

O declínio do sentido público da educação

José Sérgio F. de Carvalho

Resumo

Em conferência apresentada ao final da década de setenta, o filósofo C. Leffort vinculou a difusão dos discursos pedagógicos “modernizantes” ao esvanecimento do ideal ético-político da educação. Este artigo pretende, a partir dos escritos de Arendt, vincular esse esvanecimento a um aspecto característico do mundo contemporâneo: a diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada. Esse fenômeno tem acarretado profundo impacto nas concepções sobre o significado da ação educativa e nas propostas de políticas públicas que almejam regular as concepções docentes, os conteúdos ministrados e as práticas avaliativas dos sistemas. O que se procurará demonstrar é que à medida que se passa a conceber o valor e a qualidade da educação preponderantemente a partir de seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo perde-se, conseqüentemente, seu sentido ético e político.

Palavras-chave: esfera pública; Arendt; formação e ideais éticos.

Abstract

The decline in the public sense of education

In a conference presented in the late seventies, the French philosopher C. Leffort linked the emergence of 'modern' pedagogical discourse to the disappearance of ethical and political ideals of education. The present article aims at connecting this disappearance to a typical feature of the contemporary world: the evanescence of the boundaries between the public and private spheres. This phenomenon has had a deep impact on general concepts concerning the meaning of education and on public policies aimed at regulating teachers' procedures, curricula choices and evaluative practices. What the study intends to demonstrate is that the more one associates the significance of schooling to economical growth and individual success, the less one conceives it as an ethical and political process of building up an image of man.

Keywords: public sphere; Arendt; formation and ethical ideals.

Apresentação do problema

A partir do final da década de 1970, a Europa foi palco de um intenso esforço político que visava renovar procedimentos pedagógicos e objetivos educacionais de seus sistemas de ensino. Num texto de 1979, Claude Lefort (1999, p. 219) procurou analisar o sentido político dessa reforma "modernizante" e, em tom cético, nos alertava para um aparente paradoxo, ao afirmar que

[...] o que há de notável num tempo como o nosso, em que nunca antes se falou tanto de necessidades sociais da educação, em que nunca antes se deu tanta importância ao fenômeno da educação, em que os poderes públicos nunca antes com ela se preocuparam tanto, é que *a idéia ético-política de educação se esvaiu.* (grifos nossos)

Trinta anos depois, a "modernização pedagógica" então anunciada parece dominar os discursos educacionais em escala global. O Brasil, a exemplo de dezenas de países, incorporou seu jargão nos documentos normativos, notadamente nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e seus procedimentos e conceitos nas políticas de avaliação do rendimento escolar. A retórica sobre as supostas necessidades econômicas de um sistema educacional de "qualidade" se consolidou e tornou-se tema recorrente na mídia, nas campanhas eleitorais, nos discursos de governantes. Simultaneamente, o discurso republicano clássico,

caracterizado pelo ideal de uma formação escolar voltada ao cultivo de princípios éticos ligados às *virtudes públicas*, passou a soar como algo cada vez mais distante ou anacrônico.

A busca pela compreensão das determinações históricas e sociais dessa transformação costuma apontar fatores internos ao campo educacional, como as deficiências na formação de professores e o caráter tecnicista do currículo e das políticas públicas contemporâneas. Aspectos como esses podem, de fato, ter grande impacto no modo como atribuímos sentido às práticas e aos ideais educativos, mas não dão conta da complexidade do fenômeno de que tratamos. Por isso, convém não nutrir a expectativa ingênua de que o esvanecimento do sentido ético-político da educação poderia ser detido por simples reformulações nas diretrizes para formação de professores ou por políticas de reinserção e valorização das “humanidades” no currículo escolar. Afinal, isso parece, antes, confirmar tal esvanecimento e não explica sua gênese nem aponta para seus condicionamentos históricos e sociais...

Nestas reflexões, procuraremos compreender o declínio do significado político da formação escolar a partir de um fenômeno exterior ao campo pedagógico, mas cujas conseqüências nele se fazem sentir. Examinaremos o impacto, na educação, da crescente e contínua diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada na vida contemporânea. O que se procurará demonstrar é que, à medida que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou seja, seu sentido público. Assim, objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de *virtudes públicas* – como a solidariedade, a igualdade, a tolerância – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de *competências e capacidades individuais* ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de *capital humano*.

A fim de apresentar uma análise mais detida dessa tese, examinaremos a gênese histórico-conceitual das noções de “público” e “privado” para, a seguir, mostrar sua diluição na sociedade de consumo e avaliar seu impacto no campo da educação.

O público, o privado e a sociedade de consumidores

Tornou-se lugar-comum apontar a existência do que parece ser uma crescente tensão entre os âmbitos público e privado, suas fronteiras e características. Há discursos que, em tom apreensivo, denunciam um declínio ou mesmo o eventual desaparecimento da esfera pública como resultado do que seria uma crescente “privatização” de todas as esferas da vida em nossa sociedade. Noutra viés ideológico, alega-se uma incontornável ineficiência do “setor público” quando comparado à “agilidade da iniciativa privada”. Esses dois exemplos recorrentes já bastam para sugerir que a dicotomia “público” x “privado” há tempos não se resume a contendas acadêmicas. Ao contrário, ela parece habitar nosso universo discursivo cotidiano.

É provável que nesse uso habitual nossas referências sejam suficientemente claras para os propósitos mais imediatos da comunicação – informar, persuadir ou emitir opinião. Contudo, não é difícil dar-se conta de que os termos da dicotomia são polissêmicos – cada um deles isoladamente e em sua relação. Basta apresentarmos questões mais precisas para que a aparente clareza se desfaça. Não é raro, por exemplo, que o adjetivo *público* seja direta e exclusivamente identificado com o que é instituído ou mantido pelo Estado, como uma “escola pública”, um “hospital público”. Mas a criação e o financiamento estatal garantem o “caráter público” de uma instituição? Um banco criado e mantido pelo Estado deve necessariamente ser considerado como uma “instituição pública”? Ou seria simplesmente uma empresa ou organização que funciona no padrão daquilo que é privado, ainda que a partir de recursos públicos? Em caso afirmativo, poderia, então, haver uma instituição que, do ponto de vista de sua propriedade, seria “patrimônio público”, mas, da perspectiva de seu funcionamento, produto ou acesso, uma “organização privada”? O “estatal” sempre equivale ao “público” ou, ao contrário, o interesse do Estado pode entrar em conflito com o “interesse público”?

Talvez a vinculação imediata entre “público” e propriedade estatal, assim como entre “privado” e propriedade particular, seja uma das formas mais corriqueiras de definir os termos da dicotomia. Mas é bastante problemática, já que há bens comuns que não são propriedade – nem pública nem privada – mas são indiscutivelmente classificados como “bens públicos”, como é o caso da língua de uma nação. A língua portuguesa – como o tupi – não é uma propriedade, em sentido estrito, de ninguém, embora seja um *bem simbólico comum e público*. Essas observações iniciais visam unicamente chamar a atenção para o fato de que o uso dos conceitos de “público” e “privado”, ainda que relativamente corriqueiro, pode ensejar imprecisões e ambigüidades, dada a pluralidade de significações que a eles costumamos atribuir.

Assim, mesmo sem pretender uma significação essencial e aistórica desses termos, sua adequada compreensão requer, a meu ver, uma referência ao sentido primeiro da experiência política que os criou. Não porque a ela poderíamos – ou deveríamos – voltar, nem por culto à nostalgia, mas pela convicção de que certos conceitos trazem consigo a significação fundamental das experiências políticas que os geraram e, assim, seu desvelamento poderá ensejar, à medida que revelar as significações de que são portadores, uma reflexão acerca do sentido de certos problemas contemporâneos a eles concernentes.

Iniciemos, pois, com uma breve explanação acerca da gênese da noção de *esfera pública*, tal como ela se constitui pela primeira vez na Antigüidade clássica. Arendt (1989, p. 33) destaca que a vida na pólis denotava uma forma de organização política muito especial e livremente escolhida, não podendo ser tomada como o simples prolongamento da vida familiar e privada ou como uma estratégia de sobrevivência de um ser gregário:

A capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa e pela família. O surgimento da cidade-Estado significava que o homem recebera, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikós*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que lhe é comum (*koinon*). (grifos originais)

Assim, a esfera privada, ligada à casa e à família, caracterizava-se por ser um plano da existência no qual se buscava prioritariamente atender às *necessidades da vida*, garantir a sobrevivência individual e prover a continuidade da espécie. Era, pois, a esfera da *necessidade* e do *ocultamento*, da *proteção* e *manutenção* da vida, da defesa dos interesses próprios (*idion* refere-se ao que é próprio a um indivíduo ou grupo particular, origem da palavra *idioma* e do termo *idiotés*, que, para os gregos, refere-se àquele que só cuida de si ou do que é exclusivamente seu). Por isso, no pensamento clássico, a existência nesse plano não era verdadeiramente “humana”, mas caracterizava-se por ser um esforço pela sobrevivência de mais um exemplar da espécie – análogo, portanto, aos esforços das demais formas de vida animal.

Esse plano da existência – o dos esforços pela manutenção da vida, característicos da esfera privada – é mantido pelo *labor*,¹ ou seja, pelo conjunto de atividades cujo produto é consumido no próprio ciclo vital. A atividade de cozinhar, por exemplo, é característica do *labor*, já que a finalidade de seu produto – a refeição – é ser consumido no esforço de manutenção da vida, individual e da espécie.

Já a esfera pública surge a partir da constituição de *um mundo comum*, não no sentido de um espaço coletivo vital e natural, mas no de um artifício propriamente humano, que nos reúne na companhia dos outros homens e de suas obras. Não se trata de simples esforço gregário para prover formas de subsistência coletiva (o que pode acontecer no âmbito privado da família, por exemplo), mas da possibilidade de criação de um universo simbólico e material comum e compartilhado. Por isso não é mera continuidade ampliada da esfera privada. O *bios politikós* (o modo de vida da pólis, da Cidade) é uma nova esfera de existência que congrega cidadãos livres em torno daquilo que lhes é comum – um espaço público – e cria uma realidade compartilhada (*koinon*, por oposição ao *idion*). Se a esfera da privatividade é a do ocultamento, a dos mistérios da vida e do zelo na sua proteção, a esfera pública é esse *mundo comum* no qual todos podem ser vistos e ouvidos na sua singularidade existencial:

O termo *público* significa o próprio mundo, *na medida em que é comum a todos nós*. Este mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à Natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e a condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto das mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. *Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum* (Arendt, 1989, p. 63 – grifos nossos).

¹ “O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida” (Arendt, 1989, p. 15).

Assim, a esfera pública é constituída pelas obras da fabricação humana, pelo *trabalho* (*poiesis*).² Ora, se o *labor* se caracteriza pela produção de bens que serão consumidos imediatamente no próprio ciclo da subsistência, o *trabalho* visa produzir bens que permanecem para além de seu uso imediato. Se cozinhar pode ser um exemplo de labor, fabricar uma panela é trabalho, já que seu produto é uma obra que permanece no mundo e a este empresta durabilidade. Daí por que o mundo comum

[...] transcende a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho a tudo que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo (Arendt, 1989, p. 65).

Se o *labor* perpetua o *ciclo da vida*, atendendo a necessidades humanas, o *trabalho* busca a *permanência do mundo*, revelando sua criatividade. Mas a durabilidade desse artifício depende não só da existência de obras como do reconhecimento público de seu pertencimento a um mundo comum. Uma catedral, um monumento ou uma mesa só podem vir a existir porque a fabricação humana retira a pedra ou a madeira do ciclo da natureza – que as gerou e as consumiria – e lhes empresta um novo uso e um *significado comum e compartilhado*. Uma mesa e uma catedral, se não forem reconhecidas como obras desse mundo comum, voltam a ser madeira e pedra, reintegrando-se ao ciclo de consumo da natureza e da vida. Daí por que serem as obras de arte, para Arendt, os mais mundanos dos objetos: almejam a transcendência que só existirá à medida que forem publicamente reconhecidas como tal. E só o serão à medida que não se confundirem com objetos do consumo ou de uso diário.

Mas o mundo público é também onde os homens, liberados da necessidade da luta pela vida (*labor*), podem se encontrar para, juntos, criar e gerir, por seus atos e palavras, o *bios politikós*, ou seja, a dimensão pública e política de sua existência; a ação (*práxis*). Trata-se de uma terceira dimensão da existência humana, voltada não para a manutenção da vida ou para a produção de objetos, mas para a constituição de uma teia de relações humanas. Se o produto do *labor* é *algo a ser consumido* na necessidade de manutenção da vida, o do *trabalho* é *uma obra pertencente ao mundo*, e o fruto da ação é a *história humana*. Melhor seria dizer: as histórias dos atos e palavras por meio dos quais os homens, na singularidade de sua existência, mostram *quem* são.

A ação é, pois, a dimensão na qual podemos experimentar a *liberdade como fenômeno político*, ou seja, vivenciar a capacidade histórica de romper com os automatismos da reprodução social e criar o novo. Se o espaço público fosse simplesmente uma associação ampliada do privado, permaneceríamos no âmbito da *necessidade*, sem a experiência de criar

² Vários autores, entre eles André Duarte, comentam, com razão, a fragilidade da escolha dos termos *labor* e *trabalho* para traduzir *labor* e *work*, sugerindo, respectivamente, *trabalho* e *fabricação*. Preferimos manter a tradução que consta nas edições brasileiras do livro *A Condição Humana* simplesmente para facilitar a leitura. O importante é ressaltar que Arendt usa o termo *work* como equivalente do grego *poiesis*, que indica a ação de fabricar, a confecção de um objeto artesanal, de natureza material ou intelectual, como a *poesia*. Da mesma forma, *ação* (*action*) visa traduzir o termo grego *práxis* – agir, cumprir, realizar até um fim –, usada nos campos ético e político. Assim, enquanto na *poiesis* o objeto criado e seu artífice são distintos e separáveis, na *práxis* não, pois a ação revela quem o agente é.

em conjunto um *mundo comum* a todos. Daí por que, para Aristóteles, o *bem comum* é o ideal regulador da ação do Estado (da pólis), segundo o qual se deve *agir* em busca do *interesse comum*.

Como se vê, a distinção entre essas dimensões da existência (a particular e privada e a comum e pública, a de suprimento das necessidades e as da criação e livre gestão do mundo) não era fruto de um conceito teórico, mas um reflexo da experiência da vida na pólis, essa organização peculiar da Antigüidade que marca etimologicamente nosso conceito de *política*. Nela, por exemplo, ser escravo designava menos uma condição econômica do que um *status* político de *privação*. Ao escravo era interdita a participação na esfera pública, logo, a possibilidade de, por seus atos e palavras, *revelar quem é*, de fundar e gerir, com outros cidadãos livres e iguais, corpos políticos autônomos; ser escravo era, portanto, estar *privado* da liberdade como experiência de ação política.

Ora, é essa experiência existencial de uma dicotomia que sustenta a necessidade de ambos os pólos – o privado e o público –, assim como de sua separação em instâncias diferentes e complementares, que parece gradativamente se obscurecer no mundo moderno.³ Alguns aspectos dessa indistinção nos são bem familiares e imediatamente identificáveis. São cada vez mais expostos assuntos e experiências que tradicionalmente eram preservados no âmbito privado, como a dor, o amor e a morte, que, por encerrarem os mistérios da existência, deveriam ser protegidos da luz pública. Tem-se, então, que, por um lado, a mídia eletrônica e a imprensa fazem da vida privada de celebridades assunto comum e público; por outro, aquilo que deveria ser, a princípio, assunto comum e público – como a política ou a arte – passa progressivamente a ser tomado como uma opção individual, uma “questão de gosto; e gosto não se discute”.

Há, contudo, uma dimensão menos perceptível dessa diluição de fronteiras, mas cujas conseqüências parecem ser ainda mais profundas. Trata-se do fato de que a atividade por excelência ligada ao âmbito do privado e da necessidade, o *labor* – e o consumo que o caracteriza na luta pelo ciclo vital –, ganha progressivamente espaço e visibilidade no mundo público, engolfando as esferas do *trabalho* e da *ação*. Forma-se, assim, uma nova esfera, nem propriamente pública nem privada. Trata-se do que Arendt (1989, p. 57) denominou *esfera social*, caracterizada pela organização pública do próprio processo vital:

[...] a sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e *de nada mais*, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública. (grifo nosso)

E assim, poderíamos acrescentar, expulsam da esfera pública aquilo que lhe era mais característico: a *ação política*. Ela se torna, na melhor das hipóteses, mera coadjuvante para o êxito da vida privada.

Desse modo, as atividades que dizem respeito ao labor – cuja meta é a busca pela sobrevivência e o produto, algo a ser consumido nessa busca – ganham importância crescente no mundo moderno, transformando-o

³ A expressão *mundo moderno* é aqui utilizada na acepção estrita que lhe dá Arendt, referindo-se ao modo de vida que marca a experiência ocidental no século 20, já que a “era moderna”, relativa aos séculos 17 e 18, também é marcada pela tentativa de restabelecimento de uma distinção entre as esferas pública e privada.

num espaço das atividades de manutenção da vida e de consumo. A própria expressão coloquial “ganhar a vida”, ao ser usada como sinônimo de trabalhar, deixa patente que concebemos nossa atividade produtiva como um modo de perpetuar o ciclo da vida, uma luta pela sobrevivência – ou uma forma de gerar a opulência do consumo – e nada mais. Não se trata, pois, de *criar algo* cuja permanência o integrará – e indiretamente nos integrará – à durabilidade do mundo comum. Trata-se, antes, de um modo de garantir a própria vida e o bem-estar da família, bens supremos da ordem “social”.

Pense-se, ainda como exemplo, na estrutura espacial de nossas cidades. Cada vez menos são concebidas e utilizadas como um lugar comum, de reunião dos cidadãos, ou seja, como palco para a ação. Ao contrário, suas vias são projetadas para a circulação de bens e mercadorias; para o deslocamento de um transeunte que vai da esfera íntima do lar à esfera privada da produção ou da distribuição de mercadorias – freqüentemente num veículo próprio. E o ponto de encontro não é a praça pública, mas o *shopping center*; moldado não para abrigar a igualdade dos cidadãos, mas a diferenciação dos consumidores.

É claro que, numa organização social dessa natureza – uma sociedade de consumidores num mercado de obsolescência –, a noção de um *mundo comum* que transcende a existência individual, tanto no passado como no futuro, se esvai. O mundo deixa de ser um artifício comum a compartilhar entre gerações para, também ele, ser *consumido* no presente. Não se trata, em sua versão contemporânea, de uma negação do mundo em favor de uma busca de transcendência espiritual, como o isolamento de um monge ou de um eremita:

A abstenção [...] das coisas terrenas não é, de modo algum, a única conclusão a se tirar da convicção de que o artifício humano, produto de mãos mortais, é tão mortal como seus artífices. Pelo contrário, esse fato pode também *intensificar o gozo e o consumo das coisas do mundo* e de todas as formas de intercâmbio nas quais o mundo não é concebido como *koinon*, aquilo que é comum a todos. A existência de uma esfera pública e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles depende inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais (Arendt, 1989, p. 64).

Desse modo, numa sociedade de consumo estruturada na obsolescência de objetos, idéias e relações, o que homens têm em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, mas a fugacidade de seus interesses particulares. Daí por que, nessa ordem, o ideal regulador do Estado não é a noção de busca do *bem comum*, como em Aristóteles, mas a administração competente dos interesses particulares ou privados em conflito – o que significa a submissão da *ação política* ao *labor*.

Algumas das conseqüências políticas dessa transformação têm sido bastante exploradas e criticadas. O que nos interessa aqui apresentar são

as profundas repercussões que esse modo de vida tem tido no que diz respeito às concepções dos sentidos político e social da formação educacional.

Educação: do sentido público ao valor do capital humano

Iniciamos estas reflexões apresentando a hipótese de um declínio do sentido ético-político da educação. Voltemos, pois, nossas atenções às especificidades do impacto que essa crise, originariamente de natureza política, tem tido no campo da educação escolar. Para isso, retomaremos algumas das questões subjacentes ao paradoxo já anunciado: O que seria esse *sentido ético-político* que marcou o ideal humanista de educação? Como se operou seu progressivo desaparecimento? Como pode ele coexistir com a profusão de discursos que exaltam o valor e a necessidade da educação?

Num texto em que examina a repercussão da crise do mundo moderno na educação, Arendt apresenta uma perspectiva conceitual cujas raízes remontam aos ideais humanistas de formação, forjados ao longo do Renascimento e incorporados por pensadores e educadores iluministas. Sua análise parte da constatação de que o nascer de cada ser humano apresenta sempre uma dupla dimensão: o *nascimento* e a *natalidade*, pois a criança é simultaneamente um novo ser na *vida* e um ser novo no *mundo*. O *nascimento* é a maneira pela qual a vida (a dimensão biofísica da existência) se renova e perpetua suas formas. Já a *natalidade* indica que cada ser humano, além de um novo ser na vida, é um ser *novo* num *mundo* pré-existente, constituído por um complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas às quais atribuímos utilidade, valor e significado.

Assim, o nascer de uma gata fêmea, tal qual o da “fêmea” humana, é um fenômeno da *vida*, já que ambas passam a participar da luta pela sobrevivência individual e pela continuidade cíclica da espécie. Mas a “fêmea” humana nasce simultaneamente para um mundo de artificialismos simbólicos e materiais: terá um nome de *mulher* (escolhido dentre vários das diversas tradições religiosas, étnicas ou estéticas de uma comunidade lingüística), passará a ser vestida como uma *mulher* (de acordo com os símbolos de uma dada cultura: véus, vestidos, adornos femininos), aprenderá gestos e condutas que a fazem *tornar-se* uma *mulher*, o que significa compartilhar símbolos culturais de identidade feminina. Uma gata nasce “gata”, enquanto uma “fêmea” humana terá de se constituir como *mulher*, por ser tanto um ser novo na *vida* como um novo ser no *mundo*.

Assim, a educação é o ato de *acolher e iniciar os jovens no mundo*, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública. Se se tratasse de uma herança exclusivamente material, seus herdeiros se apossariam dela imediatamente, dados os trâmites legais. Mas, por se tratar de uma herança

cuja significação social e o caráter simbólico são compartilhados, a única forma de termos acesso a ela e dela nos apropriarmos é a aprendizagem. Podemos herdar, de forma imediata, um quadro ou uma casa, mas não a compreensão do que representam ou os meios de construí-los, que precisam ser aprendidos. E procurar ensiná-los é a tarefa do educador.

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, então, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor: por um lado, cabe a ele zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas, no qual ele acolhe e inicia seus alunos; por outro, cabe a ele cuidar para que os novos possam se inteirar dessa herança pública, integrá-la, fruí-la e sobretudo renová-la, já que ela lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação. Como tão bem resume Arendt (1978, p. 247):

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

O amor ao mundo a que se refere Arendt não implica sua aceitação acrítica, mas, antes, a constituição de uma relação de pertencimento e identidade, capaz de emprestar à futilidade e à brevidade da existência humana individual um lastro tanto em relação ao passado como ao futuro. Daí por que o desaparecimento da esfera pública e do mundo comum, com suas heranças e realizações históricas, pode representar uma grave ameaça:

[...] estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo ou, antes, a profundidade só pode ser alcançada pelo homem através da recordação (Arendt, 1978, p. 131).

A educação é, nessa perspectiva, um elo entre o *mundo comum e público* e os novos que a ele chegam pela *natalidade*. Nesse sentido, o ensino e o aprendizado se justificam não preponderantemente pelo seu caráter funcional ou pela sua aplicação imediata, mas pela sua capacidade *formativa*. Ora, é justamente essa sorte de compromisso público – com o mundo e com os novos – que tende à diluição na “modernização pedagógica” dos discursos contemporâneos. Neles, a educação tende a ser concebida como um investimento privado, o que explica, por exemplo, a vinculação que fazemos da qualidade da educação com o acesso às escolas superiores de elite e com o êxito econômico do indivíduo ou da nação. Vejamos, a título de ilustração, um exemplo influente desse ideário pedagógico que, ao mesmo tempo em que exalta a necessidade de educação, nela obscurece o significado político e público.

No final da década de 1990, o economista francês J. Delors, relator da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco, publica a obra *Educação: um tesouro a descobrir*. Traduzida para diversas línguas, suas pretensões são audaciosas: veicular “a concepção de uma nova escola para o próximo milênio” (grifo nosso) e fornecer “pistas e recomendações importantes para o delineamento de uma nova concepção pedagógica para o século XXI” (cf. Delors, 2001). É muito pouco provável que qualquer outra obra recente no campo educacional tenha tido uma repercussão comparável.⁴ Sua difusão ampla e influência marcante em políticas públicas não decorrem, porém, da originalidade de suas teses ou da profundidade de sua perspectiva.

Ao contrário, seu conteúdo, bastante trivial, é marcado por expressões vagas que mais se assemelham a *slogans* nos quais a força persuasiva da fórmula retórica parece substituir qualquer esforço reflexivo. Tomem-se como exemplo os famosos “quatro pilares da educação do século 21”: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*. Não obstante a anemia semântica dessas expressões, elas são apresentadas como diretrizes educacionais consensuais numa infinidade de documentos de dezenas de países, inclusive no Brasil. Assim, sua força parece derivar da capacidade que têm em sintetizar uma perspectiva crescentemente adotada quanto ao que deve ser concebido como o *valor* da educação em nossa sociedade. E é nesse sentido que a obra nos interessa, como a marca de um programa que procura imprimir uma perspectiva econômico-utilitarista à educação.

Nela se afirma, por exemplo, que “as comparações internacionais realçam a importância do *capital humano* e, portanto, do investimento educativo para a produtividade” (Delors, 2001, p. 71 – grifo nosso). Assim, o ideal maior a ser almejado pela educação não é o da participação e da renovação de um “mundo comum e público”, mas o da obtenção de “competências e habilidades” para a produção numa sociedade de consumo.

Claro que não se pretende que um sistema educacional se desvincule das necessidades da vida. O aspecto preocupante do consenso em torno dessa concepção de educação é que, nela, um dos âmbitos da atividade humana – *o labor* e seus produtos, cujo destino é o consumo no ciclo vital – acaba por dominar as esferas do *trabalho* e da *ação*. Assim, a produção para o consumo engolfa os âmbitos da criação de *obras*, cujos frutos emprestam durabilidade ao mundo, e da *ação* como exercício de liberdade política.

Note-se que essa supremacia do labor, da produtividade e do consumo nas metas educacionais não implica o abandono imediato da retórica acerca da formação do “cidadão”. Tampouco resulta necessariamente no desaparecimento de disciplinas e saberes tidos como integrantes de uma concepção humanista de formação, como a literatura, as artes ou a filosofia. Significa, antes, que mesmo esses ideais e saberes passam a ter outro papel, o de coadjuvantes na supremacia do labor, do mercado e do consumo.

⁴ Segundo dados do buscador Google Acadêmico, ela é citada em quase 20 mil artigos!

No caso da concepção humanista – até há pouco a matriz e o princípio dos ideais republicanos de educação –, disciplinas e saberes escolares não se isolavam da *formação do Sujeito*, e esta, como destaca Lefort, era concebida a partir de uma nascente perspectiva histórica de atuação política. Os homens do Renascimento olhavam para si como *herdeiros da Antigüidade* e, nessa *dimensão histórica*, buscavam seu alimento espiritual e político:

A cultura se dá assim na forma de um diálogo. Um diálogo com os mortos, porém com os mortos que, desde o momento em que são levados a falar, estão mais vivos do que os seres próximos [...] são imortais e comunicam sua imortalidade àqueles que se voltam para eles aqui e agora (Lefort, 1999, p. 212).

Por isso, o conhecimento dos feitos e palavras dos homens da Antigüidade era o alimento para a ação política “aqui e agora”. Daí a noção de que o conhecimento continha, em si, a dimensão ética, a política e a estética, e sua busca não se justificaria como um *meio* para algo que lhe fosse extrínseco.

Ora, se hoje falamos de uma *sociedade do conhecimento*, é forçoso reconhecer que se trata de outra perspectiva, mesmo que por vezes recorramos aos mesmos termos. Os conteúdos passaram a ser concebidos *como meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos do ensino em si mesmo*, conforme o que se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002, p. 87). Não se trata de banir certos conteúdos, mas de vincular seu sentido ao desenvolvimento de certas características psicológicas e habilidades cognitivas tidas como necessárias pelos reclamos de uma sociedade de consumo:

[...] que os pensadores e gestores daquele modelo de ensino desconheciam é a necessidade – *hoje tornada explícita a partir do próprio sistema produtivo* – que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista [...] (Brasil, 2002, p. 327 – grifo nosso).

Opera-se, assim, a substituição do *sentido* público e político da formação por seu *valor* de mercado. O que seria a iniciação numa herança cultural pública – como a filosofia ou a poesia – passa a ser concebido como a transmissão de um *capital cultural privado*, cujo *valor* pode ser aferido a partir de seu impacto noutras dimensões da existência, em geral ligadas à produção ou ao consumo de novas mercadorias.

Sucedee, então, com a atual experiência escolar, aquilo que Arendt afirmava ser característico da relação da sociedade moderna com os *objetos culturais*, mais especificamente com as obras de arte: elas deixam de ser objetos de culto, dotados de um sentido público, para serem concebidos como objetos portadores de um *valor* de distinção. E, assim, transformam-se num “meio circulante mediante o qual se compra uma posição mais elevada na sociedade ou se adquire uma “auto-estima” mais elevada. Nesse processo, os valores culturais passam a ser tratados como

outros valores quaisquer, a ser aquilo que os valores sempre foram, *valores de troca*, e, ao passar de mão em mão, se desgastam como moedas velhas” (cf. Arendt, 1978). Ou seja, eles perdem a faculdade que originariamente lhes era peculiar: formar Sujeitos.

Referências bibliográficas

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

BARROS, G. N. M. O exercício da cidadania como forma superior de humanismo. In: _____. *Platão, Rousseau e o Estado total*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Semtec, 2002.

CARVALHO, J. S. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, A. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia no pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEFORT, C. Formação e autoridade: a educação humanista. In: _____. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

MORAES, E.; BIGNOTTO, N. (Org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

José Sérgio F. de Carvalho, mestre e doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor de Filosofia da Educação dos programas de graduação e de pós-graduação da Faculdade

de Educação dessa universidade e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É autor de *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola* (Artmed, 2001) e *Educação, cidadania e direitos humanos* (Vozes, 2004).

jsfcusp@usp.br

Recebido em 15 de julho de 2008.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.