tarefa específica que lhe conferem uma autoridade, “[...] o professor pode constituir uma autoridade frente ao aluno, se ambos reconhecem a legitimidade do mundo comum e a necessidade de sua continuidade” (ALMEIDA, 2011, p. 39), dito de outra forma, é somente ao *responsabilizar-se*, tanto pelo mundo quanto pelos mais jovens, que o professor pode ser *reconhecido* como um alguém dotado de autoridade (ARENDDT, 2013).

Portanto, se essa responsabilidade repugna, é melhor dedicar-se a outra coisa e não atrapalhar. Educação é coisa séria, não serve para amadores. Ser responsável pelo mundo não é aprova-lo como ele é e porque só a partir do que é pode ser emendado. Para que haja futuro, deve-se aceitar a tarefa de reconhecer o passado como próprio e oferece-lo aos que estão vindo (SAVATER, 2012). Repugnar causa antipatia e aversão contra o qual se age ou se reage, em síntese, instaura-se um mal-estar que não é aceito e que é repellido, esta repugnância revela que a autoridade (responsabilidade) dos adultos para com o mundo e as crianças está sendo recusada pelos mesmos, e dizem: “crianças, o mundo é assim, não tem o que se possa fazer”.

É como se os pais dissessem todos os dias: nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos nossas mãos por vocês (ARENDDT, 2013, p. 241-242).

E, continuamos na mesma situação, Joãozinho não sabe ler. Começamos, entretanto, a compreender o que há para além deste fato. Educar exige responsabilidade, autoridade,

compromisso por parte dos adultos para com o Joãozinho. Se ele não sabe ler, é porque há recusa, repugnância, pois ensinar é sempre ensinar ao que não sabe, e quem não indaga, constata e deplora a ignorância alheia não pode ser professor, por mais que saiba algo. Conforme Savater (2012, p. 29), “[...] na dialética do aprendizado é tão crucial o que sabem aqueles que ensinam quanto o que ainda não sabem os que devem aprender”. Entretanto, tal reflexão não se encerra nisso.

No ensaio de Arendt (2013), a autora apresenta três pressupostos básicos que auxiliam a compreensão da crise na educação, tais pressupostos já foram supracitados, porém, precisamos retomá-los para complementar a nossa discussão. O primeiro pressuposto diz respeito à existência de um mundo da criança (mundo infantil) e de uma sociedade formada por elas. Quando apontamos a recusa da autoridade diante do mundo e das crianças, estamos considerando que permitimos que a “tirania do grupo de pares” aconteça, isto é, alguém estará assumindo a responsabilidade e passa a ditar as “regras do jogo”.

Podemos considerar que tal situação é muito comum nas escolas contemporâneas, geradora de conflitos, principalmente, na relação professor-aluno. Ousa-se a desafiar o professor e até a ridicularizá-lo, mas o mesmo não acontece em relação ao grupo de pares. Em relação a isso, Arendt (2013, p. 230) constata que “[...] a autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado”. Eis o motivo de constantemente ouvirmos perguntas do tipo: “não sei mais o que fazer com tal turma”, “aqueles alunos não querem nada”, claro, nada os toca, nada os atravessa, nada os interessa, vivem num mundo à parte, um mundo só deles. Recordamos, entretanto, de situações extremas onde os pais são solicitados para irem à escola e, frequentemente se ouve deles (pais): “eu não sei mais o que fazer com fulano, ele é assim em cada também”. Estes poucos acontecimentos supracitados nos revelam um cotidiano em que a recusa do mundo e das crianças é gigantesco e toma concretude.

O resultado é banir as crianças do mundo dos adultos e, estas, por sua vez, se organizam em grupos “tirânicos” que determinam as ações, pensamentos, regras, vestimentas, comidas, afrontações, agressões, como se estivessem em outro mundo, como se existissem dois mundos – um dos adultos e outro das crianças.

Não obstante, neste contexto residem as raízes da apatia e violências das crianças, jovens, alunos. Encontrando-se banidas do mundo dos adultos, acabam decidindo por conta própria, reagindo apaticamente ou de forma agressiva, agredindo seus pares, os professores, o

patrimônio (público e privado), mantendo sob sua tutela o grupo, pois individualmente sentem-se incapazes de reagir. Esse é um dos problemas enfrentados por Joãozinho.

Nesse contexto, diz a autora:

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

É importante observar que, na análise da autora, a rebeldia das crianças é propiciada pelos próprios adultos que abdicam de sua responsabilidade e autoridade frente aos mais novos. Essa análise é compartilhada também por Savater (2012), quando afirma que não são as crianças que se rebelam contra a autoridade educacional, mas são os adultos que induzem as crianças a se rebelarem, precedendo-as nessa rebelião que os desvencilha da tarefa de lhes oferecer o apoio sólido, cordial, mas firme, paciente e complexo, que ajudará as crianças a crescer adequadamente no sentido da liberdade adulta.

Ademais, no segundo pressuposto apresentado por Arendt (2013), diz respeito ao ensino e, mais especificamente, a quem ensina. Para ela, sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar totalmente da matéria a ser ensinada. Adentramos, nessa perspectiva, num caminho das especificidades do ensino, bem como da formação dos responsáveis por este processo. Essa totalidade de um ensino geral, segundo a autora, lança luzes sobre o todo sem, no entanto, aprofundá-lo, a ponto de emancipar-se da matéria a ser ensinada.

Em nossa compreensão, há nesse pressuposto dois pontos fundamentais: i) refere-se à função do ensino; ii) diz respeito aos educadores. Em relação ao primeiro ponto, invoca-se o âmago da educação, na perspectiva de expor a centralidade desta, ou seja, para quê ensinamos? Por quê? E, qual a finalidade/função da escola? Surgem vários debates, defesas, acusações e embates, muitas são as experiências ditas novas ou inovadoras vivenciadas em nome de um ensino com compromisso social, de alunos como sujeitos que constroem a própria história e o próprio conhecimento, com conteúdos que possuem significados etc. São amostras de realidades que estão à procura de compreensões do que acontece no interior das escolas, daquilo que se manifesta nas ações pedagógicas, em busca de um sentido para as atividades educacionais.

A educação tem como objetivo completar a humanidade do neófito; essa humanidade, no entanto, não pode se realizar abstratamente nem de modo totalmente genérico, e ela também não consiste no cultivo de um germe idiossincrásico latente em cada indivíduo, mas tenta cunhar uma orientação social precisa: a que cada comunidade considera preferível (SAVATER, 2012, p. 136).

Nota-se que a tarefa à qual a educação se propõe está em cuidar do desenvolvimento da humanidade dos mais novos. Em suma, ela auxilia um processo já iniciado na família, por isso, a escola é uma ponte entre o espaço privado do lar e o espaço público da sociedade. Esta ponte demonstra, como espaço importante da educação, as dificuldades e consequências da crise, constroem-se, todavia, diferentes pontes, diferentes formatos, algumas com bases sólidas outras não, alguma abandonadas, outras, ainda, nem se constituíram pontes, ou por projetarem-se de forma “abstrata e genéricas”, ou por uma forma pessoal e individualizada.

Por isso, a educação precisa tentar cunhar uma orientação social precisa, preparando os mais novos para a vida (harmônica/coletiva) em sociedade, de acordo com o que lhe parece mais conveniente para a sua conservação e não a sua destruição, ou seja, para a sua continuidade e durabilidade. Que tentativas cunhadoras estaríamos realizando?

Cunhar é imprimir uma marca, um selo, um caráter. Profundo e carregado de esperança, mas também de inquietações. Marcas estas que perduram. Ao selar, reconhecemos autoria, responsabilidade, autoridade sobre e perante. As escolas, ao assumir encargos sociais, ao generalizar seu fazer pedagógico, ao analisar e discutir projetos em busca de alguma direção, não estamos, nestes casos, imprimindo um selo com o slogan: “é de todos não é de ninguém?”. Lá vem Joãozinho expor um selo.

Estes elementos constituem também o segundo ponto: os educadores.

Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino e não no domínio de qualquer assunto particular. [...] Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento (ARENDR, 2013, p. 231).

Tal afirmação nos demonstra uma das mais duras faces da crise na educação, da realidade enfrentada, onde encontramos professores do tipo “clínicos gerais”, que detêm um pouco de conhecimento sobre cada parte do “corpo”. Sob o pretexto de uma aula democrática, participativa, onde os alunos decidem o que querem aprender/estudar/trabalhar, cometem-se equívocos como se a relação professor-aluno dependesse da decisão sobre o conteúdo da aula. Sem dúvida uma postura delicada e que praticamente iguala os passos na caminhada do conhecimento.

O terceiro pressuposto arendtiano decorre de uma concepção teórico sobre o processo de aprendizagem e que, segundo Arendt, o mundo moderno defendeu durante século, tomando expressão através do Pragmatismo, onde, o importante é fazer em detrimento do saber. Esse pressuposto é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmo fazemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: “[...] consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDDT, 2013, p. 233). Nesse contexto, as atividades educacionais restringem-se ao desenvolvimento das aulas de modo que os alunos aprendam através das atividades como se produz o conhecimento. Transmitir passa a ser um verbo banido dos planejamentos. Não obstante, a palavra transmissão se tornou maldita e condenada no âmbito da educação escolar. Para muitos, a escola não serve para transmitir, mas sim para facilitar a aprendizagem dos alunos.

O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, ‘conhecimento petrificado’, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido (ARENDDT, 2013, p. 232).

Encontramos a vinculação deste pressuposto com o segundo: para a educação, pensada sob o “conhecer através do fazer”, ao professor comportava ser conhecedor de tudo um pouco, pois o que realmente importa é o fazer. O que certamente dissimula as consequências de um profissional assim em sala de aula, bem como exige o sistema educacional. Percebe-se que a teoria casa muito bem com “o professor que ensina qualquer coisa”, pois esse pressuposto não obriga o professor de possuir conhecimentos teóricos sólidos. Nesse momento, a habilidade ultrapassa o conhecimento, a brincadeira em sala de aula substitui um trabalho rigoroso e, para Arendt (2013, p. 233), “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar¹⁰, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância”.

Ademais, os três pressupostos apresentados pela autora demonstram o quanto são atuais e percebidos nas relações pedagógicas em nosso cotidiano. Por isso, “[...] a atual crise, [...] resulta do reconhecimento do caráter destrutivo desses pressupostos básicos e de uma desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional, ou seja, de transformá-lo inteiramente” (ARENDDT, 2013, p. 233). Todavia, tantas tentativas de experiências novas sendo gestadas no interior das escolas, buscando soluções e saídas para os problemas, as

¹⁰ Não se leva em conta a estrutura da Educação Infantil, onde as crianças desde muito cedo ingressam na escola, numa fase em que o brincar se constitui em uma fase precoce.

consequências da crise, cuja constituição é global, perpassa níveis de ensino e instituições públicas e privadas.

E, é por isso que em muitos dos casos, Joãozinho “ainda” não sabe ler!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a crise na educação é extremamente complexa, engendrando-se nos mais diversos setores e, também, nas relações pedagógicas, às vezes escancaradamente, outras sutilmente perceptíveis. É comum confundirem-se direções, posições, compreensões acerca da função social da escola e dos professores da educação. Nesse emaranhado de situações, Savater (2012) considera que nenhum professor pode ser verdadeiramente neutro, isto é, escrupulosamente indiferente diante das diversas possibilidades que se oferecem a seu aluno: se o fosse, começaria antes de tudo por respeitar sua própria ignorância, o que transformaria a demissão em seu primeiro e último ato de magistério. De modo que a questão educacional não é ‘neutralidade-partidarismo’, mas sim estabelecer que partido vamos tomar. Essa neutralidade significa tomar partido pela opção formativa de indivíduos capazes de participarem, futuramente, em comunidades e que se ocupem mais do desvalidamento dos seres humanos do que de formas que o mascaram.

Nesse contexto, é preciso afirmar pedagogicamente aos que chegam (os novos), que esperamos tudo deles, mas que não podemos ficar esperando por eles. Que lhes transmitimos o que acreditamos ser o melhor daquilo que fomos e escolhemos ser, mas que sabemos que lhes será insuficiente, como também foi insuficiente para nós. Que transformem tudo, começando por si mesmos (cuidado de si), mas que sejam capazes de manter a consciência do que é e como é o que vão transformar.

Afinal, por que Joãozinho não sabe ler? Realizadas as análises de Arendt e, também as nossas, para além desta enigmática questão, torna-se, no entanto, possível entendê-la. Não a elevando à categoria de enigma a ser decifrado, como sendo algo obscuro, um mistério com infundáveis incógnitas. É passível de compreensão por ser Joãozinho do nosso cotidiano e, ao pensar a questão dele, ao falarmos dele, falamos também das escolas, dos professores, do mundo, dos muitos Joãozinhos e também das Mariazinhas, enfim, falamos da humanidade.

Com isso, findamos com a afirmação de Arendt (2013, p. 247), onde, considera-se que a “[...] educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] e [...] onde decidimos se amamos as nossas crianças, o bastante

para não as expulsar de nosso mundo [...]”. Ademais, consideramos que muitas vezes há experiências e momentos significativos que surgem, de modo inesperado, em alguma escola, em alguma sala de aula – algumas luzes, como diz Arendt, por isso, quem pensa a educação e nela, todos os Joãozinhos e as Mariazinhas, tem de tomar cuidado para não apagar essas luzes, pois elas nos lembram a tarefa da educação: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas, mas que depende delas.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa S. de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O cuidado com o mundo: Diálogos entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos**. Tradução de Maria Juliana Gambogi Teixeira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A responsabilidade social da educação escolar (ou “A escola como instituição republicana”). In: MASS, Adriana K.; ALMEIDA, Airton L.; ANDRADE, Elisabete (Orgs.). **Linguagem, escrita e mundo**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

GARCIA, C. B.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Diálogo na política e na educação republicana. **Revista Diálogo**. Canoas, RS, jul./dez. 2011, n. 19, p. 13-36.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução de Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.