



## DIREITOS HUMANOS, FORMAÇÃO ESCOLAR E ESFERA PÚBLICA<sup>1</sup>

José Sérgio F. Carvalho\*

### **Apresentação do Problema**

*"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**"<sup>2</sup>.*

**Claude Lefort**

Já há pelo menos duas décadas que diplomas legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996, documentos oficiais, como os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais e propostas didático-metodológicas, como o Programa Ética e Cidadania do MEC afirmam, de forma direta ou indireta, o objetivo de promover e cultivar uma educação pautada em princípios éticos identificados com a noção universalista de Direitos Humanos. Mas, não obstante esse esforço, provavelmente sem paralelos nas políticas públicas de educação

---

<sup>1</sup> Artigo de análise de compreensão das dificuldades enfrentadas na constituição do sistema educacional, apresentado no CEU Butantã em 2008, no âmbito do Projeto Direitos Humanos nas escolas.

<sup>2</sup> Curso de graduação em Filosofia e Pedagogia na Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor em programas de Graduação e Pós Graduação da Universidade de São Paulo. Desenvolve projeto, financiado pelo Cnpq, sobre Hannah Arendt, modernidade e educação. Atua ainda na área de formação de professores em direitos humanos, com projeto vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos.

<sup>2</sup> Claude Lefort. *Formação e autoridade: a educação humanista*. In *Desafios da Escrita Política*. São Paulo, Discurso Editorial, 1999. (p.219 – grifos nossos).

pregressas, os avanços na criação de uma cultura comprometida com o núcleo ético dos direitos humanos são, na melhor das hipóteses, muito tímidos.

As explicações para a discrepância entre a profusão de discursos normativos e metodológicos e a escassez de resultados práticos satisfatórios no campo da educação para os direitos humanos são muito variadas. Ora apontam-se deficiências na formação de professores, ora a ausência de material didático adequado, ora a persistência de uma cultura escolar pouco aberta a inovações curriculares ou à renovação de práticas docente. Mesmo reconhecendo a necessidade de investigação desses fatores internos ao campo pedagógico, os esforços destas reflexões se voltarão para outro aspecto que, embora não tenha sua origem na cultura das instituições escolares, as tem afetado de forma intensa.

Trataremos do impacto que a diluição contínua e crescente da fronteira entre as esferas pública e privada tem provocado nas concepções correntes sobre o sentido político e o significado social que atribuímos à formação escolar. O que se procurará demonstrar é que, à medida que se passa a conceber o "valor" e a "qualidade" da educação escolar a partir de seus alegados impactos econômicos na vida privada do indivíduo, perde-se seu sentido ético e político. Daí que, objetivos e metas educacionais identificados com a difusão e o cultivo de *virtudes públicas* – como a solidariedade, a equidade, 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 da tese acima exposta, estas reflexões deverão de iniciar pelo exame da gênese das noções de 'público' e 'privado' para, a seguir, refletir sobre o impacto no campo da educação de sua diluição na 'sociedade de consumidores' que caracteriza o 'mundo moderno'.

## **PÚBLICO, PRIVADO E SOCIAL**

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 dos quais lançamos mão 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 conceitual cotidiano.

É provável que nesse uso habitual nossas referências sejam suficientemente claras para seus propósitos de comunicação, persuasão ou emissão de opinião. Contudo, não é difícil dar-se conta de que os termos da dicotomia são polissêmicos; tanto isoladamente como em sua relação. Basta apresentarmos questões mais precisas que a aparente clareza com que os utilizamos parece progressivamente se esvaír. 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 seja ‘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 essa vinculação imediata entre ‘público’ e ‘privado’ com a propriedade estatal ou particular de um bem seja uma das formas mais corriqueiras e simplificadas de se definir os termos da dicotomia. Mas é bastante problemática, já que há bens comuns que não são propriedade – nem pública nem privada – mas podem ser indiscutivelmente classificados como ‘bens públicos’, como é o caso da língua de uma nação. A língua portuguesa – ou a tupi – não é uma propriedade,

em sentido estrito, de ninguém, embora seja um *bem simbólico comum e público*. Essas questões e observações 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 ter a pretensão da existência de uma significação essencial e a-histórica 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 seu desvelamento poderá ensejar, na medida em que revelar as significações de que são portadores, a busca pela reflexão acerca do sentido de certos problemas contemporâneos que a eles fazem referência.

Iniciemos, pois, com uma breve explanação acerca da gênese da noção de *esfera pública*, tal como ela se constitui pela primeira vez na antiguidade clássica. Arendt destaca que a vida na Polis 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 politikos**. 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**)<sup>3</sup>.*

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.

---

<sup>3</sup> *A Condição Humana*, p. 33.

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, daí a origem da palavra *idioma* ou do termo *idiotês*, que para os gregos era aquele que só cuida de si ou do 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*, ou seja, pelo conjunto de atividades cujo produto é consumido no próprio ciclo vital<sup>4</sup>. A atividade de cozinhar, por exemplo, é característica do *labor*, já que a finalidade de seu produto – a refeição – é ser consumida 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 simplesmente de um 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 compartilhado e comum. Por isso não é mera continuidade ampliada da esfera privada. A *bios-politikós* (o modo de vida da Polis, da Cidade) é uma nova esfera de existência, que congrega os 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 por 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*

---

<sup>4</sup> “O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida” (Arendt, H. *A condição Humana*, p. 15).

*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***<sup>5</sup>.

Assim, a esfera pública é constituída pelas obras da fabricação humana, pelo *trabalho (poiesis)*<sup>6</sup>. 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 é labor, fabricar uma panela é trabalho, já que seu produto é uma 'obra' que permanece no mundo e a este empresta durabilidade. Daí porque *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.*<sup>7</sup>

Se o *labor* perpetua o *ciclo da vida*, atendendo 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 –

---

<sup>5</sup> Ibidem, p.63.

<sup>6</sup> Vários autores, dentre 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 no livro *A Condição Humana* simplesmente a fim de facilitar a leitura. O importante é ressaltar Arendt utiliza o termo *work* como equivalente ao 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, utilizada nos campos ético e político. Assim, enquanto na *poiesis* o objeto criado e seu artífice são distintos e separáveis, na *práxis* não; a ação revela *quem o agente é*.

<sup>7</sup> *Op.cit*, p. 65.

e lhe 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 porque serem as obras de arte, para Arendt, os mais mundanos dos objetos: almejam a transcendência que só existirá na medida em que forem publicamente reconhecidas como tais. E só o serão na medida em que não se confundem com objetos do consumo ou de uso diário.

Mas o mundo público é também o local em que os homens, liberados da necessidade da luta pela vida (labor), podem se encontrar para em conjunto 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, 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, a reprodução social e criar o novo. Se o espaço público fosse simplesmente a associação ampliada do privado, permaneceríamos no âmbito da *necessidade*, sem a experiência de criar em conjunto um *mundo* comum a todos. Daí porque para Aristóteles o *bem comum* é o ideal regulador da *ação* do Estado (da Pólis), no qual se deve *agir* em busca do *interesse comum*.

Ora, 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 *Polis*, essa organização peculiar da antiguidade 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 – bem como de sua separação em instâncias diferentes e complementares que parece gradativamente se obscurecer no mundo moderno<sup>8</sup>. Alguns aspectos dessa indistinção nos são bem familiares e imediatamente identificáveis. Assuntos e experiências que tradicionalmente eram preservadas no âmbito privado – a dor, o amor, a morte, que por encerrarem os mistérios da existência deveriam ser protegidos da luz pública – cada vez mais a ela são expostos. A mídia eletrônica e escrita faz da vida privada de celebridades, assunto comum e público. Por outro lado, aquilo que deveria ser, por excelência, assunto comum e público – como a política e 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 – ganham progressivamente o espaço e a visibilidade do mundo público, engolfando as esferas do *trabalho* e da *ação*. Forma-se, assim, uma nova esfera, nem propriamente pública nem privada, que Arendt a denominou a *esfera social*. Sua característica fundamental seria a 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*<sup>9</sup>. E, ao assim fazerem – poderíamos acrescentar – expulsam da esfera pública aquilo que lhe era o mais característico: *ação política*. Ela se torna, na melhor das hipóteses, mera coadjuvante para o êxito da vida privada.

---

<sup>8</sup> O termo ‘mundo moderno’ é aqui utilizado na acepção estrita que lhe dá Arendt, referindo-se ao modo de vida que marca a experiência ocidental no século XX, já que a ‘era moderna’, relativa aos séculos XVII e XVIII, também é marcada pela tentativa de re-estabelecimento de uma distinção entre as esferas pública e privada.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 57. Grifos nossos.

Desse modo as atividades que dizem respeito ao labor, cuja meta é a busca pela sobrevivência e o produto algo a ser consumido nesta busca, ganham importância crescente no mundo moderno, transformando-o 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 vida própria e bem estar da família, bens supremos de uma ordem fundada no ideal de uma sociedade de consumidores regulada por um ‘mercado de obsolescência’.

Pense-se, ainda como exemplo, na estrutura de nossas cidades. Cada vez menos são concebidas e utilizadas como um espaço comum de reunião dos cidadãos, ou seja, 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 para a esfera privada da produção ou distribuição de mercadorias; preferencialmente 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.

Claro que numa organização social dessa natureza – uma sociedade de consumo – a noção de um *mundo comum* que transcenda a existência individual de cada um, tanto no passado como no futuro, se esvai. O mundo deixa de ser algo a ser compartilhado para, também ele, ser *consumido*:

*A negação do mundo como fenômeno político só é possível à base da premissa de que o mundo não durará [...] Foi o que sucedeu após a queda do Império Romano; e, embora por motivos bem diferentes e de forma muito diversa – e talvez bem mais desalentadora – parece estar ocorrendo novamente em nosso próprio tempo. A abstenção cristã 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.*

Desse modo, numa sociedade de consumo o que homens têm em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados; mas seus interesses particulares. Daí porque nessa ordem o ideal regulador do Estado não é a noção da 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* ao *labor* ou da *política* ao mercado de consumo e da obsolescência.

Algumas das consequências 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 acerca dos significados 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 como decorrência da diluição da esfera pública. Voltemos, pois, nesta parte final, às duas questões subjacentes à hipótese: O que seria esse *sentido ético-político* que marcou o ideal humanista de educação e como se opera seu progressivo desaparecimento? Como ele pode coexistir com a profusão de discursos exaltando o valor e a necessidade da educação?

Num texto em que examina a repercussão da crise do mundo moderno no campo da educação, Arendt apresenta uma concepção de educação 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*.

A educação é, pois, o ato de *acolher e iniciar os jovens no mundo*, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas, que formam a nossa herança simbólica comum e pública. Se se tratasse de uma herança exclusivamente material, seus herdeiros dela se apossariam imediatamente, dados os trâmites legais. Mas por se tratar de uma herança cuja a significação social e o caráter simbólico são compartilhados, a única forma de a ela termos acesso e dela nos apossarmos é pela aprendizagem. Podemos herdar, de forma imediata, um quadro ou uma casa, mas não a sua compreensão ou

capacidade de construir casas, que precisam ser aprendidas. E procurar ensiná-las é tarefa do educador.

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, pois, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor. Por um lado, cabe-lhe zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos. Por outro, cabe-lhe cuidar para que os novos possam se interar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo aceso só lhe é possível por meio da educação. Como tão bem resume Arendt:

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo 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*<sup>9</sup>

O amor ao mundo, a que se refere Arendt, não implica sua aceitação acrítica, mas antes 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 porque o desaparecimento da esfera pública e do mundo comum com suas heranças de realizações históricas pode representar uma grave ameaça: *estamos ameaçados de esquecimento, e um tal ouvido [...] 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*<sup>10</sup>.

A educação é, nessa perspectiva, um elo entre esse *mundo comum e público* e os novos que a ele chegam pela *natalidade*. Nesse sentido, o ensino e o

---

<sup>9</sup> *Op. Cit*, p. 247.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 131.

aprendizado se justifica não preponderantemente pelo seu caráter funcional ou pela sua aplicação imediata, mas pelo seu poder *formativa*. Ora, é justamente essa sorte de compromisso público - com o mundo e com os novos - que tende à diluição no 'ideário contemporâneo' de renovação educacional e pedagógica. Nele a educação tende a ser concebida como um investimento privado, o que explica, por exemplo, a vinculação que fazemos entre qualidade da educação e acesso às escolas superiores de elite ou ao 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 da educação, nela obscurece o significado político e público.

No final da década de 90, 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' e fornecer 'pistas e recomendações importantes para o delineamento de uma nova concepção pedagógica para o século XXI'. É muito pouco provável que qualquer outra obra recente no campo educacional tenha tido uma repercussão comparável<sup>11</sup>. Sua difusão ampla e influência marcante em políticas públicas não decorrem, contudo, da originalidade de suas teses ou da profundidade de sua perspectiva.

Ao contrário, seu conteúdo é bastante trivial e marcado por expressões vagas que mais se assemelham a *slogans* nos quais a força persuasiva da fórmula retórica parece substituir qualquer esforço reflexivo. Tome-se como exemplo os famosos 'quatro pilares da educação do século XXI': *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*. Não obstante a anemia semântica das expressões, eles são citados e apresentados como diretrizes educacionais consensuais numa infinidade de documentos de dezenas de países, inclusive no Brasil. Assim, sua força parece derivar da capacidade que tem em sintetizar uma perspectiva crescentemente adotada no que diz respeito ao que deve ser concebido como o *valor* da educação em nossa sociedade. E é

---

<sup>11</sup> Segundo dados do *Google Acadêmico*, ele é citado em quase 20.000 artigos!

nesse sentido que a obra nos interessa; como a marca de um programa político que procura imprimir perspectiva econômica- 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*<sup>12</sup>. Assim, o ideal maior a ser almejado pela educação não é o da participação e renovação do *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 alarmante dessas perspectivas é o fato de que um dos âmbitos da atividade humana - *o labor* e seus produtos, cujo destino é o consumo no ciclo vital - acabe por dominar as esferas do *trabalho* e da *ação*, cujos produtos são as obras que emprestam durabilidade ao mundo e os feitos e palavras que constituem a história como fruto da 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 literatura, as artes ou a filosofia. Significa, antes, que mesmo esses ideais e saberes passam a ter outro papel, o de coadjuvante na supremacia do labor, do mercado e do consumo.

No caso da concepção humanista, até há pouco tempo 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*

---

<sup>12</sup> Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez, 2001. (p. 71, grifos nossos).

*mais vivos que os seres próximos [...] são imortais e comunicam sua imortalidade àqueles que se voltam para eles aqui e agora*<sup>13</sup>.

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 recorram-se aos mesmos nomes. Os conteúdos passaram a ser concebidos *como meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos do ensino em si mesmo*<sup>14</sup>. Assim não se trata de banir certos conteúdos, mas de vincular seu sentido ao desenvolvimento de características psicológicas e habilidades cognitivas tidas como necessárias pelos reclamos de uma sociedade de consumo:

“o 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...”<sup>15</sup>.

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 consumo de novas mercadorias.

Assim concebida, a própria idéia de *formação educacional* acaba tendo sua dimensão ético-política esvaziada em favor de um vago ‘processo ensino/aprendizagem’ que visaria desenvolver ‘competências’, em geral definidas de formas abstratas como ‘*criatividade*’, ‘*auto-expressão*’ ou ‘*comunicação*’. O cerne da questão é que os conteúdos escolares não mais são concebidos como um *bem em si*, cuja apropriação é parte da constituição do Sujeito e de sua

---

<sup>13</sup> Lefort, C. *op. Cit.*, p. 212.

<sup>14</sup> Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília. MEC/SEMTEC, 2002. (p.87).

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 327.

identidade com o mundo público, mas como algo que pode vir a lhe trazer benefícios secundários. Daí porque à medida que ganha *valor* como *capital humano*, a ação educativa perde *sentido* como *experiência de compartilhar um mundo comum e público*.

Os objetos culturais do currículo escolar passam a ter também eles um *valor*. 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 passaram 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 desgastaram como moedas velhas. Eles perderam a *faculdade que originariamente era peculiar a esse tipo de objeto cultural*<sup>16</sup>, a faculdade de formar um Sujeito.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- ARENDDT, H. *A condição Humana*. Rio, Forense, 1989.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília. MEC/SEMTEC, 2002.
- CARVALHO, José S. *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, Vozes, 2004.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez, 2001.
- DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura. Política e Filosofia no Pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- LEFORT, Claude. *Formação e autoridade: a educação humanista*. In Desafios da Escrita Política. São Paulo, Discurso Editorial, 1999.
- MORAES, E. e Bignotto, N. (org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias*. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

---

<sup>16</sup> Cf. Arendt. *A crise da cultura: seu significado político e social*.

SILVA, Franklin L. *“O Mundo vazio: sobre a ausência da política no mundo contemporâneo”*. In: ACCYOLI; MARRACH (orgs.) *Maurício Trtemberg: uma vida para as ciências humanas*. (Accyoli e Marrach, org). São Paulo, UNESP, 2001.