

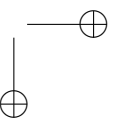
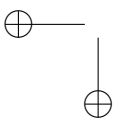
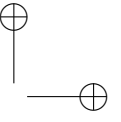
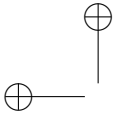
**A DEMOCRACIA NOS  
LIMITES DA ESCOLA**



Ana Leonor Santos

2009

[www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)





LUSOSofia:PRESS

FICHA TÉCNICA

Título: *A Democracia nos Limites da Escola. Ou da Disjunção entre Educação e Política em Hannah Arendt*

Autor: Ana Leonor Santos

Colecção: Artigos LUSOSOFIA

Direcção: José Rosa & Artur Morão

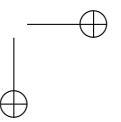
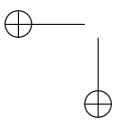
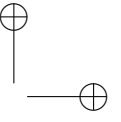
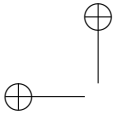
Design da Capa: António Rodrigues Tomé

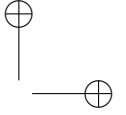
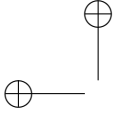
Logótipo: Catarina Moura

Composição & Paginação: José Rosa

Universidade da Beira Interior, Covilhã,

2009





# **A Democracia nos Limites da Escola.**

**(Ou da Disjunção entre Educação e Política em  
Hannah Arendt)**

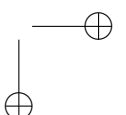
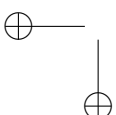
Ana Leonor Santos  
Universidade da Beira Interior

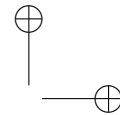
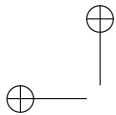
## **Índice**

A crise da educação	7
O fantasma da autoridade	10
A democracia nos limites da escola	15
Educação, política e juízo	19

A natalidade é a razão de ser da educação. A cada nascimento vem ao mundo algo de singularmente novo, em relação ao qual os educadores têm a responsabilidade da respectiva introdução no mundo, sem anular a possibilidade de efectivação de tal singularidade na realização do novo. Daqui decorre a fragilidade das leis e instituições humanas, à mercê da ilimitação e da imprevisibilidade que caracterizam a acção. O facto de seres humanos nascerem no mundo importa, pois, à educação e à política, reunidas ambas, desde Platão e Aristóteles, no âmbito da filosofia.

A recente e invasiva implementação da *educação para a cidadania* nas democracias hodiernas prolonga a referida herança, na busca





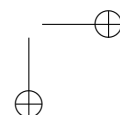
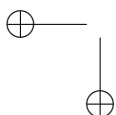
de uma resposta eficaz para os conflitos caracterizadores das mesmas e relativamente aos quais a escola se tem mostrado totalmente permeável. O agravamento da desordem e da violência no meio escolar, comprometedor, nas circunstâncias mais gravosas, do próprio ensino transformou a referência à *autoridade* numa presença incontornável nos discursos pedagógicos, num contexto em tudo adverso a hierarquias contrárias aos pressupostos democráticos, porquanto a consciência democrática impõe o valor da igualdade nas relações humanas, enquanto o desnivelamento parece estar analiticamente contido no conceito de autoridade. Esta outrora anunciada incompatibilidade democrática com a autoridade conduziu-nos à actualmente lamentada crise da educação, integrante da crise geral que, como nota Hannah Arendt de forma truística no ensaio dedicado à educação, se abateu sobre o mundo moderno e trespassa quase todas as esferas da vida humana.<sup>1</sup> A excepcionalidade daquela decorre do facto de “[...] pela sua natureza, a educação não poder fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efectuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição.”<sup>2</sup>

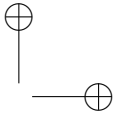
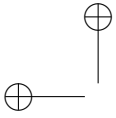
Na denúncia arendtiana, no final da década de 1950<sup>3</sup>, da crise da educação, pese embora a circunstância de ter por referência os problemas então vividos pelas escolas americanas, encontramos os elementos presentes nos debates actuais sobre a escola em diversos países da Europa, incluindo Portugal. A transposição possível, cinquenta anos passados, leva-nos a acompanhar a análise de Hannah

<sup>1</sup> Cf. “A crise na educação” in *Entre o passado e o futuro: Oito exercícios sobre o pensamento político*, trad. José Miguel Silva, Lisboa, Relógio d’Água, 2006, p. 183.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 205.

<sup>3</sup> O texto foi publicado pela primeira vez em 1957, na *Partisan Review*, e, no mesmo ano, conheceu uma versão alemã em *Fragwürdige Traditionsbestände im Politischen Denken der Gegenwart*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt. Em 1961 foi reimpresso em *Between Past and Future: Six exercises in political thought*, New York, Viking Press.



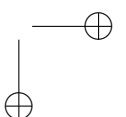
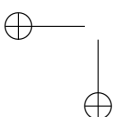


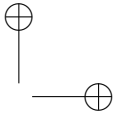
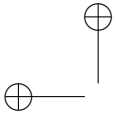
Arendt em quatro momentos distintos: primeiramente, referir-nos-emos aos factores, pressupostos e consequências da crise da educação; seguidamente, abordaremos o problema da autoridade; debruçar-nos-emos, depois, sobre o lugar da democracia na escola; por fim, e em jeito de conclusão, pensaremos a relação entre educação e política, através de uma análise às considerações arendtianas sobre a capacidade de julgar. Desta forma, procuraremos indagar a consubstancialidade da crise educativa aos sistemas democráticos, reconduzindo assim o discurso à relação entre educação e política.

## **A crise da educação**

A crise da educação não é obra do acaso. Reflexo da crise mais geral que caracteriza a modernidade, constitui, simultaneamente, um fenómeno privilegiado na análise da mesma.

Falar de crise da educação é referir-mo-nos, a montante dos sintomas que a denunciam, ao reconhecimento da inadequação dos princípios orientadores da acção educativa. A crise corresponde ao momento no qual os preconceitos desaparecem e ressurgem as questões para as quais os mesmos constituíam respostas. Sob esta perspectiva, pode tratar-se de um momento particularmente fértil, se a salvo das ideias feitas e do *pathos* da novidade. Foi no século XX que, no que diz respeito à educação, se produziram as consequências mais gravosas destes dois factores, precisamente na medida em que abriram caminho para as teorias modernas da educação, relativamente às quais Hannah Arendt destaca três ideias basilares, a saber: (i) existe um mundo próprio das crianças, bem como uma sociedade formada por elas; enquanto seres autónomos que são, devemos deixar que se autogovernem. Consequência: do ponto de vista do adulto, este ficou de-



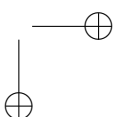
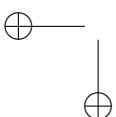


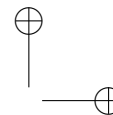
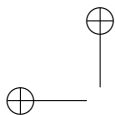
samparado face à criança tomada individualmente, restando-lhe permitir que esta faça aquilo que lhe agrada e impedir que aconteça o pior; do ponto de vista da criança, liberta que ficou da autoridade dos adultos, viu-se submetida a uma autoridade mais tirânica—a da maioria. Tomada isoladamente, a criança tem escassas hipóteses de se revoltar ou de fazer algo por iniciativa própria; deixou de estar na situação de uma luta desigual com alguém que detém superioridade absoluta sobre ela—situação na qual podia contar com a solidariedade dos seus pares—, passando à situação de ser uma minoria de um só face à absoluta maioria de todos os outros; (ii) a ideia de que é professor aquele que é capaz de ensinar seja o for. Consequência: porque a sua formação é em ensino e não em conteúdos particulares, muitas vezes pouco mais sabe sobre o que ensina do que os seus alunos; (iii) a ideia, considerada a mais perniciosa de todas, respeitante à substituição do aprender pelo fazer, porquanto se considera, no âmbito de uma concepção pragmatista, que só conhecemos e compreendemos aquilo que fazemos por nós mesmos. Consequência: tendo em conta o pressuposto de que o jogo é o modo mais apropriado de a criança se introduzir no mundo, porque o mais espontâneo e característico, há que suprimir tanto quanto possível a diferença entre trabalho e jogo, em benefício do último, sem tampouco inculcar gradualmente o hábito de trabalhar ao invés de brincar, situação característica da idade adulta.<sup>4</sup>

Estas três ideias, em “flagrante contradição com o senso comum”<sup>5</sup>, merecem alguma atenção porquanto, em conjunto e na sua interligação, terão precipitado a crise. Quanto à primeira, cabe sublinhar que a contestação é fundamentalmente dirigida à transferência da autoridade e do poder dos adultos para uma suposta sociedade formada por crianças. A correlativa perda de autoridade dos educadores é decisiva no contexto da crise, pelo que será adiante alvo de uma análise mais

<sup>4</sup> Cf. *op. cit.*, pp. 191-194.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 195.

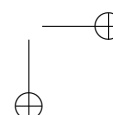
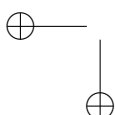


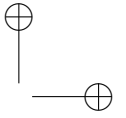
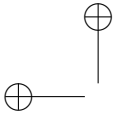


detalhada. Para já, importa recordar o considerando já referido sobre o facto de a autoridade constituir condição essencial da educação.

Quanto à segunda ideia, pese embora algum exagero arendtiano, forçoso é reconhecer que o repúdio pela figura do professor detentor e transmissor de conhecimento conduziu à aposta quase exclusiva nas competências pedagógicas de relacionamento, de domínio dos recursos tecnológicos mais recentes, de capacidade de definir estratégias motivadoras, aposta consubstanciada na máxima “aprender a ensinar”, levada à prática pela disseminação das didácticas. O hiato entre *saber* e *saber ensinar*, promovido pelas novas pedagogias, fez prevalecer a formação profissional dos professores sobre a respectiva formação académica, com o que viram diminuída a fonte da sua autoridade, de acordo, aliás, com o intento das novas pedagogias em oposição à escola dita tradicional. As aulas magistrais deram lugar à partilha de experiências, seguindo a concepção de que os alunos não devem ser receptores passivos e sim actores da sua própria aprendizagem, sob a orientação da figura do “professor facilitador”. Eis-nos, portanto, chegados à terceira das ideias basilares da pedagogia moderna. A aprendizagem de conteúdos cedeu lugar à aquisição de competências; adquirir conhecimentos tornou-se obsoleto e foi substituído pela (re)criação dos próprios conhecimentos; aprender a aprender sobrepôs-se à aprendizagem *tout court*.

Pelo exposto se compreende que a formação dos professores, dita pedagógica, tenha recaído na aquisição de competências relacionais, atentas às particularidades contextuais. Aprender a ensinar, não importa o quê, colocou o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, como então passou a ser designado. Porém, o pressuposto de que ensinar é um processo comunicacional, que implica, portanto, uma adequação atenta ao público-alvo, não está isento de problematicidade. Se o saber for de natureza informativa, o pressuposto dever-se-á colocar em prática; mas, sendo da ordem da compreensão, como nos parece que deve ser entendido, forçoso é reconhecer a inoperacionalidade do mesmo. A compreensão





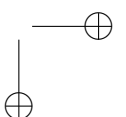
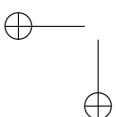
não é transferível, podendo ser realizada apenas pelo próprio sujeito. Donde que explicar uma coisa seja torná-la inteligível a qualquer espírito, pelo que o professor—no sentido de mestre e não no sentido moderno da palavra—não é tanto aquele que *fala a* alguém de alguma coisa quanto aquele que *fala de* alguma coisa.<sup>6</sup> Conhecer, e não saber relacionar-se, é a prerrogativa necessária a qualquer professor. Assim, ao mesmo tempo que os novos pedagogos afirmavam ter como único objectivo servir as crianças, criticando a escola tradicional por ignorar a natureza e as necessidades das mesmas, não conseguiram garantir as condições necessárias à aprendizagem (como atestam os níveis cada vez mais preocupantes de falta de conhecimentos dos alunos, apesar de todo o cenário estratega que actualmente *deve* envolver uma aula). O progresso na formação pedagógica dos professores tem caminhado a par da degradação da instituição escolar. Não estamos a sustentar uma relação de causalidade; apenas constatamos a concomitância.

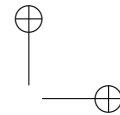
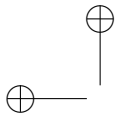
A educação está, pois, em crise, o mesmo é dizer: reconhecida a inadequação das ideias subjacentes à educação moderna, é chegado o momento de colocar perguntas e procurar respostas.

## O fantasma da autoridade

*O que é a autoridade?* A primazia desta questão decorre do já referido papel fundamental atribuído à autoridade no domínio da educação, bem como do repúdio que lhe é dirigido pelas novas pedagogias, enquanto contrária aos ideais da escola democrática. Na verdade, na resposta à questão que nos ocupa, deparamo-nos com um factor que, não sendo causa da crise da educação, tê-la-á agravado

<sup>6</sup> Cf. LORVELLEC, Yves, “Savoir et autorité” in LOMBARD, Jean (dir.), *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 118-119.





substancialmente—referimo-nos ao papel desempenhado pela igualdade no mundo moderno.

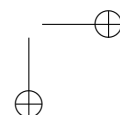
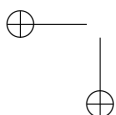
No seu ensaio sobre a autoridade, Hannah Arendt refere-se-lhe como “o factor principal, senão o decisivo, das comunidades humanas”<sup>7</sup>, embora balizado historicamente—nem sempre existiu e desapareceu na modernidade, como se faz notar nas primeiras palavras do texto: “Para evitar malentendidos, talvez fosse mais sensato intitular este ensaio: O que foi, e não o que é, a autoridade, pois sou da opinião de que aquilo que nos permite e nos incita a formular esta pergunta é o facto de a autoridade, no mundo moderno, ter desaparecido.”<sup>8</sup> Reformularíamos a pergunta colocada, não fora o facto de procurarmos a essência compreensiva do conceito—para lá das controvérsias que serviu, por apropriações abusivas e associações indevidas—, indiferente à ordem da existência. A abordagem arendtiana, aliás, é em tudo semelhante à nossa, pois os apontamentos históricos que nela encontramos mais não servem do que a circunscrição compreensiva do conceito de autoridade. É justamente nessa medida que seguimos, com Hannah Arendt, a sua história, decorrente da experiência política.

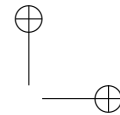
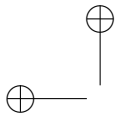
*Autoridade* é um conceito romano.<sup>9</sup> Derivada do verbo *augere*, que significa *aumentar*, a palavra *autorictas* era associada aos mais velhos (o Senado ou *patres*), que a recebiam por herança ou transmissão dos antepassados e a quem cabia aumentar o património por eles deixado, e iniciado aquando da fundação da cidade de Roma. A relação entre autoridade e tradição está, pois, desde logo estabelecida. Simultaneamente, a dissociação entre autoridade e poder

<sup>7</sup> “O que é a autoridade?” in *op. cit.*, p. 118.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>9</sup> Apesar de a filosofia política grega ter influenciado o pensamento político subsequente, “nem a língua grega nem as diversas experiências políticas da história grega mostram qualquer conhecimento da autoridade ou do género de governação que esta implica” (*ibid.*, p. 118), pelo que a abordagem da mesma se torna irrelevante no contexto da nossa análise. Para um desenvolvimento do tema v. Arendt, *op. cit.*, pp. 119-134





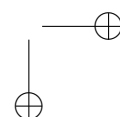
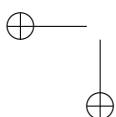
compreende-se, precisamente, na referência à tradição, na medida em que, diferentemente do poder, a autoridade tem as suas raízes no passado. “A característica mais notável dos que detêm a autoridade é a de não terem poder. *Cum potestas in populo auctoritas in senatu sit*, “O poder está no povo, a autoridade no Senado”.<sup>10</sup> Esta fórmula, através da qual, no seu *De legibus*, Cícero definiu o papel do Senado, desautoriza por si só a confusão há muito estabelecida entre autoridade e tirania. Sendo certo que aquela exige obediência, o facto de excluir o uso de meios exteriores de coacção, tanto quanto é incompatível com a persuasão, faz com que não tenha lugar onde se verifiquem relações de poder, de violência ou de paridade, com o que somos conduzidos à transposição do conceito para o domínio da educação.

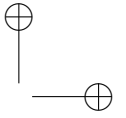
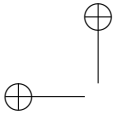
“A relação autoritária entre quem comanda e quem obedece não assenta nem numa razão comum nem no poder daquele que comanda; aquilo que ambos partilham é a hierarquia em si, cuja justiça e legitimidade ambos reconhecem e dentro das quais possuem o seu lugar fixo e predeterminado.”<sup>11</sup> Estas palavras, proferidas, ainda a propósito do contexto político, condensam diversos elementos decisivos na análise a levar a cabo no âmbito da autoridade pedagógica. Começamos por sublinhar a já por várias vezes referida inadequação da compreensão da autoridade em termos de poder. Tal perspectiva permite-nos explicar por que razão a transferência da autoridade do professor para o grupo de crianças, tal como preconiza a primeira das ideias basilares da nova pedagogia, não é legítima: por natureza, a autoridade do professor não é da ordem do poder, mas sim da competência e da responsabilidade. Autoridade, competência e responsabilidade interpenetram-se, de tal modo que a ausência de uma é condenatória para as restantes. Não sendo da ordem do poder, a autoridade pedagógica é fundada na competência para aumentar o conhecimento daqueles que a ela aceitam submeter-se. Tal competência encerra em

---

<sup>10</sup> Ibid., p. 136.

<sup>11</sup> Ibid., p. 107.

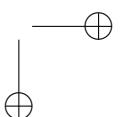
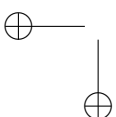


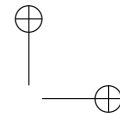
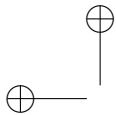


si mesma uma assimetria inalienável: tem como condição de possibilidade a desigualdade e a hierarquia recusadas pelas novas pedagogias, mas sem as quais o professor não pode—porque não sabe que—ensinar. A falta de competência dos professores é, pois, também ela, causa da perda de autoridade, a par da recusa de submissão a esta mesma autoridade por parte dos alunos. Estas duas causas, ao invés de estranhas, entrecruzam-se algures, porquanto a submissão consentida à situação de desigualdade, exigida pela autoridade, só acontece nas circunstâncias em que se reconhece a legitimidade da diferença e se compreende a sua razão de ser. A verdadeira autoridade é alheia à arbitrariedade, pelo que aquele que a aceita reconhece no que a exerce condições para o respectivo exercício. Contra o intuito de abolir a distância na prática pedagógica, forçoso é notar que esta repousa sobre o desejo e a competência do professor para aumentar o conhecimento do aluno e, simultaneamente, sobre o reconhecimento por parte do aluno da genuinidade desse desejo e da efectiva capacidade que deve, imperiosamente, acompanhá-lo. Para mais, a autoridade do professor concorre para a possibilidade da autonomia do aluno; o seu fim último não é dominar o aluno, não é mantê-lo no estádio em que se encontra, mas sim anular a distância que a fundamenta, nisso se situando o seu elemento diferenciador relativamente a outros tipos de autoridade (por exemplo, religiosa ou judicial).

Condição necessária da autoridade, a competência não se apresenta a Hannah Arendt como sua condição suficiente: “No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma de autoridade. (...) A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo”.<sup>12</sup> Tal responsabilidade é-lhe delegada enquanto “representante” de todos os adultos e surge como dimensão fundamental para a continuidade do mundo humano, decorrendo, simultaneamente, de

<sup>12</sup> “A crise da educação”, in *op. cit.*, p. 199.





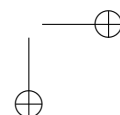
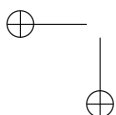
uma necessidade natural e política.<sup>13</sup> Assim sendo, a autoridade do professor surge a Hannah Arendt como uma delegação, não dos pais, mas antes do próprio mundo, o que justifica o facto de a escolaridade não se apresentar como uma imposição da família e sim do Estado.<sup>14</sup> Contudo, esta concepção de uma autoridade transformada em responsabilidade e que é *delegada*, mesmo que pelo mundo, obscurece a relevância do conhecimento no exercício da profissão docente. Sócrates surge a este propósito como figura paradigmática pois, longe de ser perante os jovens um mandatário de Atenas, era detentor de uma autoridade pessoal cabalmente identificável com o saber.<sup>15</sup> É deste, na verdade, que depende a autoridade pedagógica, a qual não pode, por natureza, ser delegada. Evidentemente, não basta que um professor seja nomeado como tal por uma qualquer instituição para que os alunos reconheçam nele uma fonte de autoridade. É necessário que os mesmos vejam no professor alguém capaz de dar resposta ao seu desejo de conhecer: “que o laço do saber e do desejo de saber venha a ser desfeito, seja pela falta de curiosidade da juventude, seja pela ignorância dos mestres, e deixa de haver autoridade pedagógica de todo.”<sup>16</sup> É, portanto, em função do conhecimento (ou da competência, nas palavras de Hannah Arendt), que o professor pode ser o representante dos adultos na responsabilidade de introduzir a criança no mundo, e não em nome do amor pelas crianças, a que a autora se refere no final do artigo sobre educação, o qual, por muito desejável

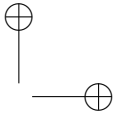
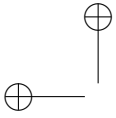
<sup>13</sup> “[...] a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fôra aceite como uma necessidade natural, exigida obviamente tanto por razões naturais (a dependência das crianças) como por razões políticas (a continuidade de uma civilização estabelecida, que só pode ser garantida se os recém-chegados forem guiados através de um mundo pré-estabelecido onde, ao nascer, são como estranhos).” “O que é a autoridade?” in *op. cit.*, p. 106

<sup>14</sup> Cf. “A crise da educação”, in *op. cit.*, p. 199.

<sup>15</sup> Cf. LORVELLEC, Yves, “Savoir et autorité” in LOMBARD, Jean, *op. cit.*, pp-113-114.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 114. [“Aussi, que la boucle du savoir et du désir de savoir vient à être rompue, soit par l’incuriosité de la jeunesse, soit par l’ignorance des maîtres, et il n’y a plus d’autorité pédagogique du tout.”]





que possa parecer-nos, não está implicado no termo “professor”. Assim sendo, é a desigualdade em termos de saber, de conhecimento do mundo, que constitui o fundamento da autoridade pedagógica. Ao pretender ignorá-la, as novas pedagogias implodem a acção educativa.

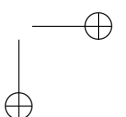
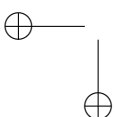
## A democracia nos limites da escola

De entre os valores veiculados pelas democracias modernas, a igualdade detém um lugar de relevo, na medida em que suporta outros tantos ideais que lhe são congéneres. É mesmo um apriorismo—ou pelo menos assim seria desejável—da nossa compreensão do mundo humano e das relações que nele se estabelecem a concepção do outro como um *outro eu*.<sup>17</sup> A amplitude da diferença em nada é impeditiva do reconhecimento da semelhança, constituindo-se aquilo que pode ser visto como *paradoxo da similitude*. Basta a condição de ser humano para que o outro deva ser tratado como igual, numa lógica que faz abstracção de todas as diferenças, sejam elas de género, de raça, ou quaisquer outras. Contudo, para que essa mesma lógica permaneça a salvo de lacunas invalidantes, forçoso é que o outro seja igualmente reconhecido e respeitado na sua diferença. A lógica da igualdade exige, pois, o direito à diferença.

As dificuldades que envolvem a problemática da similitude agudizam-se aquando da atribuição da figura da *alteridade do semelhante* à criança. Historicamente, a proclamação pela Revolução Francesa de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos não antecipou em nada aquilo que hoje está instituído *como direitos das crianças*.<sup>18</sup> De alguma forma, a desigualdade pressuposta na prática

<sup>17</sup> Cf. RENAUT, Alain (2004), *La fin de l'autorité. O fim da autoridade*, trad. Felipe Duarte, Lisboa, Instituto Piaget, 2005, p. 25-31.

<sup>18</sup> Foi preciso esperar pelo século XX para que os direitos das crianças fossem



educativa, seja no âmbito familiar, seja no domínio escolar, justificou tal ausência integrativa. Porém, a modernização das relações intersubjectivas, edificada sobre o pressuposto da igualdade, acabou por penetrar todas as esferas da acção humana e reflectir-se na relação entre adultos e crianças, contexto que conduz à necessidade de indagar em que medida a criança é nosso igual, *de facto* e *em direitos*.

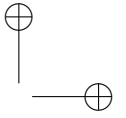
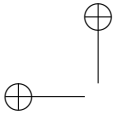
Por um lado, a sua inegável condição de humanidade, a que aludimos antes, basta-lhe para que seja considerada como semelhante. Por outro lado, tal consideração deve acompanhar-se de limites, sob perigo de ser contrária ao seu propósito, pois levada ao extremo impossibilita a prática educativa, sustentada no pressuposto da desigualdade entre aquele que procura educar e aquele que tem de ser educado. Decorre, aliás, dos proclamados direitos da criança o carácter imperioso da sua consideração como dissemelhante, em função do que lhe são devidas uma protecção especial e uma educação autêntica. “A criança encontra-se assim votada a constituir e a permanecer, para os Modernos, o único de todos os seres humanos com o qual temos que manter relações, não apenas de igualdade em direitos e, residualmente, de desigualdade de facto, mas igualmente de igualdade e desigualdade em direitos.”<sup>19</sup>

O modelo da democracia parece, então, não se ajustar devidamente à relação entre adultos e crianças, precisamente porque não é evidente que entre ambos deva prevalecer o ideal democrático da igualdade. Eis o que pode ajudar-nos a compreender a afirmação arendtiana de que só as crianças podem ser educadas e a política só diz respeito àqueles que já foram educados, pois a política exerce-se entre iguais enquanto a educação pressupõe uma desigualdade possibilitadora da mesma.<sup>20</sup>

objecto de registo institucional: primeiro em 1924, pela Sociedade das Nações; depois em 1959, pela Organização das Nações Unidas, entidade responsável pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989.

<sup>19</sup> RENAUT, Alain, *op. cit.*, p. 112.

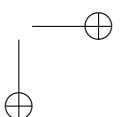
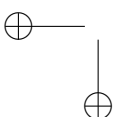
<sup>20</sup> Cf. “A crise na educação”, in *op. cit.*, p. 187. Embora Hannah Arendt reitere em diferentes escritos o seu igualitarismo republicano, devemos notar a

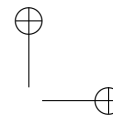
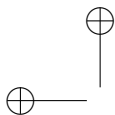


A analogia entre a escola e a sociedade democrática, pretendendo fazer da primeira o microcosmos da segunda, cria um espaço de ficção sustentado em pressupostos e consubstanciado em práticas tão perniciosos para a educação quanto as anteriormente referidas ideias basilares da nova pedagogia, a saber: (i) o pressuposto de que as crianças são sujeitos de pleno direito, aptas a exercer os direitos que lhe são devidos e, por isso, justamente libertas da autoridade repressiva dos adultos; (ii) a ideia de que devem ser as crianças a construir as regras a que devem submeter-se, no intuito de promover uma futura cidadania activa; (iii) a implementação de trabalhos de grupo, sob pretexto da importância absoluta de saber trabalhar em equipa nas sociedades modernas. Todas estas referências têm como ponto de fuga a responsabilização dos alunos, cuja promoção olvida que “não há escola da responsabilidade, no sentido em que não há círculo quadrado. É da natureza do estudo ser exonerado do peso das responsabilidades, que são o aspecto oneroso do envolvimento social; é da natureza do exercício escolar não ter outra consequência senão sobre a instituição do aluno [...]. O exercício escolar não é sequer a simulação do trabalho produtivo: a responsabilidade simulada não é de forma nenhuma responsável. E não nos instruímos em equipa; instruir-se é um acto indivisível do espírito, que é preciso necessariamente fazer por si mesmo, que é, pois, impossível de delegar.”<sup>21</sup>

complexidade do seu pensamento sobre a igualdade, porquanto esta se restringe à política, extraíndo do seu âmbito a dimensão social. Vejam-se, a este propósito, as considerações que são tecidas sobre os pobres, a sua relação com a liberdade e as consequências da respectiva entrada no domínio político, na obra *On Revolution*.

<sup>21</sup> “On oublie alors qu’il n’y a pas d’école de la responsabilité, au sens où il n’y a pas de cercle carré. Il est de la nature de l’étude d’être exonérée du poids des responsabilités, qui sont l’aspect onéreux de l’engagement social; il est de la nature de l’exercice scolaire d’être sans autre conséquence que sur l’institution de l’élève [...]. L’exercice scolaire n’est pas même la simulation du travail productif: la responsabilité simulée n’est nullement responsable. Et l’on ne s’instruit pas en équipe; s’instruire est un acte indivisible de l’esprit, qu’il faut nécessairement faire soi-même, qu’il est donc impossible de déléguer.” LECHAT, Jean, “La crise de l’autorité à l’école” in LOMBARD, Jean, *op. cit.*, p. 63.





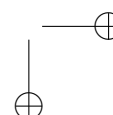
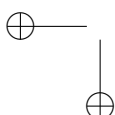
A concepção da escola como um prolongamento do espaço social transformou-a numa comunidade política à mercê de todos quantos nela se queiram integrar, segundo o estatuto de igualdade próprio das comunidades democráticas: os pais são oficialmente convocados na qualidade de parceiros da escola, sendo-lhes atribuído um papel cada vez mais relevante. Simultaneamente, impera a concepção de que a figura mais adequada para dirigir uma escola é o gestor. A confusão é dupla: primeiramente, em relação ao papel dos pais, cabe-nos sistematizar o óbvio—os pares pais/filhos, professores/alunos são imiscuíveis; apenas podemos reconduzir a figura dos pais à dos filhos ou, dito de outro modo, só há pais de filhos, não os há de alunos.<sup>22</sup> Mas outra nota óbvia se impõe: enquanto lugar e tempo votados ao estudo, a escola é alheia às questões relativas à rentabilidade e mesmo à eficácia. A escola não é um serviço, pelo que não está obrigada à consecução de resultados.<sup>23</sup> No respeito pela sua finalidade pode diluir-se a dupla confusão.

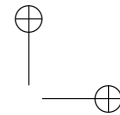
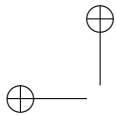
Ao escrever que o papel da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver<sup>24</sup>, Hannah Arendt delimita a esfera de acção dos diferentes intervenientes na educação das crianças e legitima a oposição de interferências exteriores à escola na prática docente. Ao abrir-se à comunidade, a escola submergiu nas fragilidades próprias da democracia, sem que pudesse fazer-se valer dos respectivos benefícios. Tal exigiria abdicar do princípio da desigualdade na relação professor/aluno, o mesmo é dizer, destruí-la.

<sup>22</sup> Cf. *ibid.*, p. 64.

<sup>23</sup> Como escreve Jean Lechat no artigo supracitado, a escola não pode garantir o sucesso escolar de todos, pois não depende dela que todos se instrua igualmente (cf. *idem*, p. 55). Donde a absurdidade de avaliar escolas e professores com base no sucesso dos alunos.

<sup>24</sup> Cf. “A crise na educação” in *op. cit.*, p. 205.



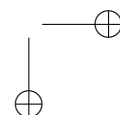
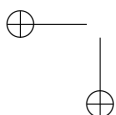


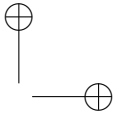
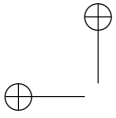
## Educação, política e juízo

Do vasto conjunto de consequências resultantes dos pressupostos das novas pedagogias, uma há que, pela sua particularidade, merece ser objecto de referência específica. Culminar das opções pedagógicas criticadas por Hannah Arendt, a incapacidade para julgar revela-se em estreita articulação com a irreflexão. Embora não se deva confundir a capacidade para distinguir o bem do mal com a faculdade de pensar, esta realiza-se na primeira e tem nela um subproduto. Pelo facto de ser paralisante—todo o pensar exige um parar para pensar—, o pensamento conduz-nos ao questionamento daquilo que parecia indubitável quando colocado em prática sem reflexão prévia. Para mais, se recordarmos a definição platónica de pensar como o diálogo sem som que travamos connosco próprios, logo compreenderemos que aquele que não conhece esse diálogo, pelo qual examinamos aquilo que dizemos e fazemos, não terá dificuldade em contradizer-se nem se inquietará com a prática de acções que sabe esquecer rapidamente.

Eichmann surge a Hannah Arendt como exemplo paradigmático da perigosidade que constitui a ausência de pensamento, pelo que as considerações que a autora tece a propósito do mesmo devem ser consideradas também no âmbito da educação. A constatação de que aos respectivos actos monstruosos correspondia um agente “absolutamente vulgar, nem demoníaco, nem monstruoso”, o relato de que “não havia nele nenhum sinal de convicções ideológicas firmes ou de motivos maldosos específicos, e a única característica notável que se podia detectar no seu comportamento durante o julgamento e durante todo o período de investigação policial anterior ao julgamento era algo de inteiramente negativo: não era estupidez mas *irreflexão*”<sup>25</sup>,

<sup>25</sup>*A vida do espírito*, trad. João Duarte, Lisboa, Instituto Piaget, 1999, vol. I, p. 14.





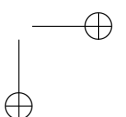
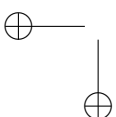
evidenciam a relevância absoluta atribuída a uma capacidade que não é, nem poderia ser, privilégio dos que são pensadores por profissão, sendo legítima a exigência de que qualquer ser humano seja capaz de distinguir o bem do mal. Eichmann não o era e os actos que praticou foram resultado dessa dupla incapacidade: se julgar implica o esforço de compreender o ponto de vista do outro<sup>26</sup>, a justiça de um juízo supõe liberdade, sendo a capacidade de pensar condição de autonomia, tanto mais importante quanto, em certos contextos, as regras instituídas não devem ser respeitadas (como foi o caso da Alemanha nazi). O juízo auxilia, pois, a dotar um acto de inteligibilidade. Foi, no dizer de Hannah Arendt, a pura ausência de pensamento que transformou Eichmann num dos maiores criminosos do seu tempo.<sup>27</sup>

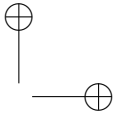
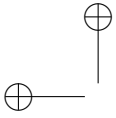
Estando dado que a incapacidade para pensar se traduz em graves consequências no âmbito do julgamento, e porquanto a capacidade para julgar pode ser alvo de ensinamento e aprendizagem, cabe à escola garantir o desenvolvimento daquela que é considerada por Hannah Arendt “a mais política das aptidões mentais”.

Ora, a intencionalidade que a fenomenologia afecta à consciência transpomo-la nós para a reflexão, impossível sem conteúdo e, por isso, dificultada pela subvalorização do saber promovida pelas novas pedagogias. Acresçamos a esta dificuldade a promiscuidade entre educação e política, a qual, destituindo a primeira da desigualdade inerente e necessária à relação entre os seus intervenientes, levando para a vida pública aquilo que a ela não pertence, impede, com con-

<sup>26</sup> Neste sentido, o juízo constitui condição de possibilidade da acção política, na medida em que é a capacidade para adoptar a perspectiva de outrem que permite aos seres humanos agir enquanto seres políticos (cf. Beiner, Ronald, “Hannah Arendt et la faculté de juger” in ARENDT, Hannah, *Juger. Sur la philosophie politique de Kant*, trad. fr. Myriam d’Allones, Paris, Seuil, 1991, p. 136-137). Entrevemos desde já a importância do papel que a educação desempenha também no domínio político, pois nela se pode aprender a pensar e a julgar ou, através dela, pode-se condenar um indivíduo à ausência de autonomia.

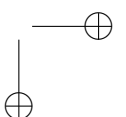
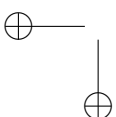
<sup>27</sup> Cf. *Eichmann in Jerusalem. Eichmann à Jérusalem*, trad. fr. Anne Guérin, Paris, Gallimard, 1991, p. 460.





sequências nefastas para a política, que a educação cumpra plenamente o seu papel.

Ou educação ou política—não é possível promover ambas simultaneamente. Esta disjunção tem tão somente o poder de permitir que a primeira decorra na verdadeira acepção da palavra, garantindo o desenvolvimento da capacidade de pensar e, por essa via, evitando a banalidade com que o mal é praticado e recebido. É preciso, pois, começar por separar ambos os domínios para por fim uni-los nas implicações de uma boa ou má educação.



## Bibliografia

### De Hannah Arendt

\_\_\_ (1961), *Between Past and Future. Entre o Passado e o Futuro. Oito exercícios sobre o Pensamento Político*, trad. port. José Miguel Silva, Olga Pombo e Manuel Alberto, Relógio d'Água, 2006.

\_\_\_ (1963), *Eichmann in Jerusalem. Eichmann à Jérusalem*, trad. fr. Anne Guérin, Paris, Gallimard, 1991.

\_\_\_ (1971), *The Life of the Mind. A Vida do Espírito*, trad. port. João Duarte, Lisboa, Instituto Piaget, 1999, vols. I e II.

\_\_\_ (1973), *On Revolution. Sobre a Revolução*, trad. port. I. Morais (revista por Manuel Alberto), Lisboa, Relógio d'Água, 2001.

\_\_\_ (1977/1982), *Lectures on Kant's Political Philosophy, Juger. Sur la philosophie politique de Kant*, trad. fr. Myriam d'Allones, Paris, Seuil, 1991.

### Sobre Hannah Arendt e sobre Educação

AMIEL, Anne, *La Non-Philosophie de Hannah Arendt*, Paris, PUF, 2001.

LOMBARD, Jean, *Hannah Arendt : éducation et modernité*, Paris, L'Hartmattan, 2003.

LOMBARD, Jean (dir.), *L'école et l'autorité*, Paris, L'Hartmattan, 2003.

LESSNOFF, Michael (1999), *Political Philosophers of the Twentieth Century. La Filosofía Política del Siglo XX*, trad. cast. Germán Cano, Madrid, Ediciones Akal, 2001, cap. 4: "Hannah Arendt: el republicanismo clásico y el mundo moderno", pp. 93-139.

RENAUT, Alain (2004), *La fin de l'autorité. O fim da autoridade*, trad. Felipe Duarte, Lisboa, Instituto Piaget, 2005.