

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

**CONDIÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: O PROPÓSITO FORMATIVO DA ESCOLA BÁSICA EM RELAÇÃO ÀS NOVAS GERAÇÕES<sup>1</sup>**  
**HUMAN CONDITION AND EDUCATION: THE FORMATIVE PURPOSE OF THE BASIC SCHOOL IN RELATION TO THE NEW GENERATIONS**

**Óberson Isac Dresch<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa realizado no Curso de Doutorado em Educação nas Ciências da Unijuí.

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí.

**Resumo:** O trabalho reflete a relação entre condição humana e educação. Estas são configurações teóricas criadas pelos seres humanos e que precisam ser revisadas continuamente. Com base neste pressuposto, o texto investiga o propósito da escola de ensino básico em relação à formação das novas gerações. A hipótese é de que a educação escolar precisa ir além do caráter funcionalista. Este estaria imbuído em atender as demandas da sociedade, especialmente provenientes de grupos privados e com interesses prioritariamente econômicos. Politização, pedagogização e naturalização não constituem também a principal finalidade da escola. Esta é responsável em fomentar a formação num sentido mais alargado e profundo, possibilitado pelo estímulo à reflexividade entre professores e alunos. O trabalho, de cunho prioritariamente bibliográfico e de caráter reflexivo, encontra no pensamento de Hannah Arendt suas principais referências, com destaque para o texto *A crise na educação*. Reúne ainda autores afinados à perspectiva arendtiana, com o intuito maior de pensar a formação de crianças e de adolescentes no contexto educacional contemporâneo.

**Palavras-chave:** Ser humano; educação escolar; professor; nova geração.

**Abstract:** The article reflects the relationship between human condition and education. These are theoretical configurations created by humans and need to be continually revised. Based on this assumption, the text investigates the purpose of the elementary school about the formation of the new generations. The hypothesis is that school education must go beyond the functionalist character. This would be imbued with meeting the demands of society, especially from private groups and with primarily economic interests. Politicization, pedagogization and naturalization are not also the main purpose of the school. This is responsible for promoting formation in a broader and deeper sense, made possible by the stimulus to reflexivity between teachers and students. The text, mainly of a bibliographical and reflective character, finds in Hannah Arendt's thinking its main references, with emphasis on the text *"The crisis in education"*. It also brings together authors who are attuned to the arendtian perspective, with the greater intention of thinking about the formation of children and adolescents in the contemporary educational context.

**Keywords:** Human being; schooling; teacher; new generation.

### **Introdução**

A continuidade da vida humana individual e coletiva não está garantida de antemão. A humanidade depende da dinâmica contínua de preservação e renovação daquilo que a constitui. Se, por um lado, as características genéticas são transmitidas biologicamente para cada novo ser gerado, por outro, a educação, os valores, a cultura, o idioma e os demais princípios norteadores

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

da convivência precisam ser ensinados aos novos deste mundo. A educação, portanto, é e continuará sendo um âmbito fundamental da vida humana em sociedade.

O enunciado acima é abordado neste texto em três momentos: primeiramente, investigo a condição humana, num esforço duplo de aprofundamento da temática e de auto-compreensão em meio a essa condição. Ao perguntar “Quem é o ser humano para que façamos caso dele?”, interrogo também a mim, como alguém implicado e participante desse processo de condicionamento e de liberdade. Indago, igualmente, pelos outros seres que são constituídos e que constituem comigo essa condição, particularmente as crianças e os adolescentes aos quais ofereço parte do tempo de meu trabalho profissional.

No segundo momento, esboço uma crítica ao caráter funcionalista da escola de ensino básico. Defendo que a principal razão de ser da instituição escolar não é atender a demandas da sociedade, servindo como instrumento de ideologias ou de projetos políticos e econômicos em vista de metas estipuladas unicamente por indivíduos e grupos privados. Nesse sentido, não convém ao espaço escolar assumir como prioridade a tarefa de politização, pedagogização e naturalização das novas gerações.

Por fim, insisto no aspecto propositivo da educação escolar. Ideias, teorias, práticas, conhecimentos e ciências ensinadas não equivalem a verdades eternas, porque carregam sempre as marcas provisórias e relativas de uma época, de uma geração e do contexto de seu nascimento. São saberes elaborados por seres mortais e difundidos por instituições temporais que não encontram nenhuma garantia plena de permanecerem eternamente na história humana.

### **1 Quem é o ser humano para que façamos caso dele?**

A pergunta suscitada no título acima está endereçada para cada ser capaz de se compreender como membro da humanidade. Ela é dirigida a homens e mulheres, jovens e idosos que, em pelo menos algum instante de sua vida, pararam e aceitaram pensar algumas das questões cruciais de nossa existência, como, por exemplo: “Quem sou eu?”; “Quem é o ser humano?”; “De onde provêm minhas ideias, crenças, valores, princípios, convicções?”; “O que podemos fazer e mudar?”.

Todas essas indagações vêm à tona ao abordar a temática da condição humana, pois buscam compreender como o humano vai se concebendo, se interpretando e se (re)inventando ao longo da tradição. Falar da história humana é referir-se a narrativas contadas e escritas por nós mesmos, como autobiografias redigidas e apresentadas a cada geração no intuito de lhe ensinar “quem é o ser humano para que façamos caso dele”.

Os sujeitos, os contextos, as instituições, os governos, os conhecimentos, os valores, os sentidos, os desejos, as relações, enfim, tudo aquilo que costuma ser chamado de “mundo humano” está em constante transformação, porém, há algo que permanece geração após geração: o fato de continuarmos nascendo “humanos por se fazer”. Tal incompletude aponta para a necessidade do cultivo da “natureza humana” em cada sujeito, num movimento dialético de memória, tomando contato com o que já existe constituído, e de renovação, no intuito de encontrar outras formas de conceber aspectos da vida compartilhada.

Immanuel Kant, na obra *Sobre a pedagogia*, afirma que o ser humano “[...] é a única criatura que precisa ser educada” (1996, p. 11). Não faria sentido querer educar um animal ou uma planta, por exemplo. Embora alguns animais possam ser treinados ou adestrados, isso não significa que estão ou são educados. Educar implica mais que a memorização de determinados movimentos e comportamentos; diz respeito a hábitos, valores, conhecimentos, desenvolvimento de aspectos

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

físicos e intelectuais e à inserção das pessoas numa cultura. Por educação, explica Kant (1996, p. 11) “[...] entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”.

Educar é uma tarefa nobre que exige, de nós adultos, preparação, dedicação, amor ao mundo e aos recém-chegados. Nas palavras de Kant (1996, p. 20), a educação “[...] é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”. Ela exige da geração adulta conhecimentos a serem transmitidos à nova geração. Os conhecimentos também dependem da educação, pois ela possibilita a sua preservação e a sua renovação no transcorrer dos anos. Cada geração ocupa-se em guardar e ensinar seus saberes e experiências à geração seguinte, que, por sua vez, acrescenta algo peculiar, traz consigo a novidade e se esforça igualmente para passar esse legado adiante. Kant (1996, p. 20) denomina esse processo como “a arte de educar”.

Nesse movimento de constituição do humano e da humanidade, as pessoas não partem da “estaca zero”. Conforme refletem José Pedro Boufleuer e Paulo Evaldo Fensterseifer (2011, p. 389), já “nascemos numa comunidade de humanos e nos deparamos, de imediato, com um caminho já andado: o mundo humano, ou seja, a forma historicamente construída de nos entendermos e nos portarmos como homens”. Trata-se de um “mundo” formado por padrões sempre abertos e passíveis de modificação, tanto na relação dos sujeitos com o meio natural, quanto nas relações deles entre si, nos seus modos de ser e de se expressar. Este mundo cultural vigente, criado pelas próprias pessoas, autoriza-as a investirem e a modificarem a paisagem natural, como também proporem, deliberarem e estabelecerem regras de convivência consideradas legítimas.

A tese de Hannah Arendt acerca da responsabilidade dos adultos pelo mundo e pelas crianças vem ao encontro do acolhimento das novas gerações. O mundo, com toda a sua riqueza tradicional e cultural, precisa ser cuidado e conservado, a fim de que tudo aquilo que foi gerado pela humanidade não seja perdido, esquecido ou até mesmo arruinado. No livro *Entre o passado e o futuro*, no capítulo *A crise na educação*, Arendt (2013, p. 247) escreve que “[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.

A preservação do mundo depende, em boa medida, da atenção que nós adultos lhe damos, no amor que demonstramos ter por ele. Se quisermos que as crianças aprendam a zelar por esse mundo, precisamos mostrar a sua relevância e ensinar a cuidar de sua beleza. Amar o mundo o bastante tem a ver com não nos isentarmos daquilo que acontece com o bem comum e a humanidade. Ao mesmo tempo, amar o mundo é permitir a sua renovação, dando abertura para que novos começos aconteçam. Daí a importância de acolher com cuidado cada nova geração, pois é nela que o mundo encontra a oportunidade de ser conservado, repensado e renovado.

Arendt, no texto *Reflexões sobre Little Rock*, alerta sobre o risco iminente de os adultos abrirem mão de sua responsabilidade na educação das crianças. Se assim o for, pais e adultos abdicam de sua autoridade, entregando os infantes aos seus pares. “À medida que os pais e professores falham como autoridades, a criança se ajustará mais fortemente a seu próprio grupo, e em certas condições o grupo de pares se tornará a sua suprema autoridade”, argumenta Arendt (2004, p. 280-281). Permitir que os novos se ajustem às regras do grupo de pares não é aconselhável para a sua formação, porque as crianças não têm ainda presente os princípios que balizam e possibilitam a vida em um mundo comum. Não se trata de “cortar as asas” das novas gerações, mas orientá-las em seu voo, oferecendo a elas a “resistência do ar” que torna o voo possível. Em suma, há crianças

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

e adolescentes agindo entre si, com capacidades e virtudes em formação e que, portanto, requerem, dos adultos, um esforço contínuo de cuidado.

Nosso amor de educadores exige, igualmente, que não abandonemos as crianças ao mundo. Existem situações que os novos não estão preparados para enfrentar sozinhos, e riscos aos quais não podem simplesmente estar expostos. Isso poderia sufocar a novidade que acompanha cada membro da nova geração, retirando-lhe, prematuramente, suas potencialidades de continuação da história. Portanto,

[...] 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 um mundo comum (ARENDDT, 2013, p. 247).

Educar é uma tarefa de adultos responsáveis e comprometidos em vigiar pela conservação do mundo e apresentar, aos recém-nascidos, o conjunto de estruturas científicas, culturais, racionais, sociais, econômicas e política que constituem nossa sociedade. Trata-se de um percurso formativo paulatino, fruto da insistência, da competência e do amor aos novos. Por isso, a “conservação” é a “essência da atividade educacional” (Arendt, 2013, p. 242). A educação é responsável por manter a história da humanidade sempre presente, justamente para que a mesma possa ser conhecida e continuada. Sem isso, não há mundo humano comum, pois o elo das gerações, por não ser mais cultivado, é perdido.

## **2 O caráter não funcionalista da instituição escolar**

Afinal, para que serve a escola? Qual a utilidade da instituição escolar em meio ao mundo contemporâneo? Qual a sua função na sociedade? Tais interrogações têm em comum a busca de um sentido a priori, de um telos ou de um provável destino para o universo escolar, algo pelo qual valha a pena frequentar a escola diariamente, em seus duzentos dias letivos por ano e até completar o Ensino Médio ou os dezoito anos de idade .

O papel da escola na contemporaneidade tem sido identificado com metas e demandas a serem alcançadas. Seu sucesso, conseqüentemente, corresponde a atingir estes patamares antepostos. Claudio Boeira Garcia (2002, p. 30), ao interpretar o pensamento arendtiano, afirma que “[...] o sentido só pode ser buscado após a ação ter se realizado ou ter concluído seus efeitos”. Não está, pois, atrelado a um olhar prescritivo ou de antecipação, mas como ato reflexivo acerca dos fenômenos. O autor argumenta que

[...] quando se identifica a busca do sentido dos acontecimentos com intenções e meios organizados para atingir fins e metas particulares das ações concretas, o sentido dos eventos se afasta do mundo dos homens e a eles somente é deixada uma interminável cadeia de objetivos na qual o sentido das realizações passadas se cancelam por metas e intenções futuras; se os sentidos são degradados em fins, os próprios fins não mais são compreendidos, e de modo que, finalmente, todos os fins se tornam meios (GARCIA, 2002, p. 30).

O sentido da educação escolar se dá antes no exercício radical de reflexão sobre os acontecimentos e experiências humanas do que na corrida ininterrupta atrás de fins específicos. Se assim o for, o trabalho promovido nas instituições de ensino corre risco de ser, nas palavras de Eclesiastes , uma “corrida atrás do vento”. Instaura-se um “círculo vicioso”, no qual toda a meta atingida passa a ser meio para um novo fim e, assim, sucessivamente.

A escola e seus profissionais encontram-se tão envolvidos por tal perspectiva de produtividade que

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

acabam se tornando servidores passivos que não se dão ao luxo de perguntar o que e por que estão fazendo. Tal cenário, que não atinge somente a escola, define o “útil” como o grande critério da vida humana. Ao conceber as coisas, as pessoas e as ações sob o critério da utilidade, a pergunta sempre será “para quê?”. O propósito é lançado a algo exterior, ao outro, praticamente eliminando a interrogação pelo sentido do agir e do humano, considerados relevantes em um trabalho de formação. A pergunta acerca do “porquê” de algo é tornada obsoleta frente ao utilitarismo. Pouco importa, de acordo com essa concepção, investigar possíveis razões que acompanham práticas e entendimentos presentes na educação escolar; o que conta é o grau de serventia à que algo ou alguém se destina. Conforme sintetiza Eduardo Prado de Mendonça (1996, p. 132), “[...] o que é ‘útil’ não tem valor por si, mas só tem valor por aquilo a que serve. O ‘útil’ é sempre instrumento, é sempre meio, é intermediário, e vale por aquilo a que se dirige: não vale por si”.

O quadro referencial meios - fins, escreve Garcia (2002, p. 31-32), “[...] destitui de importância a pergunta pelo sentido, a não ser que, no decurso das intermináveis perguntas do utilitarista, para que serve?, seja feita única questão que nenhum pensamento utilitarista pôde jamais responder: ‘Para que serve servir?’”. Esta reflexão precisa entrar em pauta, a fim de pensar a escola para além da noção de utilidade ou funcionalidade. O trabalho realizado pela educação escolar vai além de atender a demandas criadas, propostas e, inclusive, impostas por políticas de governo bancadas ou influenciadas, na maioria das vezes, por imperativos econômicos predominantes na sociedade. É preciso enxergar um papel não apenas adaptativo da escola, mas propositivo, afirmativo, instrutivo e formativo.

Em que consiste o caráter funcionalista da escola? De acordo com Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, ele tem a ver com a ideia de que a escola atenda unicamente a demanda de reformas e ações instituídas pelos gestores da sociedade e, particularmente, do sistema educacional. Entre os itens dessa grande lista de reformas, os autores destacam: a necessidade de a instituição escolar estar centrada no aluno; de ela se esforçar para o desenvolvimento dos talentos natos dos educandos; estar direcionada ao mercado de trabalho e ao ambiente social, a fim de motivar e atender ao bem-estar dos alunos; orientar-se pela lógica da eficiência e produtividade; transmitir valores; ensinar habilidades e competências. O que há em comum em tais requisitos é que a razão de ser da educação escolar se resume em favorecer a aprendizagem individual de seus estudantes. Se assim o for, a educação estará contribuindo para constituir um mundo humano compartilhado, capaz de disponibilizar princípios e bases comuns às pessoas, fundamentais para a convivência e a civilidade?

Masschelein e Simons (2013) são reticentes à ideia de restringir a escola à dimensão do aprendizado. Tal abordagem pode incorrer num olhar simplificado acerca do ensino e da aprendizagem, avaliando-os estritamente sob um prisma quantitativo e classificatório. Nesse caso, o tempo de estudo escolar estaria direcionado à obtenção de habilidades e competências que pudessem ser úteis na vida futura, principalmente aquelas voltadas ao campo profissional e à inserção na lógica produtivista da sociedade. A maior conquista ou coroação oferecida pelo espaço escolar seriam os diplomas e formaturas, e não propriamente o processo de formação na sua integralidade. A dinâmica de ensino-aprendizagem se reduziria à busca insaciável por resultados e a uma corrida desenfreada atrás de metas estabelecidas.

**3 A escola para além da politização, pedagogização e naturalização**

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

Qual seria, então, um propósito viável para a educação escolar? Convém apostar nela como um espaço e tempo de politização, pedagogização e naturalização? A politização, a pedagogização e a naturalização são suficientes para pensar o propósito da escola no cenário atual?

Antes de responder tais questões, investigarei o que significam esses três conceitos. A politização diz respeito à expectativa de que a escola busque respostas e soluções para problemas da esfera social e política. Segundo esta compreensão, problemáticas como o uso de drogas, a falta de segurança, a desigualdade social, a intolerância, os diversos preconceitos, a crise familiar e a destruição do meio ambiente entrariam em pauta nas aulas, na esperança de que professores e alunos pudessem achar modos de combatê-los.

Quando a escola é entendida como espaço de politização, ela “se torna o lugar e o tempo para remediar esses problemas” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 109) de natureza social, cultural e econômica. Ela é incumbida para a busca de alternativas a aquilo que não está “funcionando” na sociedade. Conseqüentemente, as pessoas passam a acreditar que se a vida coletiva e o mundo estão do jeito que estão é porque o sistema educacional está em profunda crise, ou seja, não tem cumprido com “a sua função” ou “o seu dever”. Para Masschelein e Simons (2013, p. 105), essa é uma das formas de “domar a escola”, ou seja, “governar o seu caráter democrático, público e renovador”. Coloca-se uma determinada demanda sobre a instituição escolar, criando-se uma expectativa falsa ou distorcida sobre ela e destituindo-a de seu caráter público, livre e renovador.

Existe, ainda hoje, uma ideia salvífica e redentora em torno da educação escolar, responsável em creditar-lhe a tarefa de curar os males da sociedade e salvá-la da ruína eminente. A educação escolar, neste contexto, é concebida como instrumento de libertação das pessoas e de transformação da sociedade. As transformações ocorridas em uma cidade, estado ou país, contudo, vão além do poder reservado à instituição escolar. Parece ser arriscado depositar demasiadas expectativas em torno das escolas, ainda mais daquelas de nível de ensino básico. O problema estaria em criar em torno delas o que Geraldo Barroso Filho (2000, p. 18) denomina de “ilusões redentoras”, sem intervir, no entanto, nas estruturas produtoras de desigualdade e de discriminação. De acordo com o autor, “[...] a crença na escola como fator de mudança, a mística da reforma social através da promoção de todos os pobres pela via da escolarização, permanece forte e deixa intocadas as estruturas econômicas que produzem as desigualdades sociais (e culturais)” (Idem).

Tal movimento representa também a irresponsabilidade da sociedade política, tanto na figura de seus líderes e representantes, como entre os demais cidadãos. O descaso é percebido na medida em que se abre mão de tratar política, social, cultural e economicamente das problemáticas que dizem respeito ao conjunto da população, incumbindo a escola desta missão. Não depende prioritariamente dos professores e dos alunos conduzir os rumos de uma região e/ou de uma nação. Estas são tarefas políticas que precisam ser assumidas por adultos, por meio de discussões e de deliberações acerca dos problemas de caráter comum. A política, para Arendt, é uma questão a ser tratada publicamente por adultos. Estes dispõem de liberdade, autoridade e responsabilidade para opinar e deliberar a respeito dos problemas da coletividade.

No texto Reflexões sobre Little Rock, referindo-se à fotografia da menina negra que vai a uma escola que tinha apenas alunos brancos, Arendt interpreta esta como “[...] uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo” (2004, p. 272). A autora, dando indícios do contrassenso de se creditar aos

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

infantes a tarefa de redimir o mundo, complementa: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (Idem).

Se a politização significa a transferência de deveres políticos e sociais para a escola, a pedagogização, por sua vez, visa atribuir à instituição escolar a função da família. A ideia é que os professores assumam, além da instrução e da transmissão do conhecimento, a responsabilidade de educar as crianças. Sendo assim, os pais esperam que a escola ensine a seus filhos princípios básicos, tais como: valores, boas maneiras, socialização, limites, alimentação, cuidados com a higiene e com a saúde. A escola estaria encarregada de prover um lar aos alunos, e os professores seriam os “pais substitutos”. São estes, todavia, os principais compromissos das escolas e dos professores?

Masschelein e Simons (2013) defendem que não. A escola é muito mais do que um lugar onde os pais deixam as crianças enquanto estão trabalhando. Os professores, por sua vez, fazem mais do que cuidar dos filhos dos outros durante parte do dia. A responsabilidade pedagógica do professor é poder apresentar algo aos alunos, mostrar-se apaixonado pelo seu assunto e abrir possibilidades de leitura de mundo por meio das diversas disciplinas ministradas. Mais que ser lar ou família, a escola é um espaço e tempo de testemunhar o mundo aos recém-chegados, colaborando na possibilidade de sua renovação.

A escola costuma também ser “usada” em vista da naturalização. Ela atuaria aqui no sentido de justificar as desigualdades sociais e culturais existentes entre os indivíduos como características naturais. Todos se encontrariam naturalmente pré-dispostos a ocupar um status ou uma função pré-determinada dentro da sociedade. Se assim o fosse, não seria motivo de estranhamento ou questionamento que uns dominassem os outros, que alguns nascessem com “dons” e outros não, que parte das pessoas fosse mais afortunada que a grande maioria, que uma parcela mais inteligente galgasse a postos acadêmicos e profissionais e o restante da população servisse de trabalho braçal e mão-de-obra barata, que existisse alunos mais inteligentes e talentosos.

Muitas diferenças entre as pessoas não podem ser atribuídas a aspectos naturais. O fato de que sujeitos consigam desenvolver certas dimensões, inteligências e capacidades, depende de características genéticas e de sua natureza avantajada? Masschelein e Simons (2013, p. 116) afirmam que “a invenção da escola implica um ato democrático: cria um tempo livre para todos, independentemente de origem ou antecedentes”. A instituição escolar, portanto, é um espaço e tempo de igualdade de oportunidades, e não um instrumento de justificação das diferenças criadas pela sociedade, ou “o lugar para a antiga geração criar uma nova elite” (2013, p. 117), como se apenas um grupo privilegiado dos recém-chegados tivesse o direito de governar o mundo, mantendo o seu status quo.

As tentativas de transformar a instituição escolar em meio de politização, pedagogização e naturalização apontam para uma força doutrinária ligada a esse espaço. Em A dignidade da política, Arendt escreve que livros não podem servir de armas e que as palavras não são objetos de luta, pois armas e lutas pertencem ao âmbito da violência, e não do poder e da liberdade. Se usados para a luta, os saberes escolares transformam-se em clichês, perdendo a sua qualidade de fala, de instigação, de formação. Como clichês, servem à pretensão de doutrinar os novos desse mundo, aptos a seguir padrões e pensamentos já estabelecidos, o que inviabiliza a renovação da humanidade e do mundo.

Mas por que a doutrinação é um aspecto a ser evitado? Seria ela algo perigoso? Caso seja, em que

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

sentido pode-se afirmar isso? A doutrinação é perigosa, argumenta Arendt (1993, p. 40), “[...] por nascer principalmente de uma deturpação não do conhecimento, mas da compreensão. O resultado da compreensão é o significado, que produzimos em nosso próprio processo de vida, à medida que tentamos nos reconciliar com o que fazemos e com o que sofremos”. Ao pretender inculcar um modo exclusivo de compreender, a educação doutrinária viola o direito de cada sujeito de realizar, por conta própria, seu percurso de leitura, estudo, reflexão e compreensão; acaba impedindo a constituição da individualidade do humano, da sua liberdade, que é justamente aquilo que lhe possibilitará ser em meio à pluralidade, marca forte da política.

Tornar a escola útil a um projeto sócio-político qualquer ou para uma maior funcionalidade em relação ao mercado de trabalho ou de consumo, vai contra a condição humana aberta e em formação. A tentativa de produzir ou de moldar uma nova geração tal e qual a um projeto da geração adulta pode se revelar um cerceamento de possibilidades daqueles a quem deveríamos garantir o direito de iniciar coisas novas. A escola em seu caráter funcionalista, em qualquer um dos sentidos aqui indicados, soa como uma atitude antiética dos adultos em relação aos novos, e até uma espécie de covardia, à medida que queremos que as nossas crianças militem por causas que, não raras vezes, não passam de frustrados desejos de adultos, que estes não conseguiram concretizar.

#### **4 A educação escolar como proposição**

O caráter propositivo da educação escolar significa que não há uma verdadeira educação, uma regra predefinida de como educar, nem que a escola deva se ocupar em fazer um esforço contínuo de adaptação às demandas da sociedade, em boa medida reguladas por interesses que extrapolam o âmbito formativo, como, por exemplo, o dinamismo do mercado, da economia, da cultura hegemônica e de outros padrões dominantes, presentes inclusive no cinema, na arte e na música. Propor é apresentar possibilidades plurais aos recém-chegados, sem “fechar as portas” para a novidade trazida com cada nova geração.

Afirmar que não há “uma verdadeira educação” não quer dizer, contudo, que não existam verdades (provisórias) que possam e devam ser ensinadas. Os educadores têm algo a dizer, a narrar, a ensinar. As mudanças, inovações e crises ocorridas na sociedade não desautorizam os professores e pais a partilharem as suas verdades, crenças e ideias, embora convenha estarem cientes da fragilidade e parcialidade das mesmas. Este é o modo de os adultos acolherem aos novos deste mundo com comprometimento e responsabilidade, ao contrário de abandoná-los aos riscos e perigos iminentes da condição humana e da vida em sociedade, sempre dependentes de novas leituras, respostas e acordos.

Se, por um lado, não há um destino pré-estabelecido, não quer dizer que não possam ser adotados referenciais ou ideais a serem perseguidos. Estes são como que princípios norteadores, pensados e sustentados dentro de um projeto formativo ciente de seus limites e igualmente confiante em suas potencialidades. Antônio Joaquim Severino, no livro *Filosofia da educação: construindo a cidadania*, sustenta que, para o campo educacional, “o ideal a ser perseguido não é um estado de perfeição previamente contido numa essência ou num código genético, mas um estado que se poderá atingir mediante um processo intencional de construção” (1994, p. 101). A educação é, pois, um movimento permanente de apropriação, revisão, escolha e criação de outras possibilidades.

Como fomentar esse processo intencional no contexto da educação escolar? O que precisa ser

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

considerado? Um dos aspectos é a necessidade de conhecimento e comprometimento dos professores. Estes precisam cultivar a reflexão e estar cientes dos princípios políticos de sua nação. Os educadores escolares têm o dever de se mostrar como um diferencial na vida das crianças e dos adolescentes, testemunhando-lhes sua história, seus saberes, sua sensibilidade, sua experiência. Esse é um jeito de “amar o mundo” e “amar os recém-chegados” .

O aprendizado almejado é viabilizado na relação entre as pessoas. Fernando Savater chama a atenção mais para o modo como acontece o aprendizado, do que propriamente o ato em si de aprender. O que é peculiar ao ser humano, escreve o autor (2012, p. 31), “[...] não é tanto o mero aprender, mas o aprender com os outros homens, o ser ensinado por eles”. A questão destacada é o diálogo entre os sujeitos envolvidos no movimento de aprendizagem, caracterizado pela processualidade e pela dinâmica. “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” (Idem).

Há, de acordo com Garcia e Fensterseifer (2011, p. 25), pelo menos dois obstáculos que precisam ser encarados com seriedade pela prática pedagógica interessada em participar desse movimento de mediação, a fim de não se cair num “subjetivismo irracional”: a “sacralização das opiniões e a incapacidade de abstração”. Apresentar o mundo aos novos não se restringe a ensinar aquilo que eu acho. Embora a opinião individual faça parte do processo narrativo, a centralidade precisa estar naquilo que constitui o mundo comum, ou seja, seu conjunto de teorias, experiências, fatos, verdades e saberes resultantes da razoabilidade intersubjetiva. As opiniões precisam de certo “grau de aceitabilidade”, atestado no diálogo entre os sujeitos com base em saberes e critérios reguladores da vida em sociedade.

A escola, na sua intencionalidade de apresentar o mundo às novas gerações, tem algumas “verdades” para ensinar. Obviamente que são teorias criadas em algum momento da história e que estão sujeitas a revisões, contradições e alterações. No entanto, são saberes que passaram pelo crivo das diferentes ciências, recebendo um aval de uma comunidade séria dedicada ao conhecimento e à construção da cultura. É isso que dá consistência àquilo que pensamos e compartilhamos com os outros. Caso contrário, o risco é nos debatermos em torno de opiniões superficiais que pouco ou nada acrescentam em nossas interpretações e compreensões compartilhadas. Tais opiniões, que se apresentam aleatoriamente sem justificativas racionalmente aceitáveis, sinalizam uma crise de reflexão e de pensamento. Theodor Adorno, no texto Educação após Auschwitz, alerta para o perigo da “ausência de consciência” (1995, p. 121), ao qual é preciso contrapor-se. O autor argumenta ser necessário impedir que as pessoas golpeiem em todas as direções sem, contudo, refletir a respeito de si mesmas. Talvez seja esse um modo de se chegar àquilo que ele denomina de “esclarecimento racional” (1995, p. 136). Para isso, sua aposta é na educação, que “[...] tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (1995, p. 121).

Arendt, na introdução da obra A vida do espírito, relata que o que mais despertou seu interesse em cobrir o julgamento de Eichmann na cidade de Jerusalém, que mais tarde resultou no livro Eichmann em Jerusalém, foi a “[...] ausência de pensamento - uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de parar e pensar” (2014, p. 19). Arendt (2014) queria entender o que se passava na mente deste homem, responsável em conduzir a dizimação de tantas pessoas inocentes. O que mais a deixou “aturdida” foi que a superficialidade do agente impossibilitava investigar o mal incontestável de seus atos em

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

suas raízes ou razões mais profundas. Apesar da monstruosidade dos atos cometidos, o homem que se mostrava no processo de julgamento era, segundo a autora, um agente “[...] bastante comum, banal, e não demoníaco e monstruoso”, cuja “única característica notória [...] não era a estupidez, mas irreflexão” (2014, p. 18).

A educação escolar tem como tarefa principal a “tematização do sentido do humano, reconstruído em cada contexto histórico” (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2011, p. 289). É necessário que os novos aprendam com aqueles que vieram antes, para saberem se situar na vida e no mundo. A condição humana, expressa entre a possibilidade e a crise, entre a abertura e a incompletude, “[...] faz com que esse aprendizado nunca seja mera reprodução ou cópia dos padrões da geração precedente. Isso porque a criatividade e a inventividade se fazem presentes em cada ato de aprendizagem, com o que a constituição de cada sujeito se dá em perspectiva de renovação” (Idem). A escola, em suma, pode colaborar na constituição de sujeitos capazes de se reconhecerem e serem reconhecidos em sua individualidade, mas igualmente instigados a compartilharem sua vida e suas experiências com os outros.

### **Conclusão**

A temática Condição humana e educação foi abordada no texto a partir de três ideias centrais: 1ª) A necessidade de os sujeitos refletirem a própria condição humana, a fim de compreenderem melhor a si e ao mundo comum; 2ª) A crítica ao caráter funcionalista atribuído à escola, pensando esta para além das demandas da sociedade e, principalmente, dos interesses de grupos econômico-privados. Nesse sentido, o trabalho da instituição escolar não se restringe a resolver problemas políticos, substituir o dever educativo da família e justificar as desigualdades e injustiças sociais como próprias da natureza dos indivíduos; 3ª) A educação escolar orienta-se pela proposição de conhecimentos e “verdades” suscetíveis a debates e a novas formulações. Ao contrário de doutrinar as novas gerações, o propósito da escola é introduzi-las em um mundo já constituído e, ao mesmo, possibilitar a sua renovação.

A continuidade da vida em sociedade depende da responsabilidade dos adultos em cuidar do mundo e dos novos. Cuidar do mundo significa apresentá-lo às crianças e aos adolescentes, fazendo memória a aquilo que constitui a história da humanidade; significa mostrar aos recém-chegados que existe um percurso milenar já construído, anterior à vida de cada sujeito e que é importante ser preservado. Cuidar das crianças, por sua vez, é acolhê-las e introduzi-las neste mundo comum, sem roubar-lhes a possibilidade de realizarem novos começos. Essa dupla responsabilidade instiga aos sujeitos a investirem no trabalho da escola básica. Ela é o espaço e o tempo mais propício para a continuidade de um mundo humano comum por meio da formação das novas gerações. A educação escolar é, sim, uma aposta, sem garantias de sucesso; porém, é uma aposta feita com razoabilidade e amor ao mundo e aos recém-chegados.

### **Referências**

- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- \_\_\_\_\_. A dignidade da política: ensaios e conferências. Antônio Abranches (org.). Tradução de Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

**Evento:** XXII Jornada de Pesquisa

\_\_\_\_\_. A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDT, Hannah. Responsabilidade e julgamento. Traduzido por Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 261-281.

BOUFLEUER, José Pedro; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Disciplina intelectual: algumas reflexões a propósito da homenagem a um intelectual. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Cláudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio. Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani. Caxias do Sul: Educs, 2011, p. 387-398.

FILHO, Geraldo Barroso. Universalização da Escola Pública: do "Para quê?" ao "Quanto?". Contexto e Educação. Ijuí: UNIJUI, Jul./Set. 2000, p. 7-21.

GARCIA, Claudio Boeira. Arendt: história, acontecimento e significado. Grifos: dossiê Hannah Arendt. Chapecó: Argos, 2002, p. 23-35.

GARCIA, Claudio Boeira; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Diálogo na Política e na Educação Republicana. Diálogo, Ética e Educação, Canoas, RS: UnilaSalle, n. 19, jul/dez 2011, p. 13-36.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Unimep, 1996.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. O mundo precisa de filosofia. 11. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.