



Camila Crispim Bastos

***Amor mundi*: educação e política segundo Hannah Arendt
e Paulo Freire**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Paulo Cesar Duque Estrada

Rio de Janeiro
13 de dezembro de 2022



Camila Crispim Bastos

***Amor mundi*: educação e política segundo Hannah
Arendt e Paulo Freire**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Paulo Cesar Duque Estrada
Orientador
Departamento de Filosofia – PUC-Rio

Prof. Edgar de Brito Lyra Netto
Departamento de Filosofia – PUC-Rio

Prof. Alexandre Marques Cabral
Departamento de Filosofia – Uerj

Rio de Janeiro, 13 de dezembro de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Camila Crispim Bastos

Formada em administração de empresas pelo Ibmec-RJ, mestre em engenharia de produção pela PUC-Rio, mais de 20 anos de experiência em consultorias e no mercado financeiro, em especial em áreas de gestão de projetos, fusões e aquisições, captação de recursos e assessoria financeira. Fundadora da ONG Amor Mundi e membro do Conselho Diretor da Fundação Darcy Vargas.

Ficha Catalográfica

Bastos, Camila Crispim

Amor mundi : educação e política segundo Hannah Arendt e Paulo Freire / Camila Crispim Bastos ; orientador: Paulo Cesar Duque Estrada. – 2022.

88 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia, 2022.

Inclui bibliografia

1. Filosofia – Teses. 2. Amor mundi. 3. Educação. 4. Política. 5. Liberdade. 6. Mundo. I. Duque Estrada, Paulo César, 1956-. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Filosofia. III. Título.

CDD: 100

Agradecimentos

Aos meus filhos de sangue e coração, que mobilizam meu *amor mundi*.

Ao Cristiano Ayres, pela sapatilha de balé e por tudo que isso germinou, incluindo esta pesquisa.

Ao meu orientador, Paulo Cesar Duque Estrada, pela generosidade e contribuições nessa trajetória.

Ao professor e amigo Alexandre Cabral, por me receber e acolher na filosofia, por espalhar tanta sabedoria e luz, que alimentaram sobremaneira esta pesquisa.

Ao Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), especialmente aos professores Edgar Lyra e Pedro Duarte, que trouxeram enormes contribuições para este trabalho.

Ao grupo de pesquisa em Hannah Arendt, pelas trocas e amizade.

À minha família, pela base e porto seguro.

Aos meus amigos da organização não governamental (ONG) Amor Mundi, por partilharem o propósito e o compromisso com uma educação libertadora.

Aos que vieram antes de mim e cujo espírito do esperar orientaram este trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pelo financiamento desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Bastos, Camila Crispim; Duque Estrada, Paulo Cesar. *Amor mundi: educação e política segundo Hannah Arendt e Paulo Freire*. Rio de Janeiro, 2022. 88p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Qual a relação entre educação e política? Através de Hannah Arendt e Paulo Freire vamos tatear essa relação através da hipótese segundo a qual ambos os pensadores citados conectam a educação e a política por meio da noção de liberdade. Por vias distintas, a educação para ambos atravessa a noção de amor mundi e almeja garantir o exercício da liberdade pública em seu vínculo ontológico com o mundo e com os outros, e assim capaz de fortalecer os alicerces da política e orientar relações mais comprometidas com a coexistência. Se o sentido da educação é o exercício da liberdade, então, é possível afirmar que, a partir de Hannah Arendt e Paulo Freire, não se pode conceber a educação como politicamente neutra. Mesmo que o sentido político da educação apareça sob diferentes perspectivas, propedêutico-político ou ético-político, está invariavelmente a serviço da política, pois se manifesta através do *amor mundi*, na responsabilidade e no compromisso com o cuidado e a renovação do espaço público, em meio à coexistência humana.

Palavras-chave

Amor mundi; educação; política; liberdade; mundo.

Abstract

Bastos, Camila Crispim; Duque Estrada, Paulo Cesar (Advisor). *Amor mundi*: education and politics according to Hannah Arendt and Paulo Freire. Rio de Janeiro, 2022. 88p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

What is the relationship between education and politics? Through Hannah Arendt and Paulo Freire, we intend to get in touch this relation starting with the hypothesis that both thinkers connect politics and education across freedom concept. In a different way, the education for the authors is crossed by *amor mundi* notion, and seeks to guarantee the practice of public freedom in it all ontological connection between the world and the others, strengthening the foundations of politics and guiding a more committed coexistence relations. If the sense of education is the practice of freedom, according to Hannah Arendt and Paulo Freire, is possible to assume that education cannot be conceived as politically neutral. Even if the political meaning appears upon different perspectives, i.e. propeadeutic-political or ethical-political, it is invariably at the service of politics, because throughout *amor mundi* it manifests itself, calling responsibility and commitment with the renewal and care common world, in human coexistence place.

Keywords

Amor mundi; education; politics; freedom; world.

Sumário

1. Introdução	9
2. A educação em Hannah Arendt	16
2.1. O sentido da educação: preparação para o mundo	16
2.2. Mundo público e aparência	22
2.3. Atribuições da escola e do educador	28
2.4. A educação e a liberdade em Hannah Arendt	33
2.5. A crise do mundo moderno e o paradigma da educação: retorno a Sócrates	36
3. A educação em Paulo Freire	42
3.1. A pedagogia do oprimido	42
3.2. O conceito de mundo em Paulo Freire	47
3.3. A pedagogia da libertação e o sentido político da educação	56
3.4. Dialética-dialógica, autoridade e saber produzido pelo diálogo	62
4. Sócrates com brasilidade	66
4.1. Por que educamos?	66
4.2. A ressignificação da pluralidade como condição para o ser-mais	73
4.2.1. A radical indeterminação do ser humano	74
4.3. Sócrates com brasilidade	78
5. Conclusão	83
6. Referências bibliográficas	86

Para criar uma criança, é preciso uma aldeia inteira.

Provérbio africano

Introdução

O intuito desta dissertação de mestrado em filosofia é caracterizar filosoficamente a relação entre educação e política nos pensamentos de Hannah Arendt e Paulo Freire, levando em consideração sobretudo a hipótese segundo a qual ambos os pensadores citados conectam essencialmente educação e política por meio da noção de liberdade. Esta, por conseguinte, não se identifica com qualquer atributo metafísico da “natureza humana”, como presente na clássica noção de livre-arbítrio ou mesmo na ideia de autonomia da vontade humana, conceito central no pensamento kantiano, que, dito resumidamente, assinala o modo pleno de autoafirmação da razão prática (vontade), que institui a lei moral como imperativo (categórico) condutor da ação humana. A liberdade, como deve ficar claro ao longo da pesquisa, tanto em Hannah Arendt quanto em Paulo Freire, vincula o ser humano ao mundo. Daí o título do presente trabalho ser *amor mundi*, expressão latina notabilizada por Santo Agostinho e utilizada por Hannah Arendt, que também pode (ou deve) ser formalmente aplicada a Paulo Freire, uma vez que este, ainda que não a cite literalmente, afirma que o sentido da inconclusividade da condição humana é a busca do ser-mais, sendo este a “humanização dos homens” (Freire, 2013c, p. 93), experiência que só pode ser produzida no mundo, isto é, no horizonte histórico-cultural em meio ao qual a condição humana é exercida com os outros. Em outros termos, segundo Freire, o sentido da condição humana se dá na transformação (libertação) humanizadora do espaço histórico da coexistência humana. Nesse sentido, a despeito das diferenças entre as matrizes conceituais de Arendt e Freire, é possível identificar que em ambas as obras o conceito de mundo se refere, sobretudo, ao âmbito da coexistência humana, marcadamente histórico, ético e político. A educação para os autores em alguma medida orienta a inserção dos educandos no mundo público, para que possam pronunciá-lo e atuar sobre ele. Se o sentido último das práticas educacionais é o

exercício da liberdade, então vamos, a partir de Hannah Arendt e Paulo Freire, pensar se é possível conceber a educação como politicamente neutra.

Para dar conta da investigação almejada, propomos a divisão do momento nuclear do trabalho em três etapas, que se identificam com os seguintes capítulos da pretendida dissertação: “A educação em Hannah Arendt”; “A educação em Paulo Freire”; “Sócrates com brasilidade”.

No segundo capítulo da dissertação, a partir do sentido da educação em Hannah Arendt, foi articulada a relação entre educação e política. Nesse caso, o fio condutor do capítulo é o texto “A crise da educação”, artigo paradigmático para se compreender o lugar propedêutico da educação segundo Arendt. Deve-se partir inicialmente do sentido formal do conceito arendtiano de educação. Nesse caso, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (Arendt, 2016, p. 232). A educação, portanto, vincula a natalidade humana ao mundo também humano. O mundo em questão, antes de se identificar com o somatório dos entes existentes, diz respeito sobretudo ao âmbito da coexistência humana, à pluralidade em meio à qual a unicidade humana aparece. Nos fragmentos póstumos compilados e publicados por Ursula Ludz, por exemplo, Arendt chega a afirmar: “O espaço entre os homens, que é o mundo, com certeza não pode existir sem eles, e um mundo sem homens, ao contrário de um universo sem homens ou uma natureza sem homens, seria uma contradição em si.” (Arendt, 2017, p. 35) Como espaço da coexistência humana (“entre os homens”), o mundo se identifica com o âmbito da vida pública ou política, em que a condição humana afirma o que há de mais próprio da *vita activa*, suas possibilidades de ação, em meio às quais o tecido da história é constituído. Para esse mundo, atua a educação.

Sendo o mundo marcadamente histórico, seu vir a ser depende diretamente das ações humanas, ações essas que repetem de modo análogo o sentido do nascimento, ao trazer para o mundo “algo” que ele não traz consigo. Ora, a educação não tem como meta trazer para o corpo discente as ações renovadoras do mundo, mas prepara a criança e o adolescente para que possam agir na vida adulta. Em verdade, a educação, sobretudo a educação escolar, posiciona-se entre a família e o mundo. A primeira protege a criança e o adolescente da “luminosidade” do mundo, preservando sua condição vital; já o segundo expõe o ser humano aos demais humanos, porquanto o faz apto a decidir com os outros seu destino comum na Terra. Dessa forma, a escola, entendida como instituição educacional por

excelência, tem caráter conservador, não no sentido moralista de vigilância contínua com finalidade controladora e punitiva dos atos das crianças e dos adolescentes, mas no sentido de “abrigar e proteger alguma coisa — a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (Arendt, 2016, p. 232). A tarefa da escola é, portanto, preparar para a vida adulta, índice de resolução política da convivência humana. Nisso se fundamentam o lugar e a tarefa do professor, cuja tarefa central é mostrar como o mundo é, como o mundo se estrutura e fornecer, por meio do exemplo, a imagem da autoridade de quem já responde pelo mundo como adulto que é. O professor mostra, portanto, o lugar a ser ocupado no futuro pela criança e pelo adolescente. Somente nesse outro lugar o ser humano, entre iguais (outros adultos), pode trazer o novo ao mundo. Por esse motivo, é possível afirmar que a educação é realidade propedêutica, um pressuposto necessário para a vida política que se realiza na fase adulta.

Arendt pensa a educação como um problema político de primeira grandeza, mas pertencente ao âmbito político-propedêutico, no qual adultos apresentam o mundo para os jovens, e, como veremos no texto, parece-nos que o processo educacional está majoritariamente voltado à transferência de conhecimento, fazendo alusão à noção romana de autoridade, que se funda no legado do passado. A própria autora reconhece uma contradição, inerente ao contexto da crise moderna, nesse modelo de educação, que se propõe apresentar “como o mundo é”. Ao analisar a crise na modernidade, a autora se depara com a perda do senso comum, um senso de comunidade, que nos permite conferir novos significados no âmbito da coexistência; o senso comum é condição para o mundo público. A perda do senso comum reforça a alienação do mundo, no qual estabelecemos vínculo ontológico por meio da pluralidade. Essa alienação tem origens na tradição metafísica, a partir da morte de Sócrates. Platão, decepcionado com a eficácia da dialética socrática incapaz de impedir a morte de seu mestre, vê no modo de vida na pólis uma incompatibilidade intransponível com a atitude filosófica, rompendo, assim, com a harmonia entre pensamento e política, que Arendt encontra em Sócrates. Em sua leitura do filósofo grego, a verdade reside nas relações humanas. Com seu método dialético, diferentes verdades e visões de mundo são postas à luz, permitindo que novos saberes sejam construídos coletivamente. O próprio conceito de liberdade da autora passa pela noção grega de liberdade pública, que garante o aparecimento ontológico entre humanos. A liberdade é condição para a política, e a educação deve estar a serviço

da liberdade sob o signo do *amor mundi*. Há, entretanto, um paradoxo na proposta educativa, que vincula educação de forma restrita ao conhecimento, que imputa ao professor à tarefa de apresentar o mundo. Este paradoxo consiste em que ao considerar um mundo desmundanizado, o que devemos apresentar aos jovens?

O terceiro capítulo da dissertação tem como objetivo principal apresentar a relação entre ética, política e educação em Paulo Freire, a partir da tradição fenomenológica da relação entre homem e mundo, mas ganhando contorno próprio, sobretudo por meio dos conceitos da práxis transformadora, ser-mais e ser COM o mundo. A condição humana, para o autor, foi ressignificada, uma vez que o mundo traz consigo o problema da opressão. Essa hipótese será aprofundada, tendo como fio condutor a obra *Pedagogia do oprimido* (2013c). A partir de sua concepção do homem, da existência e de uma análise epistemológica do saber, o autor mostra que o processo educacional tem em si mesmo um caráter essencialmente ético-político, pois está a serviço ou de uma lógica dominante, ou de sua transformação. Um dos conceitos centrais que assinalam esse caráter, que deverá ser explorado e caracterizado em seus pormenores, é o conceito de libertação. Como pedagogia da libertação, a pedagogia do oprimido orienta-se pelo binômio opressor-oprimido. Por meio dele, a sociedade sedimenta formas de injustiça e legitima a desigualdade e a exploração humanas. Deve-se destacar que o binômio citado não promove qualquer revanchismo e/ou ressentimento à luz dos quais o oprimido viria a se vingar do opressor. Antes disso, a violência promovida pelos opressores “os faz também desumanizados” (Freire, 2013c, p. 40). Em outros termos, o opressor é oprimido pelo sistema opressor do qual ele mesmo faz parte. Isso porque a opressão perverte o ser-mais, conceito político e existencial que assinala a vocação humana para a liberdade cultivada no mundo histórico do qual faz parte com os outros que formam a rede intersubjetiva em meio à qual a existência acontece (Freire, 2013c, cap. I). Se, por um lado, o oprimido é aquele que introjeta o opressor e, assim, existe segundo valores, padrões e ideais impostos pelos próprios opressores, que ratificam seu lugar de oprimido; e se, por outro lado, o opressor é aquele que reduz o ser-mais ao ter mais, então o exercício da liberdade se encontra obstaculizado em ambos os termos da correlação dialética opressor-oprimido, o que faz da pedagogia do oprimido uma tarefa bilateral: a pedagogia do oprimido deve libertar ambos os termos da correlação.

Levando em conta que a libertação é um conceito central da pedagogia do oprimido e que ela se exerce no espaço ético-político chamado “mundo”, é preciso reconhecer que Freire pensa o processo educacional como claramente ético-político. Em um pequeno trecho de *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2011b, p. 13), ele afirma: “A ética de que eu falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar.” Trata-se de uma ética, como fica claro, com desdobramentos políticos, uma vez que, como Freire assinalou “O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos” (Freire, 2011b, p. 12), perspectiva claramente política, por formar o horizonte que vincula educação, práxis libertadora, ética e política.

A prática educacional que promove a libertação almejada é fundamentalmente pautada pela dialogicidade, pois não há texto sem contexto e problematização. Partindo de intencionalidade da consciência, à medida que a tomada de consciência é sempre consciência de algo, a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. Com dupla propriedade, a consciência é consciência do mundo e também de si mesma, o que nos permite refletir sobre situações e contradições sociais e, assim, alterar o curso das coisas. Somos seres condicionados pelo horizonte histórico-temporal, mas conscientes de nosso inacabamento, da existência como processo, como realidade inacabada e em constante transformação.

Para que esse processo de conscientização ordene um ato produtor de conhecimento e transforme sujeitos sujeitados em sujeitos autônomos, é necessário um diálogo crítico e problematizador da realidade. Nesse sentido, essa pedagogia é norteada por uma relação peculiar entre professor e aluno. No lugar daquilo que ele entendeu ser a educação bancária, que corrobora a manutenção da opressão, sobretudo por causa da ideia segundo a qual todo processo educativo se funda no pressuposto de que o professor é o único detentor do conhecimento do mundo e o aluno é plenamente ignorante, devendo, portanto, somente anuir ao que lhe é apresentado. “O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (Freire, 2013c, p. 73), Freire institui a concepção problematizadora e libertadora da educação. Nessa concepção, professores e alunos são igualmente proativos, no que concerne à prática educacional. Além disso, “a concepção

problematizadora e libertadora da educação” (Freire, 2013c, p. 76) envolve o conhecimento crítico a ser incentivado e despertado nos alunos, transforma a tarefa escolar de pensar a realidade em fonte de novas ações transformadoras, uma vez que, como Freire mesmo afirma, o pensamento “tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo” (Freire, 2013c, p. 80), ou seja, o pensamento nasce da ação sobre o mundo e possibilita ressignificar o campo das novas ações sobre ele. Nisso se funda o caráter libertador da prática educacional freiriana.

Por fim, no quarto e último capítulo da dissertação, procuramos mostrar que é a noção de liberdade que funciona como sentido último das filosofias da educação de Arendt e Freire, ainda que ambos, como terá sido mostrado nos capítulos anteriores, percorram caminhos distintos. Ao relacionar os conceitos arendtiano e freiriano de liberdade à noção de *amor mundi*, pretende-se com este trabalho trazer a questão da liberdade como uma possibilidade proporcionada pela educação, seu vínculo maior sendo com o mundo histórico, com o espaço da coexistência. O sentido político da educação acaba por assinalar que faz sentido engajar-se no mundo. Arendt e Freire contribuem, destarte, para a ressignificação axiológica do mundo, experiência de extrema importância, haja vista a necessidade pós-moderna de fortalecer os alicerces da política e da democracia.

No caso de Arendt, ao afirmar que a educação se identifica com o conceito de nascimento, é possível conjugar educação e liberdade, esta última identificada com a ação, ou seja, com a capacidade de fazer e trazer algo novo para o mundo. Isso porque a educação, por se restringir à criança e ao adolescente, visa a possibilitar a responsabilidade futura (na idade adulta) pelo mundo. Essa responsabilidade não se restringe à reprodução comportamental dos códigos morais, mas ao espaço político da pluralidade humana. Daí a necessidade de utilizarmos outras obras de Arendt para darmos conta da implicação política de seu conceito de educação. Textos como “O que é liberdade?” (2016) e *A condição humana* (2020a) servirão de base para a caracterização da relação entre educação, política e liberdade em Arendt. Trata-se de mostrar que a liberdade, por não ser um atributo ou faculdade da subjetividade humana pensada sob os moldes metafísicos, deve ser pensada originariamente a partir da anterioridade ontológica da pluralidade humana em meio à qual toda ação é possível. Justamente no âmbito da ação a liberdade encontra seu campo de inteligibilidade. Em outros termos, liberdade, ação e política se condicionam

mutuamente. Daí as palavras de Arendt em “O que é liberdade?”: “A *raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação” (Arendt, 2016, p. 199).

Por outro lado, a filosofia da educação freiriana não se restringe a ser uma crítica negativa das condições históricas de opressão humana. Seu momento construtivo almeja produzir experiências históricas de liberdade. Trata-se, portanto, de uma renovação radical do ser humano, este não mais refém do binômio opressor-oprimido. Por isso, é preciso caracterizar o que entendemos ser os dois momentos da práxis libertadora freiriana, a saber, o momento desconstrutivo e o momento criativo, como fica claro em uma passagem paradigmática da *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2013c, p. 46): “A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” A liberdade advinda da libertação deve ser partejada, cultivada e produzida historicamente. Disso irrompe a centralidade do conceito de conscientização, que deverá ser pormenorizado ao longo da investigação (Freire, 2013c, p. 41). Por meio da conscientização, os seres humanos reinsere-se criticamente no mundo, não mais ratificando o *status quo* opressivo, mas indignando-se com ele e buscando formas históricas de transformação qualitativa do mundo. Somente assim a liberdade pode tornar-se vigente e a história pode apresentar-se como palco da justiça.

Buscamos, com este trabalho, pensar que talvez a educação dialógica e libertadora de Paulo Freire, que traz a brasilidade e o problema das contradições dialéticas da opressão, visando a superá-la, intenta dar condição de visibilidade e liberdade para a transformação de novos modos de ser, mais comprometidos estética e eticamente com o mundo, e, assim, construir novos espaços públicos, como idealizados por Hannah Arendt. Nesse sentido, a despeito das diferenças conceituais de mundo e suas respectivas condições de viabilidade para exercício da política nos referidos autores, a hipótese deste trabalho trata de assinalar que o caráter ético-político proposto pela pedagogia freiriana pode viabilizar a construção histórica do mundo fenomenologicamente pensado por Arendt, ao mesmo tempo levando em conta que não podemos delegar às crianças ou à escola uma responsabilidade política que cabe sobretudo aos adultos. Para fomentar o novo, o espaço da escola pode ser usado para suspender regras e cristalizações, e jamais colocá-las a serviço de uma sociedade de consumo ou de ideais partidários.

2

A educação em Hannah Arendt

Não almejar nem os que passaram nem os que virão. Importa ser de seu próprio tempo.

Karl Jaspers

2.1.

O sentido da educação: preparação para o mundo

Não há, na obra de Hannah Arendt, uma extensa fonte de referências sobre a questão da educação. Contudo, no ensaio intitulado “A crise na educação”, presente na obra *Entre o passado e o futuro* (2016), é possível, como visto anteriormente, extrair elementos importantes, que contribuem para pensar o sentido da educação, o lugar da escola, o papel do educador, além de mostrar que os problemas na educação não podem ser vistos isoladamente, posto que fazem parte de uma conjuntura. Arendt traz questões elementares da crise no mundo moderno, que reverberam na educação atravessada pelo desafio de introduzir novos seres no mundo público. Por meio da educação, cabe ao adulto garantir às crianças um possível futuro em liberdade, assegurando a oportunidade que cada ser tem de empreender algo novo; ou seja, por meio da educação, os adultos preparam as crianças para a possibilidade de renovar o mundo. Por outro lado, há na educação uma preocupação com a conservação de uma tradição que foi legada às crianças desde o momento em que nasceram. A educação depende, por conseguinte, de um movimento dúbio entre a renovação e a salvaguarda do mundo, uma vez que ela deve garantir ao mundo o difícil jogo entre devir e conservação, jogo este sempre em risco com a chegada de novos seres humanos ao mundo.

Segundo Arendt, a educação tem o papel básico de preparar e colocar as crianças e os adolescentes no mundo. Por esse motivo, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo” (Arendt, 2016, p. 232). Em verdade, a educação se identifica com um segundo nascimento, aquele que sucede a nosso nascimento biológico. O nascer para o mundo implica o engajamento no espaço político por meio da ação e do discurso, isto é, implica assumir um compromisso público de renovação mundana, o que é caracterizado pelo *amor*

mundi. Do contrário, o mundo estaria fadado à destruição. Embora a expressão *amor mundi* não esteja de forma literal no texto mencionado, ela se revela como pano de fundo da educação, pois o que está em jogo em seu pensamento é garantir, como dito, por meio da educação, as possibilidades de conservação e renovação do mundo. Em suas palavras: “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” (Arendt, 2016, p. 202-203).

A noção de *amor mundi* em Arendt tem origem em seus estudos sobre Santo Agostinho. Em sua tese de doutorado, *O conceito de amor em Santo Agostinho* (1929), é possível destacar que um de seus temas centrais é a questão do amor ao próximo no pensamento agostiniano. Em tal amor, há um elemento de incompletude, uma vez que o amor tende a se identificar com a dinâmica da vontade ou do desejo, que projeta um ser humano para aquilo que lhe falta, sejam as criaturas finitas ou mesmo Deus. Há, contudo, dois tipos de amor em Santo Agostinho: o primeiro vincula o ser humano a alguma criatura finita, e o segundo leva-o à pertença a Deus.

No primeiro caso, o amor se realiza como concupiscência (*cupiditas*); já no segundo acontece como caridade (*caritas*). Arendt não repete o sentido agostiniano do amor, que se concentra em afirmar a caridade como experiência radical de liberdade humana. O que está em questão nela, a partir de sua leitura de Agostinho, é conferir ao mundo, e não a Deus, o eixo do amor. *Amor mundi* não diz respeito ao sentimento de amor romântico (*eros*), que a autora considera apolítico, tampouco à concupiscência, como pensou Agostinho. Diferentemente de Agostinho e do romantismo, Arendt entende o *amor mundi* a partir da pertença originária da condição humana ao mundo e do cuidado deste como tarefa eminentemente política.

Com a noção de *amor mundi* e com o pressuposto ontológico da pertença humana ao mundo, que implica uma disponibilidade para a convivência ou coexistência, a filósofa pensa o cuidado para com as condições de possibilidade de criação e renovação do mundo, pois esse é o sentido primário do *amor mundi*. Na coletânea de textos do livro *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*, Adriano Correia destaca a dimensão política em Arendt na educação com a seguinte passagem: “[...] diz respeito antes de tudo ao fato de que o amor ao mundo, indispensável para [que] o recém-chegado como estrangeiro possa

cada vez mais fazer do mundo um lar, é seguramente menos possível sem um amoroso convite à responsabilidade por ele” (Carvalho & Custódio, 2017, p. 164).

O processo cíclico de reconciliação com o mundo no qual nascemos estrangeiros é o que nos faz sentir em casa no mundo. Além do aspecto da pertença vinculada ao *amor mundi*, Arendt também atribui ao sentido da educação a noção de liberdade, pois esta consiste sobretudo na possibilidade de fazer algo novo e imprevisível no mundo. É preciso que os adultos, com a escola, preparem as crianças e os adolescentes, para que no futuro possam, em meio à liberdade, renovar o mundo.

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. (Arendt, 2016, p. 259).

A educação deve então facilitar o nascimento para o mundo público e fornecer condições de possibilidade para que na vida adulta as crianças possam empreender algo novo, sem que essa novidade destrua o próprio mundo. Isso, nos termos arendtianos, implica dizer que, sob a orientação do *amor mundi*, que permanentemente nos coloca em reconciliação com um mundo no qual nascemos como estrangeiros, devemos garantir a liberdade para renovar o mundo e a estabilidade do espaço público.

Deve-se levar em conta que o mundo arendtiano não se identifica com o planeta Terra. Ele contempla a materialidade dos seres fabricados e a teia de relações da pluralidade humana, incluindo as leis, a cultura, as instituições, ou seja, um espaço que nos conecta e nos separa, entremeado de significações, o espaço “entre os homens”. Nesse espaço, coexistimos, comunicamo-nos, agimos e conferimos durabilidade às ferramentas. Mundo que já existe antes de nascermos e que perdura após nossa morte, esse mundo é “a morada imortal de seres mortais”. Retomando o que fora dito anteriormente, o mundo é o espaço da coexistência humana (“entre os homens”), da pluralidade, isto é, o mundo se identifica com o âmbito da vida pública ou política, em que a condição humana afirma o que há de mais próprio da *vita activa*, suas possibilidades de ação, em meio às quais o tecido da história é constituído. Em suas palavras:

Dessa perspectiva, continuamos inscientes do verdadeiro conteúdo da vida política — da recompensadora alegria que surge de estar na companhia de nossos semelhantes, de agir conjuntamente e aparecer em público; de nos inserirmos no mundo pela palavra e pelas ações, adquirindo e sustentando assim nossa identidade pessoal e iniciando algo inteiramente novo. (Arendt, 2016, p. 258).

Ora, se a educação deve ocupar-se da tarefa de inserir novos seres no mundo público, Arendt traz à luz uma questão paradoxal: como mostrar aos jovens um mundo, se este encontra-se em crise e no qual perdemos referências? Em *A condição humana* (2020a), Arendt analisa o modo de vida do homem, ou seja, aquilo que nos condiciona e dá contorno à nossa existência. Em um ensaio que vai da Antiguidade à modernidade no contexto ocidental, a autora destaca o desejo de o homem tornar-se senhor de si, de escapar de sua condição, em uma busca incessante de produzir e reproduzir aquilo que lhe foi dado pelos fenômenos da natureza (Arendt, 2020a), cuja consequência culmina no desenraizamento em relação ao mundo.

A crise na modernidade, que a autora correlaciona à crise na educação, tem como aspecto principal dois elementos, a saber: 1) a alienação do homem em relação ao mundo e 2) a crise na tradição do pensamento ocidental, que não mais se vê capaz de explicar a realidade. Arendt mostra que a alienação do homem em relação ao mundo seria a culminância de três momentos históricos que caracterizam a era moderna. O primeiro é a descoberta da América, possibilitando o mapeamento de espaços, encurtando fronteiras geográficas e reconfigurando a transmissão de valores culturais e a organização social. O segundo se identifica com a Reforma Protestante, no século XVI, na qual a expropriação do patrimônio da Igreja e o enaltecimento do trabalho e da riqueza produzida por ele contribuem decisivamente para o modo de vida capitalista e o processo de acumulação fomentado por uma mentalidade individualista. A secularização e o esvaziamento da experiência religiosa deram lugar a uma “preocupação exclusiva com o si-mesmo”. O terceiro evento destacado pela autora foi a invenção do telescópio e as descobertas de Galileu Galilei, alterando o curso da ciência moderna e enaltecendo o poder do conhecimento humano. O progresso da ciência natural herdeira da vontade de verdade, propondo leis universais a partir das quais seria possível prever e regular a existência, faz do universo, e não mais da Terra, com o recurso da linguagem matemática, a nova morada do homem e a fonte de pressupostos universais. A ideia de que os eventos estão sujeitos a condições

universais e que os sentidos podem nos trair rebaixando as aparências, altera o ponto arquimediano para o universo, ou seja, nosso ponto de partida confiável a partir do qual se pode raciocinar localiza-se fora da Terra. Nas palavras de Arendt:

A antiga oposição entre a verdade sensorial e a verdade racional, entre a capacidade inferior dos sentidos para a verdade e a capacidade superior da razão para a verdade, perdeu sua importância ante esse desafio, ante a óbvia implicação de que a verdade e a realidade não são dadas, que nem uma nem outra aparecem como são, e que somente na interferência na aparência, na eliminação das aparências, pode-se conservar a esperança de atingir-se o verdadeiro conhecimento. (Arendt, 2020a, p. 404).

Se existência e aparência não coexistem, tudo pode ser colocado em xeque, e essa premissa estabelece um dos fundamentos da filosofia de Descartes, raiz do pensamento científico moderno, a “dúvida cartesiana”, que seria um meio de alcançar a verdade sem a influência dos sentidos ou dos pensamentos empíricos. A dissolução do axioma da verdade como aquilo que *me parece (dokei moi)* e a desconfiança em relação aos sentidos e a certos usos da razão deslocam a noção de realidade para além de nossa compreensão e, por conseguinte, dissolvem a convicção de que podemos estar certos de alguma coisa. A estabilização da perplexidade desse paradoxo encontra conforto na própria filosofia de Descartes e na linguagem matemática, que possibilita a compreensão e a interpretação de fenômenos a partir do homem, deslocando o ponto arquimediano para o próprio homem. Nas palavras da autora, é a convicção de Descartes, de que, “embora a nossa mente não seja a medida das coisas e da verdade, certamente tem de ser a medida do que afirmamos ou negamos” (Arendt, 2020a, p. 410). O homem torna-se, assim, a medida de todas as coisas, havendo a certeza de que seu ser reside no pensamento e na realidade dos processos da mente. Se não é possível conhecer o que é dado, é possível conhecer o que se faz, o que é produzido no interior da mente. Essa estrutura de compreensão oblitera o *sensu comum*, uma espécie de sentido que nos permite, em comunhão com nossos semelhantes, conferir significados, e marca a hegemonia do pensamento moderno.

Pois o *sensu comum*, que fora antes aquele sentido por meio do qual todos os outros, com as suas sensações estritamente privadas, se ajustavam ao mundo comum, tal como a visão ajustava o homem ao mundo visível, tornou-se então uma faculdade interior sem qualquer relação com o mundo. Esse sentido era agora chamado de comum meramente por ser comum a todos. O que os homens têm agora em comum não é o mundo, mas a estrutura de suas mentes, e isso eles não

podem, a rigor, ter em comum; o que pode ocorrer é apenas que a faculdade de raciocínio seja a mesma para todos. (Arendt, 2020a, p. 415).

A alienação do mundo e a perda do senso comum são elementos fundamentais da crise da modernidade e afetam sobremaneira nossa compreensão em relação aos problemas da educação, principalmente no que tange ao sentido que Arendt confere a ela. Contudo, a despeito de seu texto referir-se à educação estadunidense, a autora atribui certa ressonância ao que define como *crise do mundo moderno ocidental* e chama atenção para essas questões e seus impactos na educação. Elementos da crise do mundo moderno ecoam na educação, dificultando nossa capacidade de lidar com as crianças e os adolescentes. Um desses elementos é exatamente a perda do senso comum. Nas palavras de Arendt:

O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento. (Arendt, 2016, p. 237).

O *sensus communis*, concebido por Arendt por meio de reflexões da filosofia kantiana, refere-se a uma espécie de sexto sentido que condiciona os indivíduos pela reflexão a colocar-se a pensar do ponto de vista do outro, uma espécie de senso de comunidade e pertencimento, que permite ajustar o ser humano à realidade compartilhada com a pluralidade humana. Com a perda desse *sensus*, a experiência de pertencimento a um espaço de coexistência e de percepção comum dos entes fabricados pelos seres humanos se enfraquece, razão pela qual Arendt conjuga a mencionada crise com a despotencialização do senso comum. Em suas palavras:

Perpassa toda a história da filosofia, que tanto nos diz sobre os objetos de pensamento e tão pouco sobre o processo do pensamento em si, uma luta interna entre o senso comum do homem — esse sexto e mais alto sentido que ajusta nossos cinco sentidos ao mundo comum, e que nos capacita para ele nos orientar — e a faculdade humana de pensar, por meio da qual o homem voluntariamente se retira deste mundo comum. (Arendt, 1993, p. 150).

É no âmbito das *aparências* que o senso comum ganha forma, e por meio dele podemos compartilhar signos comuns. Seu esvaziamento, entre outros apontamentos feitos por Arendt que devem ser tratados neste capítulo, os quais a autora detalha no livro *A condição humana* (2020a), abalou nossas referências que nos ligam ao

passado, isto é, à tradição. A perda de referencial que nos conecta ao passado, a qual Arendt vincula à crise da tradição do pensamento ocidental, tem reverberações nas concepções da educação progressista. Arendt não fornece mais detalhes sobre o que estaria a chamar de educação progressista, nem deixa claro a quais autores ou autoras suas críticas são direcionadas. Todavia, suas falas¹ parecem fazer referência ao movimento da *Escola Nova*, cujo maior expoente na América do Norte foi o filósofo e pedagogo John Dewey.² Tais pressupostos serão pormenorizados pontualmente por Arendt, mas este trabalho não pretende dar conta de como ela se articula com teorias educacionais progressistas. Isso porque o que nos interessa, por ora, é o sentido atribuído à educação e as conexões feitas por Arendt à crise no mundo moderno.

2.2. Mundo público e aparência

Mundo, aparência, discurso, ação e pluralidade são elementos centrais no pensamento arendtiano. Ora, mesmo que ressoe em sua teoria política o conceito fenomenológico de mundo de autores como Heidegger, a inclusão de pluralidade, ação e discurso como constituintes da condição humana dá a ele características próprias. É preciso ainda lembrar que Arendt identifica o mundo como *espaço da aparência*. Em *A vida do espírito* (2022), a autora explora a natureza fenomênica do mundo e destaca que a aparência não é semblância.³ Por isso, não há déficit

¹ A seguir, destacamos as referidas falas de Arendt no texto: “Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional” (Arendt, 2016, p. 236). “Na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (Arendt, 2016, p. 258).

² John Dewey foi um filósofo norte-americano que influenciou a elite brasileira, com o movimento da Escola Nova. Para ele, a educação é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade, as pessoas devem ser aperfeiçoadas, para que se afirme o prosseguimento social e, assim, elas possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. Para Dewey, a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas, sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida, a experiência e a aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. De acordo com o ideário da Escola Nova, quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos aludir a direitos de oportunidades iguais perante a lei. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

³ A semblância, em Arendt, é inerente a tudo o que se revela, e o aparecer se dá naquilo que me parece, ou seja, um aparecimento diferente para cada um. A semblância está contida na aparência. Em passagem exemplar, podemos observar: “As semblâncias só são possíveis em meio às aparências; elas pressupõem as aparências como o erro pressupõe a verdade. O erro é o preço que pagamos pela

ontológico na aparência. Daí a sentença arendtiana: “Ser e Aparecer coincidem”, identificação que rompe pela raiz a clássica dicotomia metafísica sensível-suprassensível, binômio que sustentou por muito tempo a compreensão tradicional entre ser e aparência.

A noção de mundo, como já dito, o espaço da aparência não se identifica com o somatório dos entes da realidade. Ainda que tal noção seja atravessada por uma heterogeneidade de elementos, pode-se dizer que ela é basicamente formada pela pluralidade de singularidades humanas inter-relacionadas e pela diversidade de objetos fabricados pelo trabalho humano (obra). Dessa forma, é na pluralidade que nos afirmamos como humanos singulares no mundo, pois é somente *entre* os outros humanos que aparecemos no singular. “Não o homem, mas os homens é que habitam o planeta. A pluralidade é a lei da Terra” (Arendt, 2022 p. 38). Ver e ser visto, falar e ser ouvido, nessa relação e interação com outros seres humanos, o ser humano é simultaneamente sujeito e objeto. Aparecer implica aparecer para alguém, e essa percepção do que se vê varia de acordo com diferentes expectadores. Não somos apenas seres que estão no mundo, mas somos “localizados” dele.

Ao analisar o distanciamento do homem em relação ao espaço público e às questões da crise da modernidade, Arendt desvela a gênese do hiato entre filosofia e política, que segundo a autora se dá após a morte do filósofo Sócrates e faz com que Platão duvide de seus métodos, pois estes foram incapazes de persuadir com êxito os juízes de sua inocência, culminando em sua morte. A decepção com o mundo político e a dúvida quanto à eficácia do método socrático, fundamentado no diálogo, levam Platão a mobilizar uma filosofia que, inicialmente, dá as costas à política e sai em busca de uma verdade universal e indiscutível (verdade metafísica). Essa estrutura, que separa a pólis e o modo solitário de vida do filósofo, origina uma tradição filosófica que, em sua concepção de mundo, incorre, de uma maneira ou outra, em uma espécie de solipsismo, desconsiderando a pluralidade como elemento central da condição humana, ao separar o ser humano de seus pares.

Por outro lado, a relação entre filosofia e mundo ou filosofia e política foi pensada pela filósofa alemã por meio de uma interpretação peculiar do filósofo Sócrates. Segundo Arendt, em Sócrates há um modelo de equilíbrio entre a atividade de pensar e a vida política. Isso se revela na atividade desse filósofo

verdade, e a semblância é o preço que pagamos pelo prodígio das aparências. Erro e semblância são fenômenos intimamente relacionados, correspondem-se mutuamente” (Arendt, 2022, p. 61).

junto aos atenienses, em meio à qual ele promove um processo de esclarecimento da verdade das opiniões (*doxai*), o que acaba por valorizar a pluralidade de perspectivas de seres humanos no mundo e afirmar a diversidade dos “lugares” em que os seres humanos estão situados. Ao valorizar a noção de mundo, que tem como elemento central a pluralidade de singularidades humanas inter-relacionadas, Arendt acaba por ser inspirada por Sócrates no que concerne à harmonização da relação entre filosofia e política. A leitura arendtiana de Sócrates será pormenorizada em capítulo posterior. O que nos interessa aqui é a noção de mundo como um produto humano e um espaço de relações.

Que se enfatize agora o fato de o mundo não ser somente o espaço da teia de seres humanos, da pluralidade, animada pelas ações e pelo discurso, mas também, como já mencionado, condicionado por um aspecto material que lhe garante estabilidade e durabilidade. Dessa forma, a materialidade em questão acaba por se identificar com os objetos fabricados pelas mãos humanas. Um mundo que existe antes de nós e perdura nossa existência, sendo o produto do *homo faber*, atividade da condição humana que nos permite materializar objetos, além de imortalizar nossos feitos por meio da fabricação discursiva da história, por exemplo. Os resultados da fabricação, como as leis, os edifícios, as instituições, dão ao mundo os aspectos de estabilidade e a durabilidade que fornecem a sensação de se estar em casa no mundo, pois podemos confiar que aquilo que organizamos e construímos nos servem como referência, o que não significa que as referências não possam ser transcendidas.

A estabilidade desses alicerces garante a possibilidade das ações políticas, e no discurso e na ação o agente se revela aos demais, *qua* homens, por isso precisam do discurso para se fazerem compreender, como seres únicos entre iguais. Essa distinção não corresponde à alteridade, pois esta corresponde a tudo o que existe, a distinção a tudo que vive. As palavras nos inserem no mundo público, e este corresponde, como já visto, ao segundo nascimento. Já o discurso tem uma relação de adjacência com a revelação, o aparecimento para os demais, e esse ser que aparece aos demais permanece oculto para si mesmo. O desvelamento acontece COM os outros, o que impossibilita que a ação aconteça no isolamento.

Duas características inerentes à ação expõem diretamente a fragilidade dos assuntos humanos, sendo a primeira sua *ilimitabilidade*. Em seu caráter processual e capacidade de estabelecer relações, a ação, ao inserir o novo em uma teia de

relações que compõem o mundo, ressoa provocando e desencadeando reações. A segunda é sua irreversibilidade, como Arendt afirma, em *A condição humana*:

Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, “começar”, “ser o primeiro” e, em alguns casos, “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*). Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. (Arendt, 2020a, p. 283).

Ora, faz parte da natureza do começo ser “algo que não pode ser previsto a partir de coisa alguma que tenha ocorrido antes” (Arendt, 2020a, p. 284). Por esse motivo, o desdobramento da ação é imprevisível. O novo produzido pela ação não pode ser antecipado. Diferentemente da obra, que fabrica algo por meio de um processo que pode ser recommençado ou ao menos interrompido, a ação é inicialmente irreversível. Como lidar com essa irreversibilidade? Arendt entende que essa irreversibilidade é um desafio, uma vez que é o próprio passado que está em jogo, e, ante o que passou, parece não existir espaço para algo assim como o verbo (inexistente) “desacontecer”. É exatamente em relação ao passado indesejado, que produziu alguma transgressão que obstaculizou o espaço da coexistência humana (espaço da pluralidade), que aparece a importância do perdão.

A ação trata inteiramente de nossa experiência em conviver com outros homens e, com isso, como nenhuma outra condição humana, expõe suas fragilidades por seu caráter incontornável. Ciente dessa fragilidade e da fuga do homem em lidar com ela, Arendt analisa os modos de ser que compõem a condição humana, ligados à *vida activa*, o trabalho (*animal laborans*), a obra (*homo faber*) e a ação (*agere*). Ela analisa também a hierarquia entre esses modos de ser e aponta para a vitória no mundo moderno do *animal laborans*, pois este transgrediu os limites de sua atividade impondo a lógica da fabricação a serviço da necessidade. Sob o disfarce do utilitarismo, a instrumentalidade passa a governar todas as coisas, inclusive as ações humanas, e não raro se confunde ação com ato de governar. No texto de Adriano Correia “Pensar o que estamos fazendo”, sobre a importância das pontuações de Arendt sobre a modernidade, ele destaca:

Ao se apropriar da instrumentalidade do *homo faber*, na era moderna, sua capacidade destrutiva se torna devastadora. Em outras palavras, a vitória do *animal laborans* é a vitória da condição natural de vivente sobre qualquer outra condição

da existência humana... Ao *animal laborans*, compreendido como uma mentalidade vencedora na modernidade e não como uma das dimensões incontornáveis da condição humana, é vedado o *amor mundi*, e não é outra a razão de sua vitória representar o ocaso da política — a mentalidade e o ideal de vida do *animal laborans* traduz[em] a recusa em confirmar, por meio da ação, a novidade que cada nascimento representa. (Arendt, 2020a, p. 46-47).

Outro elemento importante da era moderna, na qual o homem está orientado à satisfação de suas necessidades e estimulado ao consumo, diz respeito ao surgimento de uma sociedade de massa que uniformiza comportamentos. O homem moderno desmantelou o espaço público, ao submeter interesses privados no *hall* do espaço público, submergindo os dois à esfera do social. O que se observa são grupos padronizados submetendo seus interesses privados à esfera pública. Arendt recorre outra vez à pólis grega e observa a constituição, a finalidade e a necessidade de coexistência dos âmbitos privado e público.

Para os gregos, há duas segmentações da vida: a vida privada e a vida pública. A vida privada pretende dar conta de nossas necessidades e carências; somos empurrados ao espaço do lar (*oikia*), que nos protege e resguarda aquilo que não pertence ao espaço público, ao mesmo tempo que priva da realidade e da liberdade, que só existe no mundo público. Esta liberdade só é possível, se nos livrarmos das necessidades da vida, correspondente ao âmbito privado. O segundo modo de vida corresponde ao domínio público, o *bios politikos*, no qual estava excluído tudo que era estritamente necessário ou útil, cujas atividades eram a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*).

Para melhor compreender a representatividade dessa distinção dos domínios políticos e privado, é preciso discorrer sobre o sentido político de Arendt. Há no ideal de política arendtiano alguns pressupostos de igualdade e liberdade que conferem suas condições de possibilidade. Essa igualdade não implica normalizar todos os seres humanos, pois somos seres singulares. Igualdade, aqui, nada mais é que igualdade de condição de visibilidade. É a decisão conjunta que, a despeito de nossas diferenças biológicas, sociais, religiosas, raciais ou de gênero, torna possível ouvir e considerar os demais, garantindo os mesmos direitos e possibilidades de ação. Em seu livro *Origens do totalitarismo*, Arendt destaca: “a igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça” (Arendt, 2018c, p. 386). Igualdade, aqui, não se confunde

com uniformidade: “A igualdade presente no domínio público é necessariamente uma igualdade de desiguais que precisam ser ‘igualados’ sob certos aspectos e para propósitos específicos” (Arendt, 2020a, p. 329).

Nem sempre esse espaço existe, e embora todos os homens sejam capazes de agir e de falar, a maioria deles — o escravo, o estrangeiro e o bárbaro na Antiguidade, o trabalhador e o artesão antes da idade moderna, o empregado e o homem de negócios da atualidade — não vive nele. Além disso, nenhum homem pode viver permanentemente nesse espaço. Ser privado dele significa ser privado da realidade que, humana e politicamente falando, é o mesmo que a aparência. Para os homens, a realidade do mundo é garantida pela presença dos outros, pelo fato de aparecerem a todos, “pois o que aparece a todos, a isso chamamos Ser” e tudo o que deixa de ter essa aparência surge e se esvai como um sonho, íntima e exclusivamente nosso, mas desprovido de realidade. (Arendt, 2020a, p. 309-310).

O que era um espaço claramente delimitado pelos gregos, na tradução latina, ganhou a designação de social; o *zoon politikon* de Aristóteles ganhou o nome de *animal socialis*, e o pensamento romano-cristão perverteu as noções de liberdade, que antes estavam restritas ao espaço público. Já na modernidade, o espaço privado se caracterizou pelo individualismo e pela manutenção de interesses da propriedade privada, não mais tentando que, ao satisfazer suas necessidades, o homem possa atuar livremente no espaço público, mas exigindo que o espaço público garanta os interesses privados. A nova ordem de coisas estabelece que interesses congregados por grupos (ou, como Arendt denomina, *massa*) oblitera a pluralidade e cada vez mais uniformiza e padroniza nosso modo de vida, no qual a ação é então substituída pelo comportamento previsível, e nos afastamos uns dos outros. Na sociedade de massa, o espaço público, que é o mundo, perde sua função, à medida que não é mais capaz de dar conta de relacionar unicidades, e não conseguimos nos encaixar na sociedade e tampouco nos colocar fora dela. O dismantelamento do espaço público, a ausência-de-mundo, a qual, em *A promessa da política*, Arendt metaforicamente compreende como expansão do deserto, já observada por Nietzsche, aliado às propostas de adaptações sugeridas pela psicologia moderna para sobrevivência no deserto, condicionam nosso comportamento de tal forma que perdemos a coragem de nos tornarmos um ser ativo.

2.3. Atribuições da escola e do educador

Não obstante o fato de a essência da educação em Arendt ser o nascimento para o mundo público, a escola não representa o mundo de fato. Ela é, sim, um lugar que se interpõe entre o lar privado e o mundo. Em verdade, a educação, sobretudo a educação escolar, posiciona-se entre a família e o mundo. A família protege a criança e o adolescente da “luminosidade” do mundo, preservando sua condição vital. Já o mundo expõe o ser humano aos demais humanos, porquanto o faz apto a decidir com os outros seu destino comum no mundo. A educação acaba por assumir o caráter propedêutico e pré-político de possibilitação da responsabilidade dos futuros adultos no destino do mundo. A ação só é possível em um espaço de igualdade no que tange às condições de visibilidade, e a responsabilidade para com o mundo público cabe somente aos adultos. Há, por conseguinte, uma relação intrinsecamente desigual entre a criança e o adulto, sejam eles seus professores ou pais. Tal relação, naturalmente hierarquizada entre adultos e crianças, inviabiliza a premissa de igualdade, que é condição do conceito de política de Hannah Arendt. Crianças encontram-se no estado de vir-a-ser, e o adulto deve se responsabilizar por elas. Essa relação, naturalmente hierarquizada entre adultos e crianças, e a noção de responsabilidade pelas decisões sobre o curso do mundo, que cabe somente aos adultos, definem os limites da educação ao âmbito pré-político.

No texto *Educação como âmbito pré-político*, que consta na coletânea intitulada *Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno*, a pedagoga Erica Benvenuti esmiúça na obra de Arendt o termo pré-político, percorrendo sua bibliografia para encontrar aplicações e contextos. Segundo a pesquisadora, Arendt aplica o termo em situações em que há intenção de criar mecanismos estabilizadores da vida política, como um ambiente que antecede e concede as condições que a possibilitam.

Confeccionar leis e objetos da fabricação, por exemplo, garante as regras e os limites do espaço público. Relações hierárquicas estabelecidas no âmbito privado, que possibilitam a libertação das necessidades biológicas, são necessárias e constitutivas para possibilitar a política. A política, que reúne diversos pontos de vista, por meio de atos e palavras, só pode ocorrer onde todos são igualmente considerados e estão em iguais condições para falar e agir. Benvenuti encerra seu

texto com as palavras da própria Arendt para designar o âmbito pré-político como os “[...] meios para proteger o espaço político, ou para fundá-lo e ampliá-lo — mas sem seres políticos em si como tal. São fenômenos marginais que pertencem ao fenômeno da coisa política e, por causa disso, não são ela” (Arendt, 2018b, p. 66). A tarefa da escola é, portanto, preparar para a vida adulta, índice de resolução política da convivência humana. Expande-se, assim, a expressão “pré-política” não como uma representação de temporalidade, ou aquilo que antecede, mas para a noção de *propedêutica*, como uma etapa de preparação.

Sendo o mundo marcadamente temporal, seu vir a ser depende diretamente das ações humanas, ações estas que repetem de modo análogo o sentido do nascimento, ao trazer para o mundo “algo” que ele não traz consigo. Ora, a educação não tem como meta trazer para o corpo discente as ações renovadoras do mundo, mas, sim, preparar a criança e o adolescente para a ação a ser exercida na vida adulta. Como visto, a educação, sobretudo a *educação escolar*, de certo modo se posiciona entre a família e o mundo. A primeira protege a criança e o adolescente da “luminosidade” do mundo, preservando e cuidando de sua condição vital; já o segundo expõe o ser humano aos demais humanos, porquanto o faz apto a decidir com os outros seu destino comum no mundo. Dessa forma, a escola, entendida como instituição educacional por excelência, tem caráter *conservador*, não no sentido moralista de vigilância contínua dos comportamentos morais, ou seja, a escola não tem finalidade controladora e punitiva dos atos das crianças e dos adolescentes, mas no sentido de “abrigar e proteger alguma coisa — a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (Arendt, 2016, p. 253). Reiterando o que fora dito, a tarefa da escola é, portanto, preparar para a vida adulta, índice de resolução política da convivência humana. Nisso se fundamentam o lugar e o papel do professor, cuja tarefa central é mostrar como o mundo é, como o mundo se estrutura, e fornecer, por meio do exemplo, a imagem da autoridade de quem já responde pelo mundo como adulto que é. O(a) professor(a) mostra, portanto, o lugar a ser ocupado no futuro pela criança e pelo adolescente. Somente nesse outro lugar o ser humano, entre iguais (outros adultos), pode trazer o novo ao mundo. Por esse motivo, é possível afirmar que a educação é realidade propedêutica, um pressuposto necessário para a vida política que se realiza na fase adulta.

A expressão “o velho contra o novo” é muito representativa, para Arendt, do sentido do processo educativo. As crianças, novos seres no mundo e do mundo, nascem em um mundo que já é velho, o que levou Arendt a atribuir à educação um papel fundamental relacionado ao conhecimento desse mundo antigo. Em alguns dos ensaios contidos no livro *Entre o passado e o futuro*, há um retorno ao conceito romano de passado, com a finalidade de caracterizar tanto a noção de *tradição* quanto a de *autoridade*. Algo que deve ser legado, e isso que deve ser legado nada mais é do que uma espécie de alicerce que confere certa estabilidade no que concerne à nossa relação com mundo.

O início da ação conjunta — a fundação — confere autoridade ao poder. No contexto do conceito romano, cujo grande achado foi o de ter ancorado o conceito de autoridade no fato político do início da ação conjunta, o que a ação política faz é acrescentar, através dos feitos e acontecimentos, importância à fundação da comunidade política e vida às suas instituições. É por isso que em Roma o poder estava com o povo, mas a autoridade residia no Senado, dotado de *gravitas* e incumbido de zelar pela continuidade da fundação de Roma. (Arendt, 2016, p. 21).

Se a educação deve, segundo Arendt, imbuir-se da responsabilidade de criar a pertença que liga crianças ao mundo, cabendo ao docente apresentar nossas heranças históricas, apresentando o mundo tal qual ele é, como fazê-lo então em um mundo público que foi esvaziado? Ouçamos Arendt:

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada — e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás —, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido — pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder — significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. (Arendt, 2016, p. 108-109).

A autoridade corresponde ao conhecimento e compreensão do mundo e a uma atitude responsável para com ele. Em uma passagem exemplar de “A crise da educação”, Arendt diz:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa [...].

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. (Arendt, 2016, p. 250).

Arendt assinala uma diferença importante entre professor e educador. Se o primeiro deve conhecer o mundo e instruir o aluno segundo seu saber adquirido, o segundo deve mostrar autoridade, ao mostrar com o exemplo como ele responde pelo mundo. Tal diferenciação não possibilita dissociar ambos, ou seja, Arendt distingue professor e educador, porém não os opõe. O professor mostra, portanto, o lugar a ser ocupado no futuro pela criança e pelo adolescente. Em que medida é possível executar a tarefa de apresentar como o mundo é, se a noção de mundo da própria Arendt só se constitui a partir de uma perspectiva individual e materializa-se em meio à coexistência?

Se alguém quiser ver e conhecer o mundo tal como ele é “realmente”, só poderá fazê-lo se entender o mundo como algo comum a muitos, que está entre eles, separando-os e unindo-os, que se mostra para cada um de maneira diferente e, por conseguinte, só se torna compreensível na medida em que muitos falarem sobre ele e manifestarem suas opiniões, suas perspectivas uns com os outros e uns contra os outros. Só na liberdade do falar um com o outro nasce o mundo sobre o qual se fala, em sua objetividade visível de todos os lados. O viver-num-mundo-real e o falar-sobre-ele-com-outros são, no fundo, a mesma e única coisa, e a vida privada parecia “idiota” para os gregos, porque os privava dessa complexidade do conversar-sobre-alguma-coisa e, com isso, da experiência sobre como a coisa acontecia, de fato, no mundo. (Arendt, 2018b, p. 60).

Uma suposição deste trabalho é que Arendt vincula a educação escolar ao conhecimento de signos, à transmissão orientada por uma herança histórica. Para a autora, é preciso conhecer o mundo passado para se relacionar com ele e a partir dele. A escola não é o mundo de fato. Ela é talvez nossa primeira experiência como estrangeiros adentrando um lugar onde coabitam tantas diferenças. Mesmo não sendo possível dar conta do passado, é preciso conhecê-lo, logo a escola deve apresentar o mundo às crianças. “Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (Arendt, 2016, p. 258).

A educação escolar tem fim estabelecido, mas a aprendizagem é algo que perdura por toda a vida. Na educação, o que se pretende é a inserção de forma adequada no mundo público por meio de sua apresentação, e há uma relação entre ensino e aprendizagem de conhecimentos que garante sua consistência. “Não se

pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (Arendt, 2016, p. 259).

O que significa, em sua filosofia, o conhecimento? Arendt diferencia e articula o conhecimento com duas faculdades: a compreensão e o pensamento. O conhecimento é representante de verdades objetivas compartilhadas, está relacionado ao significado que atribuímos às coisas, pertence ao mundo das aparências. O conhecimento está ligado à produção de significados e busca verdades explicativas últimas de fenômenos mundanos que se revelam como objeto de cognição, a exemplo da ciência moderna. Entretanto, por mais elaborado que seja esse conhecimento, em última linha, tem conexões com o senso comum cristalizado. O pensamento ocupa-se do sentido ou dos significados de nossas mais diversas experiências, pode ser feito em solidão e não se reduz ao conhecimento dos objetos do mundo das aparências. A compreensão, por sua vez, permite-nos uma reconciliação com o mundo, no qual somos sempre estrangeiros. Reconciliar não é aceitar, é permitir fazer do mundo nosso lar, mesmo que não estejamos de acordo com ele.

Ao tratar do conhecimento em sua filosofia política, tanto o pensamento quanto a compreensão articulam-se com ele. A compreensão antecede o conhecimento e o condiciona. Uma vez exercido o conhecimento, há a possibilidade do surgimento de um novo processo compreensivo. Ao tratar do papel do educador e da escola, Arendt enfatiza que a apresentação do mundo se dá através apenas do conhecimento e da autoridade, mas não parece considerar que pensamento e compreensão pertençam ao espaço da escola.

À medida que nascemos biologicamente, já estamos em relação com o mundo. A despeito de as crianças não responderem pelo mundo e por si mesmas, sua entrada no mundo político depende da forma como este aparece em sua singularidade e como nos relacionamos com e a partir dele. Urge a questão: a escola como lugar apenas de conhecimento e de uma apresentação do legado histórico é capaz de se colocar como facilitadora da entrada e da reconciliação de novos seres no mundo?

2.4.

A educação e a liberdade em Hannah Arendt

A liberdade, segundo o pensamento arendtiano, realiza-se no agir e, por isso, é capaz de modificar o mundo, não se identificando, portanto, com qualquer atributo metafísico da “natureza humana”, como presente na clássica noção de livre-arbítrio, que reduz a liberdade à simples escolha entre coisas dadas, ou mesmo na ideia de autonomia da vontade humana, conceito central no pensamento kantiano, que, lembrando o que fora dito na introdução desta dissertação, assinala o modo pleno de autoafirmação da razão prática (vontade), que institui a lei moral como imperativo (categórico) condutor da ação humana.

Em *O que é a liberdade?*, Arendt parte da dificuldade em lidar com o tema da liberdade pela incontornável tensão entre o fatalismo da causalidade e a consciência interior de que somos livres. Mesmo em Kant, que dissocia a liberdade de qualquer atributo interno, como os sentidos, e a identifica com a autonomia da vontade, a liberdade originária da vontade ainda está às voltas com o eu, à medida que é necessário afirmar a consciência como instância responsável pelo exercício da autonomia humana. Uma liberdade interdependente de padrões éticos, a partir da premissa de uma não contradição socrática. De certo modo, mesmo não vinculada ao campo sensorial, essa concepção de liberdade, seja orientada pelo atributo das decisões do eu ou pelo antagonismo entre o que se deseja e o que se faz, dá à liberdade uma feição privada, alheia ao convívio entre os homens, ainda que se manifeste, em última instância, com outrem.

Uma liberdade privada, que encontra raízes no modo de vida solitário do filósofo e no desamor pela vida pública de Platão em decorrência da morte de Sócrates. Nessa temática, Arendt se contrapõe à tradição, que relaciona a autenticidade ao modo de vida filosófico, apartada do mundo público em uma relação análoga com a morte. Ela confere dignidade às relações humanas, outrora subjugadas pela tradição filosófica.

Prosseguindo na direção da morte, o período de vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-lo e iniciar algo novo, uma faculdade inerente à ação que é como um lembrete sempre-presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar. (Arendt, 2020a, p. 369).

Ser livre é a possibilidade de começar algo novo, e são os novos começos que rompem com a conformidade da causalidade. Sob a condição do nascimento, o aparecer para o mundo possível, o ser humano instaura o novo no mundo. Contudo, ele repete a produção de novidade, quando atua no mundo entre os demais seres humanos. Nesse sentido, a atuação renovadora é, de fato, um tipo de renascimento. A relação entre natalidade, liberdade e a possibilidade de novos começos fica clara em algumas passagens, como esta: “A liberdade em todo sentido específico, mas a própria fonte de liberdade que está no nascimento do homem e na sua capacidade de começar de novo” (Arendt, 2018c, p. 587).

Em uma interpretação do conceito de livre-arbítrio de Agostinho, que herda muitos conceitos e compreensões da tradição romana, Arendt realça que o autor não entende a liberdade como atributo interior, mas como pertencente ao âmbito da experiência humana e vinculada ao mundo. Para Agostinho, o ser humano é ele próprio um começo, e isso significa que os homens têm a capacidade de iniciar, iniciar algo novo no mundo, o que não se reduz ao conceito de livre-arbítrio.

O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem; politicamente, equivale à liberdade do homem. *Initium ut esset homo creatus est* — “o homem foi criado para que houvesse um começo”, disse Agostinho. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós. (Arendt, 2018c, p. 587).

Distante da noção de liberdade solipsista, Arendt recorre ao modo de vida da pólis, em meio ao qual a liberdade não tem qualquer relação com a vida privada. Para os gregos, a liberdade acontece no espaço público e na possibilidade de pôr algo novo em movimento. O espaço privado ocupa-se das necessidades biológicas da vida, na esfera da casa (*oikos*), lugar de relações hierarquizadas e de desigualdade. Para adentrar o espaço público (*polis*), era imperativa a libertação das necessidades da vida. A esfera pública era o domínio da vida política, que se exercia pela ação (*praxis*) e pelo discurso (*lexis*). Como exposto anteriormente, dois verbos designam o agir, *árkhein* e *práttēin*, e imprimem um significado dividido em dois momentos: começar e dar cabo a algo. Nas palavras da autora: “*árkhein*: começar, conduzir e, por último, governar; e *práttēin*: levar a cabo alguma coisa” (Arendt, 2016, p. 223). Começar é imprimir algo novo ao mundo, e, para isso, a condição é ser livre. Destarte, a noção de liberdade, em Arendt, é condição para a política, pois vincula o ser humano ao mundo e, por meio da ação, é possível inserir algo novo

nesse mundo, ou seja, no espaço no qual construímos conjuntamente as leis, as instituições, os costumes, a cultura, possibilitando sua renovação e manutenção.

O milagre da liberdade está contido nesse poder-começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si um novo começo, uma vez que, por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele. Essa concepção de que a liberdade é idêntica ao começar ou, falando de novo à maneira de Kant, à espontaneidade, é-nos bastante estranha porque faz parte do caráter e das características de nossas tradições do pensamento identificar liberdade com livre-arbítrio e entender como livre-arbítrio a liberdade de escolha entre coisas dadas — *grosso modo*, entre o bem e o mal, mas não a liberdade; simplesmente querer que isso ou aquilo seja assim. (Arendt, 2018b, p. 46).

Em *Liberdade para ser livre* (2018a), texto que tem como pano de fundo as Revoluções francesa e norte-americana, Arendt elucida o comum embaraço que a tradição faz com a ideia de liberdade e libertação. A libertação é um caminho e uma condição para a conquista da liberdade, mas não pode ser confundida com ela. A garantia de direitos civis e a igualdade perante a lei organizam a convivência entre indivíduos, mas de modo algum significam a conquista de sua liberdade pública. A igualdade, condição do domínio público, não tem relação com homogeneidade, mas, sim, diz respeito à possibilidade de ser ouvido e considerado entre outros, a despeito das singularidades. É no espaço da coexistência, no qual aparecemos uns para os outros, que encontramos a liberdade pública.

Essa liberdade pública é uma realidade mundana tangível, criada pelos homens para que a desfrutem juntos em público — para serem vistos, ouvidos, conhecidos e lembrados por outros. E esse tipo de liberdade exige igualdade, é possível apenas entre pares. (Arendt, 2018a, p. 22).

Há na educação proposta por Arendt a tarefa de inserir as crianças em um mundo público, preparando-as para que, quando adultas, possam adentrá-lo e renová-lo por meio do exercício da liberdade. A educação vincula a natalidade humana ao mundo também humano. Assim, a liberdade é uma possibilidade proporcionada pela educação; seu vínculo maior é com o mundo histórico, com o espaço da coexistência, e assinala que faz sentido engajar-se no mundo.

Podemos ressaltar que a relação entre educação e liberdade se conecta pela natalidade, a condição de que novos seres nasçam para o mundo público, porquanto a inserção de novos seres no mundo público é a essência da educação. A educação

tem a tarefa de inserir novos seres no mundo, por meio da liberdade, para que tenham a possibilidade de inserir novos começos, transformá-lo e resguardá-lo.

Há, contudo, um antagonismo inerente à educação proposta pela autora, pois esta introduz novos seres em um mundo velho, imbuídos da responsabilidade de trazer algo novo a ele. Um mundo que já existia antes de seu nascimento e que perdura depois de sua morte. Esse antagonismo encontra na modernidade um aspecto que, segundo Arendt, obstaculiza a lida com os problemas em torno da educação, denominado por ela como a crise do mundo moderno. Em decorrência dessa crise, perdemos o vínculo com o mundo público e os referenciais que nos ligam a ele, o que torna a apresentação do mundo uma tarefa inexecutável.

2.5.

A crise do mundo moderno e o paradigma da educação: retorno a Sócrates

Como dito anteriormente, em *A condição humana*, Arendt traz os elementos que compõem a crise no mundo moderno com uma investigação que perpassa da Antiguidade à modernidade. Pensar “o que estamos fazendo”, como descrito no prólogo, é a mola propulsora do livro. Em uma análise fenomenológica do modo de vida do homem em suas relações e condicionantes, o ponto de partida são os dois modos de vida, a saber, a vida contemplativa (*vita contemplativa*) e vida ativa (*vita activa*). Na vida contemplativa, estabelecemos um diálogo com nossa consciência, na esfera do pensamento, no silêncio da solidão. Já na vida ativa, estabelecemos relações com os outros, produzimos e consumimos o que necessitamos para manutenção da vida biológica; por último, fabricamos artefatos para garantir estabilidade do mundo. É na disposição e nas articulações da vida ativa que está o tema central do livro.

Como vimos, a vida ativa é decomposta em três atividades. A primeira, a ação, é exercida somente no campo da pluralidade, em meio aos outros, onde posso aparecer através do discurso e da palavra e transluzir minha unicidade, na qual cada ser humano traz consigo a possibilidade de imprimir novidades ao mundo, rompendo com determinações e carregando a imprevisibilidade em uma teia de relações. Na segunda atividade, a fabricação, estabelecemos relações de instrumentalidade com objetos de uso, na qual meios e fins são instituídos e definidos, norteados por princípios utilitaristas e almejando uma garantia de estabilidade. A terceira e última é

o trabalho, impulsionado por nossas necessidades biológicas e sendo seu movimento cíclico imposto à vida, entre necessidade e saciedade.

Arendt analisa, assim, as condições da vida humana em suas disposições e hierarquias ao longo da história ocidental e chega ao modo de organização do homem moderno investigando os fatores que ocasionaram a alienação do mundo público. No mundo moderno, fruto de uma tradição protestante e da consolidação do modo de vida burguês, o trabalho confere a mais elevada dignidade em face da ação e da fabricação, e tudo que não está diretamente ligado ao trabalho torna-se um “passatempo”. Uma sociedade de trabalhadores, orientada pelo mote da produção e do consumo. E a autora destaca que:

O perigo é que tal sociedade, deslumbrada pela abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade — a futilidade de uma vida que “não se fixa nem se realiza em assunto algum que seja permanente, que continue a existir depois de terminado [seu] trabalho”. (Arendt, 2020a, p. 231).

Com a valoração do trabalho e o dismantelamento de uma sociedade de classes no começo do século XX, forma-se na era moderna uma sociedade de massas. Nesse tipo de sociedade, que surge a partir do modo de vida burguês, grupos sociais são incorporados a um padrão idealizado, adquirindo certa normalização e um padrão de comportamento esperado, perdendo sua singularidade. O advento da esfera do social obliterou os limites entre o domínio público e o privado, fazendo com que o *homo laborans* adentrasse o espaço público, e não mais como na Antiguidade, quando o trabalho ocupava o âmbito privado. Assim, o modo funcional é regido sob a lógica do ciclo vital desejo-satisfação, no qual tudo é consumido, seja os objetos fabricados, que, no lugar da durabilidade, passam a ter uma obsolescência programada, seja a cultura, que abre espaço para o imediatismo e a fluidez do entretenimento. A fabricação é, assim, colocada a serviço da melhoria contínua do trabalho. A vida pública, espaço da ação, é funcionalizada e burocratizada, tornando-se refém das necessidades, da garantia dos direitos civis e da resolução de problemas sociais. A imprevisibilidade da ação, que não pode ser submetida à categoria de meios e fins, dá lugar ao conformismo e à unificação, que são as principais características do homem de massa. “A principal característica do homem da massa não é a brutalidade nem a rudeza, mas o seu isolamento e a sua falta de relações sociais normais” (Arendt, 2018c, p. 420).

Como exposto no item 2.1 desta dissertação, os eventos que deram contorno à era moderna resultaram na alienação do mundo, fruto do apequenamento das distâncias terrestres, orientando o homem para fora da Terra, na busca de respostas para perguntas elementares, e também como consequência da revolução científica, que escancarou a perda de confiança nos sentidos, buscando a verdade pela aplicação de leis universais como o princípio norteador das ações humanas, levando à ruína da tradição metafísica e cedendo lugar a um saber funcional e calculista, no qual tudo pode ser equalizado por meio de relações lógicas. A grande questão, para Arendt, não passa por preterir formatos para a razão, mas por conferir a devida dignidade às relações humanas, que não podem ser reduzidas a padrões lógicos, e à condição ontológica da pluralidade. “Os homens no plural, isto é, os homens na medida em que vivem, se movem e agem neste mundo, só podem experimentar a significação porque podem falar uns com os outros e se fazer entender aos outros e a si mesmos” (Arendt, 2020a, p. 70).

Arendt busca identificar o ponto de mutação entre o conceito de espaço público da pólis grega e a noção moderna de política. Como já mencionado, segundo a autora, a tradição de nosso pensamento político tem seu início nos textos de Platão, que subverteu os ensinamentos socráticos. Decepcionado com a pólis, após a condenação de Sócrates, Platão, ao longo de seus textos, extingue a simbiose entre a vida da pólis e a vida do filósofo, diferentemente do Sócrates arendtiano, que materializa a perfeita harmonia entre a ação política e o pensamento.

Nas leituras sobre Sócrates, a autora entende que há algumas diferenças entre as ideias do filósofo e outras atribuídas a ele. A diferença de maior destaque está na busca de uma verdade universal, em detrimento da *doxa*. Em Sócrates, a *doxa* representa a formulação de um discurso cujo resultado reflete uma compreensão de mundo tal qual se revela para cada ser humano. Em verdade, a *doxa* é, segundo Arendt, não a simples e ilusória opinião, mas “aquilo que me parece” (*dokei moi*), o que não significa uma verdade universal, mas relacional. Ela traz outros significados para a *doxa* (opinião), como esplendor e fama, algo que implica aparecer e ser considerado por outros.

Por meio da *maiêutica socrática*, o que se busca é o encontro da verdade de cada *doxa*, possibilitando que as pessoas possam refletir sobre o modo como o mundo se lhes apresenta, por meio do diálogo fundamentado na igualdade entre interlocutores, sem finalidades predeterminadas. Nesse processo, duas

considerações são importantes, a saber, a) a relação consigo mesmo, que condiciona a atividade do pensamento, e b) a experiência segundo a qual é melhor estar em desacordo com o mundo do que, sendo um, estar em desacordo consigo mesmo. A partir dessas ideias, Arendt destaca a associação da pluralidade com nossa condição ontológica, na qual a convivência com os outros começa com a convivência harmoniosa do indivíduo consigo mesmo, não de forma isolada, mas em reconciliação com a realidade mundana. Esse processo de harmonização acontece no diálogo que travamos conosco, o *dois-em-um*, ou seja, a relação dialógica entre mim e eu. Ora, no exercício da relação consigo, podemos reconhecer a pluralidade que há em nós e harmonizar nossa relação com a pluralidade de si e do mundo. Diferentemente da tradição filosófica, que tratou de separar o ser humano e o mundo em busca da harmonia entre o ser e o pensamento, há em Arendt uma tentativa de harmonizar pensamento e ação, filosofia e política.

Essa leitura de Sócrates é a pedra-de-toque de sua filosofia política. Ao pensar a verdade como algo relacional, Sócrates confere às relações humanas o âmbito da verdade. O filósofo grego não pensa o modo de vida por meio de hierarquias e, com isso, não submete o agir ao pensar, mas, sim, move-se entre eles. A força motriz do movimento são perguntas, para as quais ele não sabe as respostas. Em *A vida do espírito* (2022), no capítulo três, Arendt se ocupa com a pergunta: “o que nos faz pensar?”. O que nos interessa nessa análise é justamente a resposta de Sócrates.

Diz-se que Sócrates acreditava que a virtude pudesse ser ensinada. E parece que ele realmente achava que falar e pensar sobre a piedade, a justiça, a coragem e coisas do gênero poderiam tornar os homens mais pios, justos e corajosos, embora nem definições nem “valores” lhes fossem dados para que pudessem orientar sua conduta futura. As convicções reais de Sócrates sobre tais assuntos podem ser mais bem ilustradas pelas comparações que ele fazia a respeito de si mesmo. Autodenominava-se um moscardo e uma parteira. (Arendt, 2022, p. 220).

Por meio do diálogo que coloca em xeque padrões estabelecidos ou preconceitos, Sócrates mobilizava seu interlocutor para sua perplexidade, na qual reside a atitude filosófica. Essa perplexidade movimenta e problematiza as trivialidades em nosso cotidiano. É no estar vivo que reside o pensar socrático, e não em qualquer analogia com a morte ou situação fictícia na qual seria possível abster-se completamente das urgências da vida. “Pensar e estar completamente

vivo são a mesma coisa, e isso implica que o pensamento tem sempre que começar de novo” (Arendt, 2022, p. 228).

Como vimos no item 2.2 deste texto, duas considerações são importantes no processo da dialética socrática: a relação consigo mesmo e o princípio da não contradição. Nessas afirmativas, somos um na relação conosco, mas ao mesmo tempo também somos, na relação com outros, uma dualidade que conjuga unidade e pluralidade: pluralidade de si para si, unidade com a pluralidade de outros humanos. O homem tem, então, duas formas de interações — consigo e com os outros —, e ambas estão relacionadas. A dualidade é uma condição existencial impeditiva da solidão, à medida que estou só, mas posso dividir-me no dois-em-um, e para Arendt essa é a prova cabal mais convincente de que os homens existem essencialmente no plural. A pluralidade é inerente à condição humana.

A faculdade do pensamento está presente em qualquer homem, desde que seja invocada. No diálogo socrático, o que se busca é o encontro da verdade de cada um, possibilitando que as próprias reflexões, por meio do diálogo fundamentado na igualdade em um espaço que permite que todas as opiniões sejam consideradas, ao adentrar o espaço da aparência, ideias individualmente estabelecidas, ganhem contorno público e sejam colocadas em xeque. No diálogo socrático, mobilizado por um pensamento dialético e crítico, verdades são colocadas em questão, e essa fluidez sem comprometimento com finalidades faz do pensamento algo incontornável. Diferentemente do conhecimento, que cria uma economia de configurações, padrões e regras, o pensamento pode não deixar pedra sobre pedra. É por esse motivo que o pensamento se faz tão importante, pois permite romper com um fluxo de coisas dadas; o novo tem a condição de possibilidade de mudar o curso das coisas. “O novo sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua probabilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um milagre” (Arendt, 2020a, p. 284).

E, na medida em que penso sobre algo, crio condições de ressignificar, e é nesse sentido que Sócrates imprime ao pensamento um ato político. A pluralidade é o elemento ontológico a partir do qual se dão as ações humanas, sendo essa a condição para apolítica. A maiêutica aniquila convicções estabelecidas, e isso é em si um ato político, pois essa aniquilação fornece condições para o exercício da liberdade do juízo, “que julga particulares sem subsumi-los a regras gerais que

podem ser ensinadas e aprendidas até que se tornem hábitos capazes de serem substituídos por outros hábitos e regras” (Arendt, 2022, p. 245-246).

3

A educação em Paulo Freire

Quem não vê bem uma palavra, não pode ver uma alma.

Fernando Pessoa

3.1.

A pedagogia do oprimido

É possível dizer que Paulo Freire pensou a educação a partir da *brasilidade*, ou seja, a partir de um contexto histórico-cultural específico. Em seu pensamento filosófico-pedagógico, a linguagem se revela como o eixo que interconecta o mundo e o sujeito, e a escola aparece como lugar de construção de signos comuns e de questionamento do *status quo* do mundo. Nesse questionamento, podemos problematizar a realidade e transcendê-la, assumindo o compromisso com nossa forma de estar no mundo e com o mundo.

Muito reconhecido por seu método de alfabetização de adultos, que extrapola a decodificação dos códigos linguísticos, Freire entendia que não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana, com vistas a participar ativamente da construção-criação de outras formas de ser no mundo. O universo dos alunos e alunas é inserido na sala de aula, tematizado e problematizado, isto é, o processo de assimilação do conhecimento traz consigo uma relação dialética entre o objeto de estudo e a realidade.

Entretanto, a pedagogia freiriana não pode ser reduzida à alfabetização de adultos, uma vez que seu principal compromisso é político-existencial, posto que se trata de um compromisso com a liberdade dos seres humanos, uma vez que afirma a possibilidade de mudança de condições desumanizantes que dificultam modos de ser comprometidos eticamente com o mundo.

Freire traz à luz aspectos da historicidade brasileira e sua “consciência colonizada”.⁴ A herança de um mundo colonial, a partir das grandes navegações promovidas nos séculos XV e XVI, com a Europa no centro da geopolítica,

⁴ Freire cita Albert Memmi na seguinte passagem: “em uma excepcional análise da ‘consciência colonizada’, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de ‘apaixonada’ atração por ele. A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (Freire, 2013c, p. 58).

orienta uma lógica opressora, que contempla aspectos objetivos e subjetivos, ambos componentes de uma unidade dialética que hierarquiza saberes, molda relações de poder, de ser e de estar no mundo. Essa configuração social hierarquiza o conhecimento e nos desumaniza, independentemente do lugar ocupado na hierarquia social.

A opressão diz respeito a um mecanismo estruturador da sociedade, responsável por instituir e naturalizar relações mediante as quais os sujeitos livres se tornam sujeitos sujeitados, ora por serem “coisas” nas mãos de outrem, ora por serem agentes de coisificação dos outros. De todo modo, em todo processo de reificação, a liberdade é deteriorada, e o tecido social se retroalimenta de formas dominadoras de relação inter-humana. Por isso, é possível dizer que toda opressão se assenta na transformação essencial do *ser-mais* em *ser-menos*, conceitos freirianos que ainda devem ser caracterizados em seus principais contornos. Exatamente nessa reflexão se inscreve a noção de mundo e a ideia segundo a qual o ser humano não é somente *ser-no-mundo*, mas também e sobretudo *ser-com-o-mundo*. Uma citação de *Pedagogia do oprimido* ajuda a perceber a centralidade da questão da mundanidade, segundo Paulo Freire:

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de mundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. Dessa forma, nas suas “visões de mundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto de desafio. A partir desse momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seus conhecimentos. (Freire, 2013c, p. 89).

Para Freire, o mundo é constituído por uma relação de caráter intencional. Não há subjetividade solipsista nuclear que anteceda a relação com o mundo, assim como não há mundo que não seja aquilo que se revela para e por uma consciência intencional. Em outros termos, o ser humano é *ser-no-mundo*. Isso não significa que o ser humano apreenda sempre a totalidade do que se revela a cada vez para sua existência. Antes, como aparece na menção ao pai da fenomenologia, Edmund Husserl, a percepção é delimitada pelas visões de mundo, o que pode ser expandido por meio da reflexão, ou seja, do pensamento, que Freire vai identificar com a noção de pensamento ou conhecimento crítico.

Ora, se o ser humano é capaz de problematizar sua relação com o mundo, isso se deve ao fato de ele ser inconcluso. “Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão” (Freire, 2013c, p. 90-91). Esse é o caráter claramente existencial da condição humana: “Para ser tem que estar sendo” (Freire, 2013c, p. 91). Nossa existência no mundo, de modo semelhante ao que pensou Heidegger (2015, § 9, nota), só é possível porque estamos sendo. Não temos natureza; somos processuais. Uma relação crítica com o mundo viabiliza experiências de inadequação, ou seja, desajuste, quebra de pertença. Por isso, seguindo sua condição existencial, os seres humanos podem inscrever no mundo o novo, podem possibilitar que o mundo venha a ser de outro modo.

O vir a ser outro do mundo não é uma simples alteração quantitativa das coisas e pessoas que dele fazem parte. Antes, as transformações do mundo, segundo Freire, são de caráter qualitativo. Se elas são possíveis, isso se deve ao fato de que não somos somente adaptados ao mundo. Certamente, vir ao mundo é ser feito, formado pelo mundo. E é nesse sentido que somos seres *no* mundo. Entretanto, inconclusos(as), podemos ser de outros modos que não aqueles normatizados pelo mundo em que existimos, o que nos faz seres-do-mundo, agentes capazes de criar o novo e inscrever no mundo possibilidades que não estão dadas nele e por ele.

Adiantando o que ainda deve ser mais bem caracterizado, o mundo se constitui historicamente mediante a estabilização de modos opressores de ser. Por isso, a relação opressor-oprimido será de grande importância para Freire. Todavia, o que está em jogo não é apenas a superação da contradição opressor-oprimido; é a busca da libertação de condições desumanizantes que obstaculizam o *ser-mais*, nossa vocação ontológica, cujo sentido é eminentemente ético-político. O pensamento de Paulo Freire se concentra na preocupação fundamental de articular educação, mundo e libertação, razão pela qual, apesar da pecha de marxista, ele se ocupa muito mais com a promoção da justiça como condição histórica para a afirmação daquilo que entendeu ser a vocação suprema do ser humano, o *ser-mais*. A questão da luta de classes, se há lugar em seu pensamento, depende diretamente do problema do *ser-mais*. Ora, ser mais não é ter mais. Por isso, Freire se ateu às condições históricas hegemônicas de redução do ser ao ter, desembocando, assim, na visualização de um sistema cultural, político, ético, econômico e pedagógico de produção e manutenção de opressão.

Nesse sistema, tanto os oprimidos quanto os opressores são reféns de uma lógica desumanizante. Não há espaço para o ser-mais onde relações de opressão atravessam e condicionam a história dos seres humanos. É a inconclusividade humana a condição ontológico-existencial que fundamenta o ser-mais. Esse “mais” tem como sentido a liberdade humana, a capacidade de o ser humano transcender certa condição mundana e criar modos de ser onde a existência e a coexistência façam mais sentido, valham mais a pena. O “mais” acaba, portanto, por se identificar com a humanização do ser humano em sua singularidade e coletividade. Daí a ideia freiriana segundo a qual o ser-mais é a vocação dos seres humanos, ainda que os contextos históricos pareçam assinalar o contrário.⁵ Isso porque só somos livres com os outros e por meio de uma participação criativa nos modos de estruturação do mundo. Sem a possibilidade de afirmação criativa de relações plenas, autênticas com os outros e o mundo, não é possível falar em liberdade e em ser mais. Lembrando: “A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens” (Freire, 2013c, p. 52). Ora, se a estabilidade histórica do mundo depende da naturalização da opressão, então, de início, nem opressores, nem oprimidos são efetivamente livres. Se a liberdade é uma conquista concreta e histórica, uma tarefa, e não um atributo metafísico, então ela deve ser produzida, criada em meio à estrutura opressora de uma sociedade. O nome dessa produção de liberdade é *libertação*. Centro da pedagogia do oprimido, a libertação é uma ressignificação qualitativa das relações intersubjetivas, além de ser a abertura histórica do horizonte de plena afirmação do ser-mais, ou seja, da liberdade propriamente dita. Conforme disse Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da

⁵ Uma passagem de *Pedagogia do oprimido* deixa clara a relação entre vocação ontológica e ser-mais: “Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se.

E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita. [...]

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar” (Freire, 2013c, p. 92).

opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 2013c, p. 49).

A libertação se apresenta como fim em si mesmo. Por um lado, ela é libertação *da* opressão. Nesse sentido, tem uma face negativa: libertação *de*... Contudo, sua meta final não é a simples recusa da opressão. Sua finalidade é produzir liberdade. Daí ser possível dizer que, em Paulo Freire, o conceito de libertação é, propositalmente, bidirecional: por um lado, assinala a tarefa de emancipação; por outro, afirma a produção de liberdade. Se assim não fosse, a libertação não teria parte com o ser-mais, uma vez que esse conceito assinala a vocação humana para a liberdade. Nas palavras de Freire:

E no momento mesmo em que nos tornamos capazes de nos saber inacabados, seria uma imensa contradição se ao mesmo tempo não nos inseríssemos num movimento que é permanente, que é um movimento de busca, um movimento de procura. O processo em que nos inserimos de permanente busca eu venho chamando de “vocação do ser mais”. (Freire, 1997, s.p.).

Por conseguinte, a liberdade é a busca contínua de qualidades humanizadoras de ser no mundo e com os outros. Essa busca imprime à libertação um caráter de projeto inacabado. Por isso, a procura pelo ser-mais não é simplesmente a busca de algo faltoso, mas um horizonte de criação continuada, que engaja o ser humano na produção de condições justas de coexistência e de relação crítica com o mundo. Daí a necessidade da *conscientização*, condição de possibilidade de instauração de relações crítico-libertadoras com o mundo.

Noção central da obra de Paulo Freire, a conscientização tem como correlato a experiência crítica de mundo. A razão disso pode ser encontrada em uma bela passagem de *Pedagogia da autonomia*: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (Freire, 2011b, p. 67). Ora, a neutralidade é, em verdade, consentimento com o *status quo*, com as relações de opressão que estruturam e estabilizam uma sociedade. Ou bem somos no mundo e com o mundo de modo naturalizado, ou bem nos relacionamos pró-libertação com o mundo e com os outros. Levando em conta que a

estabilidade qualitativa de um mundo repleto de injustiças só é possível mediante a naturalização dos mecanismos que produzem opressão, é preciso, para que seja possível a gênese de modos críticos de ser no e com o mundo, outro modo qualitativamente distinto de existência. Eis o “lugar” da *conscientização*. Ela surge para implicar o sujeito histórico na luta contra a opressão e a favor da libertação. É por esse motivo que Paulo Freire procura deixar claro que a conscientização não afirma fanatismos, que viriam dissolver o mundo, mas suspende o estado de reificação dos sujeitos oprimidos, à medida que os capacita a lidar com o mundo de forma não resignada. Como ele diz:

Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação. (Freire, 2013c, p. 27).

Dessas informações, é possível entender que uma pedagogia das vidas oprimidas conjuga conscientização e prática libertadora. Por meio da conscientização, Freire afirma que a libertação exige pensamento crítico, pensamento capaz de não anuir, não consentir com o *status quo* opressor do mundo. Por isso, a ação transformadora, exigência da ideia de libertação, não cai em um ativismo desvairado. O próprio Paulo Freire (2013c, p. 97-98) diz: “Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.” A ação libertadora, que integra a noção de práxis libertadora, é animada pelo pensamento crítico, pela reflexão, razão pela qual a ação que liberta não é filha de qualquer tipo de irracionalismo. Isso permite afirmar que, na pedagogia do oprimido, ser, pensar e agir se entrelaçam essencialmente.

3.2. O conceito de mundo em Paulo Freire

Em Paulo Freire, a relação temporalidade-historicidade tem lugar central. Isso não é tudo. Ele inscreve também a questão da qualidade opressora das relações políticas, econômicas, de classe etc. Por ser o mundo um elemento nodal na constituição do ser humano, este é radicalmente ser-*no*-mundo. A temporalidade-

historicidade aparece não somente como caráter ontológico-existencial do ser humano, mas sobretudo como sentido de ser do mundo. Daí a centralidade desse conceito. É preciso questionar, neste momento, o sentido freiriano de mundo, ainda que já tenhamos operacionalizado alguns de seus significados.

A concepção de mundo freiriana tem raízes na fenomenologia existencial, por considerar o mundo constitutivo do sujeito, e este, por sua vez, entremeado de relações intersubjetivas. Nesse caso, cada ser humano é um ser em meio a um conjunto de relações históricas naturalizadas de opressão e injustiça. Mais ainda: o ser humano não é só ser-no-mundo. Ele é também ser-com-o-mundo. Nesse sentido, o ser humano é agente de transformação histórica do mundo. Essa distinção deriva claramente de certa compreensão fenomenológico-existencial da mundanidade, razão pela qual é preciso estrategicamente correlacionar Paulo Freire e o pensamento fenomenológico-existencial. Nesse caso, para nossa compreensão, Heidegger se revela como um interlocutor importante para o entendimento do mundo em Freire, uma vez que foi ele que primeiramente caracterizou o ser humano como ser-no-mundo. Por isso, questionamos: quais os contornos principais do conceito heideggeriano de mundo? Qual sua relação com a forma como Freire compreende esse conceito?

Em *Ser e tempo*, Heidegger preocupa-se com a questão do ser e sua articulação histórico-temporal. Para o filósofo alemão, a tradição filosófica calcificou as definições do ser humano por meio de categorias que assinalam propriedades ontológicas de caráter metafísico, e, por esse motivo, as distinções entre o “ser” e o “ente” foram realizadas de forma inadequada. Por isso, alguma identidade metafísica tornou-se eixo fixo a partir do qual a condição humana foi compreendida e certas cosmo visões foram estabelecidas. Com o propósito de recolocar a pergunta pelo *sentido do ser*, Heidegger entendeu ser necessário reposicionar, antes de mais nada, a pergunta pelo “*quem*” do ser humano, uma vez que a condição humana é a via de acesso à questão do ser, posto que todo ser humano se move em meio a alguma compreensão de ser. Não mais chamado de “ser humano”, nossa condição foi entendida como *ser-aí*, *Dasein*, palavra alemã utilizada com vistas à identificação da copertinência entre nossa condição e o ser como ser. Como ente que se articula com compreensões do ser, o ser-aí passa a ser compreendido como ontologicamente destituído de propriedades metafisicamente dadas. Por outro lado, não sendo um vazio ontológico absoluto, o

ser-aí se articula com a estrutura história por meio da qual ele a cada vez torna-se quem é. Tal estrutura nada mais é que o mundo. “Na essência e no fundamento do seu ser-aí, o homem é formador de mundo” (Heidegger, 2011, § 75, p. 452). É nesse sentido que o ser-aí tem como elemento constitutivo o mundo, correlação que justificará o conceito de ser-no-mundo, central para se entender *Ser e tempo*. Ora, é esse ser-no-mundo que deve ser alvo privilegiado deste tópico. Para dar conta de seus caracteres ontológicos essenciais, é preciso levar em conta a performatividade ontológica do ser-aí, como é apresentada no § 9 de *Ser e tempo*.

Indagando o sentido do ser-aí, Heidegger afirma que as características desse ente não são propriedades ontológicas previamente dadas, razão pela qual não são as categorias, como formas privilegiadas de conhecimento, que acessam o sentido de ser dos seres-aí, pois as categorias se referem a propriedades substancialmente presentes, o que nada tem a ver com o ser-aí, cujo ser se revela por meio de *modos de ser*. Trata-se, portanto, de uma ruptura com a tradição hegemônica de pensamento ocidental. Ao romper com essa tradição, Heidegger pensa o ser-aí de modo outro. Três aspectos destacados por ele do § 9 de *Ser e tempo* chamam atenção:

a) O ser-aí tem como essência a *existência*. O que isso significa pode ser compreendido por meio de uma noção central em toda a sua ontologia fundamental, a saber, a noção de poder-ser (*Sein-können*). Ser poder-ser significa, inicialmente, não ser nada, não ser determinado por quaisquer propriedades substantivas, que digam *a priori* “o que” a condição humana é. Por isso, o ser-aí não pode ser confundido com qualquer definição tradicional de ser humano: animal racional, animal político, ser social, criatura de Deus, subjetividade, aparelho psíquico, ser de desejo etc. Existir é, antes de tudo, não ser dotado de qualquer marca substancial, nenhuma natureza dada, nenhuma essência predeterminada.

b) O ser-aí é seu *ter-de-ser*, ou seja, é uma contínua tarefa existencial. Se, *a priori*, o ser-aí nada é, isso não significa que ele nunca será nada. Antes disso, o ser-aí, para ser, tem-de-ser, ou seja, tem de conquistar seu ser através do exercício de seus modos de ser. Eis seu caráter *performático*. O ser-aí é um ter-de-ser em já sendo, o que significa que ele tem de conquistar seu ser através de seus modos de já se encontrar sendo, efetivamente, de certo modo ser. Eis seu caráter performático. O Ser-aí é o modo como ele atua para se tornar, a cada vez, quem ele é.

c) A noção de ser-aí é *pronominalmente condicionada*, ou seja, não há como compreender o ser-aí por meio de alguma universalidade metafísica. Ser um ser-aí só pode ter sentido se seu ser for o ser de alguém, e não uma ideia ou conceito com pretensão de universalidade metafísica. Por isso, só se pode falar do ser-aí pronominalmente: eu sou, tu és, ele/ela é. Cada qual é o exercício de si, sempre de modo personalizado.

Os caracteres destacados não podem ser pensados se não se levar em conta a pergunta pelo “solo” a partir do qual o ser-aí exerce a si mesmo. Isso porque seria possível imaginar o ser-aí sendo um puro ou imaculado poder-ser, uma radical indeterminação ontológica que, a partir de si, por suas próprias “forças”, deixaria o vazio de si, para se “preencher” existencialmente. Ora, como poder-ser, ou seja, como indeterminação ontológica, o ser-aí jamais consegue se preencher, pois ele não é um continente vazio que deve ser ocupado por um conteúdo específico. Antes, o ser-aí se apropria de possibilidades de ser que ele mesmo exerce. Seu exercício outra coisa não é que a execução de suas possibilidades, como mostra o § 31 de *Ser e tempo*. As possibilidades, por sua vez, não são nem probabilidades, nem potencialidades. Elas são modos de ser verbalmente compreendidos. Ora, o ser-aí não retira suas possibilidades de “dentro” de si. Ele as recebe de seu “solo ontológico”, que é o mundo. Daí o constructo *ser-no-mundo*. O mundo é compreendido, nesse caso, como elemento constitutivo do ser-aí. Como elemento constitutivo, o mundo não é o somatório dos entes, não é também o continente dentro do qual o ser humano se insere, nem mesmo é o conjunto das criaturas, a totalidade das coisas criadas pelo Deus judaico-cristão. O mundo é constitutivo do ser-aí, por ser ele o horizonte histórico que condiciona a manifestação dos entes e as possibilidades em virtude das quais o ser-aí existe. Em *Ser e tempo*, o mundo se identifica, inicialmente, com a multiplicidade de significados que vinculam entre si os utensílios utilizados pelo ser-aí em seus comportamentos e com as possibilidades em virtude das quais o ser-aí orienta-se no mundo e se relaciona com os entes em geral (Heidegger, 2015, § 18).

A partir dessa consideração primária, no período que circunda *Ser e tempo*, Heidegger passa a identificar o mundo como *abertura do ente na totalidade*, entendendo essa abertura como descerramento de um horizonte histórico. “A abertura do ente enquanto tal em sua totalidade precisa acontecer nele” (no mundo) (Heidegger, 2011, § 75, p. 543). O mundo no qual o ser-aí existe fornece,

portanto, as possibilidades de ser à luz das quais ele vai se tornar quem ele é. O mundo no qual o ser-aí existe, condicionador de suas práticas e teorias, de sua lida ocupacional e de seus comportamentos preocupacionais com os outros seres-aí, esse mundo é descerrado em sua unidade, não através da racionalidade, mas por meio de *disposições afetivas fundamentais*. Isso porque nossas disposições afetivas nos afinam com o mundo. Em outros termos, as disposições afetivas deixam aparecer o caráter situativo de nossa condição. Somos incontornavelmente neste mundo, e não em outro. Entretanto, Heidegger leva em conta que, de início e na maioria das vezes, nossas disposições afetivas não são fundamentais. Elas nos abrem ao mundo de tal modo que somos absorvidos na mundanidade. Por esse motivo, nossa existência passa a se articular em dissonância com seu poder-ser mais próprio. É nesse sentido que Heidegger fala em *impropriedade* ou *impessoalidade*. As possibilidades em virtude das quais existimos são, no mais das vezes, aquelas ofertadas pelo mundo, e não projetadas pela indeterminação de base do ser-aí. Daí a ideia de que existir de modo impróprio é ser os outros, o que equivale a ser ninguém (Heidegger, 2015, § 27). Existir tal como *se* existe é, em verdade, existir segundo medidas normatizadoras de ser.

A impessoalidade da experiência existencial inicial do ser-aí deriva do caráter impessoal do próprio mundo. A estabilidade histórica do mundo depende, portanto, da estabilização normativa de nossos modos de ser, de nossas possibilidades de ser. Na maior parte das vezes, existimos sob a forma da ratificação contínua dos significados e sentidos previamente decididos pelo mundo impessoal. Daí a *decadência*, modo de ser que assinala as formas como o ser-aí, de início e na maioria das vezes, alienar-se de seu poder-ser mais próprio e passar a operacionalizar as prescrições impessoais do mundo (Heidegger, 2015, §§ 34-38). A dinâmica alienadora da decadência e as formas de existir impessoalmente correntes deixam transparecer a estrutura que articula o conjunto de modos de ser ou de existenciais do ser-aí chamado *cuidado*. O § 41 de *Ser e tempo* deixa claro que somos cuidado, uma vez que respondemos plenamente por quem somos, seja nas relações com os outros seres-aí, seja ainda na relação de uso com os utensílios. Sempre respondemos por quem somos em meio a todos os comportamentos que empreendemos. Cuidamos, porque cultivamos nosso ser em meio ao conjunto de comportamentos que desempenhamos no mundo. Essa

estrutura do cuidado se revela existencialmente para o ser-aí exatamente quando sua existência suspende o poder de determinação da impessoalidade do mundo.

A suspensão da impessoalidade se dá por meio da *singularização*, cuja gênese é descrita pela explicitação de uma pluralidade de existenciais (i.e., estruturas constitutivas do ser-aí) e que aqui será caracterizada em seus traços gerais. Primeiramente, a singularidade do ser-aí depende diretamente da assunção da *morte*, não mais compreendida como simples falecimento, dissolução da vida ou mesmo passagem para outra vida. A morte é, antes de tudo, o verbo *morrer* e a finitude que sua experiência comporta. Como possibilidade do ser-aí, orienta-se também como um ser-para-morte (*Sein zum Tode*); a morte pode ser antecipada, de modo que a existência se articule com o ser mortal propriamente dito. Ao antecipar compreensivamente a morte, o ser-aí existe consoante a finitude de suas possibilidades, uma vez que a antecipação da morte, interpretada aqui como a morte-morrer, identifica-se existencialmente com a possibilidade que impossibilita as possibilidades. A *possibilidade da impossibilidade* é a possibilidade mais radical do ser-aí, justamente pelo fato de ela revelar cada possibilidade como simples possibilidade, arejando a existência do ser-aí, ao desvelar ao ser-aí o caráter de vir-a-ser inerente a todo modo de ser. Mortal, o ser-aí é o exercício de tornar-se si mesmo por meio das possibilidades que exerce. Dessa forma, seu ser está em jogo plenamente em cada possibilidade que atualiza comportamentalmente. Ora, justamente nessa dinâmica existencial se manifesta a singularidade do ser-aí.

O ser-aí não é singular porque é comparativamente diferente dos outros. Ele só pode ser singular por meio de uma existência incomparável, uma vez que projeta o horizonte de sentido no qual exerce suas possibilidades, a partir da experiência da negatividade ontológica, presente no poder-ser que estrutura sua existência. Como modulação ontológica, a singularidade não é a saída do mundo impessoal, mas é a possibilidade da existir em condições mundanas impessoais sem ser refém de suas respectivas possibilidades impessoais de ser (Heidegger, 2015, § 27). Ao assumir plenamente a finitude existencial que é a sua, o ser-aí singular existe segundo certa transparência ontológica, que permite à existência deixar aparecer cada campo intencional que possibilita que os entes apareçam em suas respectivas especificidades. O outro aparece plenamente como outro ser-aí, os utensílios aparecem plenamente como utensílios, o si próprio aparece como tal, ou seja, a estrutura do cuidado aparece tal qual ontologicamente é.

A partir desses esclarecimentos, é possível articular a analítica existencial de Heidegger, tal como esse filósofo a desenvolveu em *Ser e tempo*, com as noções centrais de ser-no-mundo e ser-com-o-mundo de Paulo Freire, como estas aparecem em *Pedagogia do oprimido*. A hipótese abordada é a de que nesses conceitos freirianos, como dito, ressoa a relação ontológica entre ser-aí e mundo, como caracterizada por Heidegger. Essa ressonância já assinala uma transformação, e não uma simples repetição. A transformação em questão diria respeito ao fato de Paulo Freire reposicionar o ser-no-mundo heideggeriano, sobretudo por meio dos conceitos de *práxis transformadora*, *ser-mais* e *ser com o mundo*. Para que isso seja possível, a condição humana foi ressignificada, de tal modo que o conceito freiriano de mundo traz consigo o problema da *opressão*, noção que passou ao largo da obra heideggeriana como um todo, mesmo que Heidegger, em *Ser e tempo*, tenha explicitado o ser-no-mundo impróprio como existencialmente alienado. Essa noção de alienação não pode ser confundida com o conceito freiriano de opressão.

Deve-se ainda levar em conta que é possível perceber que Paulo Freire apropria-se das noções de impropriedade e impessoalidade, presentes na obra de Heidegger, para pensar os mecanismos de legitimação histórica da injustiça e, a partir disso, contrastar *este* mundo com nossa vocação ontológica de ser mais. A normatização produzida pela impropriedade existencial heideggerianamente pensada encontra na opressão uma chave de leitura histórica, que apresenta outro modo de ser impróprio. A impropriedade conjugada com a opressão permite compreender como a alienação da condição humana depende de mecanismos históricos de despotencialização da liberdade. Por outro lado, a despotencialização da liberdade outra coisa não faz que inviabilizar relações igualitárias com os outros. Afirmação criadora de si e afirmação de justiça com os outros — eis dois aspectos do que Freire compreenderá como liberdade da condição humana. O caminho a seguir deve mostrar como o diálogo com a analítica existencial de *Ser e tempo* possibilita uma visualização mais plena do sentido libertador do pensamento de Paulo Freire.

O que Heidegger aponta como impessoalidade do mundo e do ser-aí, de início e na maioria das vezes, como ser-no-mundo, é possível vislumbrar também em Paulo Freire. A questão de Freire é que o mundo, que inicialmente conforma, configura quem somos, é marcado historicamente por sistema de opressão. Ser-no-mundo é, portanto, ser em determinado espaço histórico estabilizado por algum

sistema de opressão. A condição ontológica da opressão, como dito, é a transformação do ser-mais em *ser-menos*. Isso se faz por meio do correlato opressor-oprimido e se alimenta através do que se poderia chamar de duplo processo de subjetivação, uma referente ao opressor e a outra que se remete ao oprimido. Essas subjetivações se pertencem, alimentam-se uma da outra. Vejamos o devir-oprimido:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles — as pautas dos opressores.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão dessa sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” — o de sua autonomia. (Freire, 2013c, p. 39).

A subjetivação do ser-oprimido se identifica com a assimilação (introjeção) das prescrições advindas dos opressores. Eis o sentido da alienação existencial produzida por um dos vetores da opressão. Ao se fazer oprimida, a existência orienta-se pelas “sombras” dos opressores. A perda da liberdade é compensada pela desoneração da existência, que não mais responde pela autonomia e pela luta a ser empreendida para que a liberdade-autonomia seja efetivada. Isso equivale a reconhecer que a liberdade não é propriedade do sujeito, algo como um atributo, como ocorre com a clássica noção de livre-arbítrio. “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (Freire, 2013c, p.40). Ao ser plasmada de modo oprimido pelo opressor, a existência oprimida se adapta às diretrizes reguladoras de uma sociedade injusta e não mais se ocupa com o projeto de se tornar livre. Isso é o signo visível da passagem do ser-mais para o ser-menos.

Por outro lado, a subjetivação da existência opressora consiste na passagem do ser-mais para o ter mais. Contudo, sua existência afirma-se inicialmente pelo reconhecimento de que somente os que são iguais a ele são efetivamente humanos. Humanidade é humanidade opressora, razão pela qual “Os outros, estes são ‘coisas’” (Freire, 2013c, p. 53). Os outros, nesse caso, são menos humanos, são, portanto, alteridades com pouca ou nenhuma dignidade própria. Ora, se os opressores são aquelas pessoas dotadas de privilégios sociais, econômicos, educacionais, escolares, entre outros, então, eles formam uma classe. Nessa classe, sua estabilidade está

diretamente ligada à capacidade de manutenção da opressão. Por isso, para os opressores, exercer poder é exercer formas de opressão. Seus privilégios dependem da manutenção da violência. A base dessa violência historicamente naturalizada é a ideia de que o mundo e os outros (leia-se: os oprimidos) são posses. “Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser” (Freire, 2013c, p. 53). A coisificação de sua relação com o mundo e dos oprimidos é um dos sinais de que a desumanização constitui seu modo de ser, uma vez que restringe o espaço de sua coexistência, pois só há efetivamente alteridade humana nas relações que empreendem com outros opressores. Como essas relações dependem da opressão dos “outros”, há uma clara restrição do horizonte de humanização de suas experiências de mundo. “Por isso é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (Freire, 2013c, p. 54).

Entretanto, é dada ao ser humano a possibilidade necessária para transcender à lógica opressor-oprimido, como um ser da práxis que é. Por meio da ação libertadora, pode reconfigurar seu contexto histórico-cultural com sua linguagem e novos significados, e justamente essa estrutura tem em si uma relação dinâmica entre a mudança e a estabilidade. Se a estrutura permanecesse na mudança, não poderíamos dar conta de conhecê-la; se permanecesse estática, não poderia ser modificada. Estamos sempre em relação com a duração⁶ dialética mudança-estabilidade, abolindo, assim, qualquer pensamento fatalista.

As informações precedentes nos possibilitam relacionar os elementos anteriormente caracterizados da analítica existencial do ser-aí com alguns conceitos centrais do projeto freiriano da pedagogia do oprimido. Fica claro que o pensamento freiriano não se apropria da analítica existencial do ser-aí, sem quaisquer modificações estruturais. Antes, há uma diferença nítida entre o conceito de mundo heideggeriano e o conceito de mundo freiriano. Em Freire, a constituição histórica do mundo está atravessada por experiências de injustiça,

⁶ Freire cita, em nota de rodapé, o conceito de duração do filósofo francês Henri Bergson, como podemos observar: “Duração é um conceito bergsoniano, sinônimo de tempo real. Ao aplicar seu conceito de ‘duração’, para caracterizar a contradição estabilidade-mudança como um processo que se dá permanentemente no tempo vivido pelos homens, não estamos aceitando seu intuicionismo na formação da realidade” (Freire, 2018b, p. 59). Para Bergson, o tempo flui como um processo, o presente se realiza como acumulação do passado; na “transição ininterrupta, multiplicidade sem divisibilidade e sucessão sem separação”, encontramos “o tempo fundamental” (Bergson, 2006, p. 52).

desumanização e opressão. Isso não aparece em Heidegger. Por conseguinte, a ontologia fundamental heideggeriana compreende o mundo de forma politicamente “neutra”, o que é inadmissível na obra freiriana. Por outro lado, Freire inscreve a preposição “com” na relação entre ser humano e mundo, com a finalidade de assinalar que a conquista da liberdade é um fenômeno ético e político de engajamento transformador e libertador dos sistemas de opressão que regulam historicamente o mundo. Por isso, não é a singularidade o foco do pensamento freiriano, mas a práxis libertadora, ação mediante a qual formas autênticas de coexistência são possíveis.

3.3.

A pedagogia da libertação e o sentido político da educação

Pautada por um processo de libertação, a pedagogia de Freire almeja promover a conscientização dos sujeitos, tornando-os sujeitos autônomos, que pensam por si mesmos e que são capazes de promover ações criadoras no mundo. Assim, há nela a responsabilidade pelo mundo público. Nesse caso, a conscientização não se constitui em algo interno, “subjetivo”, que pertença apenas ao âmbito da consciência, pois, por meio da práxis, Freire conjuga reflexão e ação em uma unicidade indissociável, comprometida com a humanização dos homens. Por isso, a noção de consciência, que estrutura o conceito de conscientização, é um acontecimento existencial e intencional, ou seja, que promove uma abertura ontológica do ser humano para o mundo. Para esclarecer esse tema, vamos discorrer cronologicamente sobre alguns textos de Freire, nos quais o autor elabora esse conceito.

O primeiro texto é de 1967, *Educação como prática da liberdade*, no qual a educação é pensada a partir da realidade brasileira, não se restringindo a conhecer essa realidade, mas questionando-a de forma crítica e propositiva, por meio da conscientização potencialmente promovida pela educação. Ao desvelar o mundo objetivo e seus nexos históricos, estabelece-se uma relação problematizadora e dialética, que possibilita a criação de novos conhecimentos e de novos atos criadores.

Como vimos nas seções anteriores, Freire assume que o ser humano está *no* mundo e também *com* o mundo. Mesmo em sua singularidade, traz em si a pluralidade nas relações harmônicas e dialéticas homem-mundo. Diferente de outros

animais que vivem no mero suporte,⁷ respondendo de forma reflexa e instintiva às experiências, ao ser humano é dada a possibilidade do pensamento, à qual é permitida apreender uma realidade objetiva, refletir sobre ela e, com isso, transformá-la.

Nesse texto, o autor traz especificidades da constituição histórica de um Brasil do final do século XIX e início do século XX e o caracteriza como uma sociedade em transição, passando de uma sociedade fechada e inexperiente democraticamente, subordinada e colonizada — e, por isso, alienada —, para uma sociedade que começa um processo de industrialização e flerta com uma experiência democrática.

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas, e às vezes até bruscas, e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições, ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. (Freire, 2015, p. 120).

Entendendo que a herança colonial molda uma economia e superpõe sujeitos e saberes, a educação urge como possibilidade de tensionamento e dissolução das contradições sociais refletidas nessa herança. Para isso, é necessário conscientizar as massas, ensinar a problematizar e refletir sobre suas contradições. Em suas palavras: “Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (Freire, 2015, p. 43).

A experiência existencial de estar no mundo e com o mundo (este último como resultado de uma abertura à realidade de relações plurais, que são por natureza dialógicas e unidas de subjetividade e objetividade) faz do ser humano um ser reflexivo, e não apenas refém de reflexos e condicionamentos herdados. Inserido na realidade, mas capaz de emergir dela e de dar sentido às relações, a condição humana pode transcender a unidimensionalidade temporal e historicizar-se.

⁷ “O suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende ‘afetivamente’ tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas” (Freire, 2011b, p. 45).

Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. (Freire, 2015, p. 54).

Quanto mais um sujeito se apropria da consciência de sua situacionalidade e de seu *desenraizamento* histórico-temporal, mais ele é capaz de transcender essa condição. O caminho para a construção dessa consciência é justamente o caminho do *diálogo*. Uma educação que meramente deposita conteúdos de saberes cristalizados sem problematizá-los naturaliza apagamentos históricos e culturais, reforça prescrições,⁸ a docilização dos sujeitos e a manutenção de uma sociedade alienada.

Freire traz à luz elementos na educação que reforçam o desenvolvimento da democracia e acredita que o saber democrático só se incorpora na experiência entre os seres humanos. “Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (Freire, 2015, p. 125). Assim, enfatiza a participação fundamental da população nos assuntos públicos:

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. (Freire, 2015, p. 125).

Para a construção de uma mentalidade democrática, a conscientização é condição *sine qua non*. Essa conscientização tem caráter transitório: passa de uma *consciência ingênua*, conformada, passiva e adaptada à realidade, como se tudo fosse imutável, e desemboca em uma consciência crítica,⁹ que conjuga ação e reflexão sobre a realidade. As ações criadoras estão diretamente ligadas à natureza

⁸ “*Prescrição*: a imposição da opção de uma consciência a outra. A prescrição não é ideologicamente determinada. A diferença é que, mais à direita, trata-se da prescrição com base no passado, no estado permanente e imutável das coisas. Já à esquerda, é a prescrição da antecipação da História.” Disponível em: <<http://midiacidada.org/paulo-freire-dialogo-agir-educativo-e-transitividade-critica/>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

⁹ A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (Freire, 2015, p. 142).

de sua compreensão crítica. Nesse sentido, a educação não se limita à absorção de conhecimento, mas também à sua produção e criação.

Em *Ação cultural para liberdade e outros escritos*, texto publicado em 1968, Freire (2011a) direciona seu olhar para o universo do educando, a existencialidade do aluno, sua criticidade, conectando o contexto aprendido com sua leitura de mundo, sendo a cultura¹⁰ entendida como um produto do *quefazer* humano, um elemento essencial a ser problematizado na educação.

Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo — é palavração. (Freire, 2011a, p. 79).

A educação deve, desse modo, atentar para a complexidade da linguagem como ato cognoscente e sua relação de alteridade e dialogicidade com o mundo e, assim, fomentar sua relação crítica com a realidade histórica. Destarte, o educando será capaz, por meio da ação reflexiva, de se posicionar como sujeito do conhecimento, aprender a dizer a *própria palavra* em um sentido verdadeiro e, dessa forma, imprimir ações criadoras no mundo, tomando consciência do poder de sua ação transformadora, obstaculizada e silenciada pela opressão mitificadora, na qual os oprimidos expressam uma “natural inferioridade”. É necessário, então, introduzir uma educação problematizadora, que passe pela revisão e preparação de conteúdos, considerando o caráter dialógico do mundo e suas economias.

É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever — tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim sua atitude crítica em face dele. A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente. (Freire, 2011a, p. 10).

O ato de ler o mundo, de pronunciá-lo, tem relação íntima com sua transformação. Essa transformação passa pela análise crítica do problema da opressão. Lembrando o que fora dito, em sua obra magna, *Pedagogia do*

¹⁰ “A cultura é tudo o que resulta da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e firmar relações de diálogo com os outros homens” (Freire, 2018a, p. 53-54).

oprimido, o autor traz a questão da libertação como processo para conquista da liberdade de uma sociedade alienada. Essa liberdade não pode ser vista como estática, mas como um processo de constante busca do ser-mais.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (Freire, 2013c, p. 40).

Na pedagogia do oprimido, é possível perceber a herança do materialismo histórico marxista, especialmente ao estratificar a sociedade como uma sociedade de classes e ao entender que a realidade objetiva é também produto da ação humana. Entretanto, em Freire, diferentemente de em Marx, que subjuga a contemplação à ação, não pode existir ação sem reflexão *a priori*. “Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (Freire, 2013c, p. 153). A práxis freiriana acentua a força crítica do pensamento que acompanha e de certa forma antecede a ação transformadora.

Com uma pedagogia pensada a partir de um problema histórico e político brasileiro, o qual estabelece uma ordem hegemônica que inviabiliza homens e mulheres a pensar por si mesmos, transformando-os em sujeitos objetificados e marginalizados, Paulo Freire propôs uma educação que conjuga ação, reflexão e diálogo problematizador, não apenas pautada pelo depósito de conteúdo estático e compartimentalizado. O processo educativo passa por uma dimensão coletiva, orientado a ensinar a ler o mundo a partir de experiências protagonizadas pelos educandos, e não a apresentar o mundo em relações verticalizadas, ao conceber o aluno como sujeito do conhecimento, ampliando, assim, a compreensão do significado da educação no contexto existencial e social. A leitura da palavra é naturalmente precedida pela leitura de mundo; portanto, há uma relação dinâmica entre a linguagem e a realidade. Um esforço para a leitura de mundo e da palavra se faz como ato de conhecimento, ato de criação e ato político. Por conseguinte, a educação não pode assumir um caráter neutro politicamente.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. (Freire, 2017, p. 27).

Em *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*, texto publicado em 1982 (Freire, 2017), no qual são divididas as experiências do autor em São Tomé e Príncipe, na África, sobre a criação de uma biblioteca popular e sobre a alfabetização de adultos, o autor ratifica a importância da valorização da sabedoria popular, da autêntica manifestação de sua cultura, da escuta das narrativas de suas lutas. A ação cultural resgata e valoriza o saber do educando e o diálogo problematizador, orienta o sentido da liberdade, que só é possível construir coletivamente, rompendo esquemas verticais da educação, que trazem implícitas lógicas de opressão e dominação de sujeitos. Freire reforça que não há neutralidade política, uma vez que sua pedagogia intenta dar condições de possibilidade de que homens e mulheres possam pensar e agir por eles mesmos. Ler é tomar consciência do contexto cultural, de suas contradições e desigualdades sociais. Toda prática educacional leva em conta suposições a respeito do ser humano e do mundo, e, em alguma medida, há um caráter propositivo para a sociedade, um “para quê?”. Nisso se fundamenta a pedagogia da libertação, a saber, em fomentar condições para a transformação de estruturas desumanizantes. O processo de libertação passa pela conscientização de “situações-limite”, condicionamentos da estrutura opressora, para emergir delas e assim alcançar o “inédito viável”,¹¹ envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, atravessados pelo diálogo. Esse processo deve ter um compromisso autêntico com desvelamento do mundo, e este pode ser modificado pela práxis humana. “[...] que a realidade seja apreendida não como

¹¹ Nas notas explicativas do texto *Pedagogia da esperança*, Ana Freire elucida esse conceito da seguinte forma: “Esse ‘inédito viável’ é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. O ‘inédito viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as ‘situações-limite’ que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser menos; o ‘inédito viável’ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas ‘situações-limite’ que mesmo não impedindo, depois de ‘percebidos-destacados’, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER MAIS” (Freire, 2013b, p. 277-278).

algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo. Mas se está sendo, no jogo da permanência e da mudança, e se não é ela o agente de tal jogo, é que este resulta da prática de seres humanos sobre ela” (Freire, 2011a, p. 243).

Como podemos observar, ao longo de sua bibliografia, Freire vai ampliando seu conceito de liberdade, a partir da consciência de si e de sua ação no mundo, e o estende para a busca de novas formas de existência, mais comprometidas eticamente com a transformação da sociedade. Nesse sentido, atua a educação libertadora, que pode auxiliar na inserção e na ação dos sujeitos no mundo público.

3.4. Dialética dialógica, autoridade e saber produzido pelo diálogo

Por uma perspectiva antropológica e filosófica, Freire vê o diálogo como uma condição existencial, pois através dele aparecemos uns para os outros, nele “homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2013b, p. 109), e por meio de signos comuns damos o contorno da realidade. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2013b, p. 113). A palavra, então, funda-se em duas dimensões indissociáveis, a saber, ação e reflexão. Isoladamente, a ação se torna mero ativismo, e a reflexão, verbalismo. Essa palavra que pronuncia o mundo permite sua problematização e tem como condição o âmbito da coexistência, pois a construção da ideia de mundo só acontece no diálogo.

Sem a pretensão de dar conta de forma universal de nosso modo de vida, mas impulsionado pela possibilidade de formas mais democráticas e livres de coexistência, Freire rompe com a tradição dialógica hegeliano-marxista, que imprime certo determinismo aos assuntos humanos, como aponta Jaime José Zitzoski:

Em Freire há visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna. De uma forma distinta dos clássicos da dialética moderna (Hegel e Marx), há em seu pensamento uma significativa diferença no modo como fundamenta o processo dialético da vida humana em seu todo, pois parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas. (Streck, 2010, p. 189).

Freire confere dignidade à coexistência, à política e às relações. Dissemos aqui que o conceito de liberdade, em Freire, é ontológico, na medida em que se ocupa da existência, na compreensão e apreensão da realidade, em novas formas de existir e agir no mundo. Visões distorcidas desse entrelace criam ilusões, como

a neutralidade política da educação. Em alguma medida, a educação intervém no mundo, seja para manter o *status quo* opressor, seja pela transformação social. Nas palavras de Freire:

Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência. De um lado, a compreensão mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos. (Freire, 2011b, p. 87).

Podemos intencionar nossa consciência e subjetivar objetos. Por meio da reflexão, podemos nos distanciar e pensar esses objetos, partindo da objetividade, sem abandonar a subjetividade. Dessa forma, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade estão unidos, mas opostos dialeticamente. O que está em jogo na interpretação freiriana é que os homens inserem o novo no mundo, no qual não há predominância ou sobreposições de subjetividade ou materialidade, mas a unicidade dialética dessa contradição. E é no diálogo autêntico, pela abertura ao outro em relações horizontalizadas, que não pode ser uma mera transferência de saberes, uma vez que exige confiança e um profundo reconhecimento da própria ignorância, que podemos imprimir atos criadores e produtores de novos conhecimentos. É a partir de questões existenciais que entrelaçam a linguagem, a cultura, a história que o autor pensa sua pedagogia.

Enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo. A análise destas relações começa a aclarar o movimento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que esses produtos exercem sobre eles. Começa a aclarar, igualmente, o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol da reflexão crítica sobre a prática. A unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida, em termos corretos, na análise daquelas relações antes mencionadas. (Freire, 2011a, p. 79).

A educação dialético-dialógica¹² é condição precedente da educação libertadora, na qual o autor destaca que o diálogo já começa na busca do conteúdo

¹² Segundo Jaime José Zitikoski: “Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos que superem a clássica tríade dialética inaugurada pela modernidade ocidental e tradicionalmente expressa a partir dos termos hegelianos: Afirmação — Negação — Negação da negação” (Streck, 2010, p. 189).

programático e no esforço que o educador precisa realizar para elaborar temas geradores vinculados ao universo temático do aluno. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011b, p. 42). É preciso ter a consciência do caráter transitório do mundo, do inacabamento humano e de seu condicionamento, partilhar diferentes visões de mundo, de modo a possibilitar alternativos modos de ser. A tomada de consciência tem papel fundamental nesse processo, e a relação professor-aluno passa por uma alteração radical, como já mencionado anteriormente.

Uma pedagogia que traz consigo aspectos epistemológicos, ontológicos e ético-políticos envolve a prática, ou melhor, a práxis, pois considera a experiência como parte do processo dialógico. É necessário que nesse modelo o educador esteja aberto ao diálogo autêntico e tenha respeito pelo saber dos educandos em uma relação de igualdade. Mais: é preciso que ele entre em contato com as próprias contradições e acredite que aquilo que nos condiciona não nos define, pois somos possibilidades, e não determinações. Em *Pedagogia da autonomia*, o autor traz o tema da autoridade do professor e da liberdade dos alunos, além de assinalar que autoridade não pode ser confundida com autoritarismo, muito menos indisciplina confundida com a própria liberdade. Nesse caso, a autoridade se sustenta na atitude comprometida do docente com a autonomia dos educandos, dando-lhes a possibilidade de serem sujeitos de si e comprometidos com a humanização dos homens. A autoridade também se funda na qualificação profissional, na generosidade que abarca as alteridades. Em suas palavras: a autoridade “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2011b, p. 104). A autonomia dos jovens, “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2011b, p. 93), ou seja, é uma conquista do quefazer. A autonomia é condição para a liberdade e a capacidade de assumir decisões. E essa conquista é torneada pela orientação dos adultos:

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que nem sempre a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. (Freire, 2011b, p. 92).

Ademais, a autoridade, em Freire, está na atitude comprometida do educador com os novos começos, com a capacidade criadora dos alunos.

No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. (Freire, 2011b, p. 117).

Por fim, a autoridade se manifesta na interação entre professores e alunos, em que novos saberes são produzidos, e ambos, afetados. Como um ser de relações, o saber do aluno deve ser reconhecido e, pela dialogicidade, elaborado, sem imposições.

4

Sócrates com brasilidade

Só se pode viver perto do outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.

João Guimarães Rosa.

4.1.

Por que educamos?

O contexto atual da educação escolar é fruto de um longo processo histórico, atravessado por diferentes funções sociais, demandas e anseios de cada época. No Brasil, o acesso à e a permanência na educação escolar transformaram-se em direito social pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), e foram regulamentados pelas instituições que norteiam diretrizes, definem bases comuns e as dimensões do conhecimento.

A LDBEN define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição e ao longo dos anos, atualizada, para atender às novas demandas que surgiram na sociedade. Essa lei foi responsável por ampliar o acesso à educação a todos os brasileiros, dar maior autonomia às redes públicas e nortear, de maneira organizada, o trabalho das instituições de ensino. Para que esse direito seja garantido, é indispensável à escola socializar o saber sistematizado e fazer com que este seja criticamente apropriado pelos alunos, aliando o saber científico ao saber prévio dos alunos (saber popular).

A CF/1988 traz em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Esse tema é complementado pela LDBEN no Título I, “Da Educação”, art. 1º, que traz em seu texto:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O Título II da LDBEN, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, art. 2º, traz a responsabilidade da família e do Estado na garantia do direito à educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante das políticas educacionais que trazem a educação em seu contexto acadêmico e social, autores como Paulo Freire (2020) e Bueno (2001) levantam questionamentos ampliando as possibilidades da função social da escola. Esses autores apresentam argumentos de que é possível criar outros horizontes de compreensão da escola, não só por sua estruturação, mas também pela adequação em transmitir os valores que são passados pelas instituições de ensino aos indivíduos em seu ambiente de aprendizagem.

Paulo Freire apresenta a função social da escola como um processo de formação do sujeito, tendo em vista seu desenvolvimento humano e a consciência de seu papel dirigente na definição de seu destino, dos destinos de sua educação e de sua sociedade. Ele traz como objetivo da educação a formação do indivíduo como cidadão e construtor de seus conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, ético e participativo.

Para Bueno (2001), a função social da escola é a construção de um sistema de ensino que possa constituir-se em fator de mudança social e que seja responsável pela formação das novas gerações em termos de acesso à cultura, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Esse autor destaca que a literatura especializada em larga medida trata a escola como uma instituição abstrata, generalista e homogênea no que tange à sua função social, desconectada de sua origem histórica. Mesmo que a função da escola possa variar de acordo com origem social dos alunos, contribuindo para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição; por outro lado, parece desembocar, novamente, em uma concepção abstrata de escola, em particular em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do *status quo*. O autor destaca também a importância da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico:

Por fim, apesar de toda a contribuição que estudiosos, pesquisadores e consultores possam dar, quem pode realmente efetivar uma proposta pedagógica é a própria comunidade escolar. (Bueno, 2001, p. 101-110).

Depreende-se do exposto sucintamente que a função social da escola se manifesta no compromisso com a formação do cidadão e da cidadã, com fortalecimento dos valores de solidariedade e compromisso com a transformação dessa sociedade. Nesse sentido, a despeito da diversidade entre as abordagens pedagógicas, todas as instituições devem respeitar o direcionamento de uma base comum que norteia os currículos das redes de Educação Básica no âmbito público e privado. São referências que articulam conhecimentos, competências e habilidades. Dessa forma, o compromisso com a educação direciona-se para a “formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.¹³ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs),¹⁴ que organizam, articulam e desenvolvem propostas pedagógicas para as redes de ensino nacionais:

A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças [...]. A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.¹⁵

Em certa medida, temos a ideia de que a educação é entendida como um processo no qual o aluno se apropria de saberes instituídos, que atravessam aspectos históricos, culturais, públicos, privados e econômicos, e, ao final desse processo, seria capaz de exercer seus direitos e estar ciente de suas responsabilidades como

¹³ Conforme o *site* do Ministério da Educação (MEC): <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#os-fundamentos-pedagogicos-da-bncc>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

¹⁴ Esse documento é elaborado por instituições públicas orientadas para a educação, que são: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 ago. 2022.

¹⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

cidadão. O próprio documento que fornece as diretrizes educacionais esclarece no que consiste a palavra cidadania, ampliando a ideia de conquista de direitos privados aliada à participação no espaço público. Conforme o texto:

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica — para usar os termos de Hannah Arendt — essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.¹⁶

O peso da questão econômico-social ganha um senso de urgência ainda maior em um país como o Brasil, no qual se faz uma conexão intrínseca entre a educação e a retórica da ascensão social. De acordo com Censo escolar de 2021, a rede pública engloba aproximadamente 79%¹⁷ dos alunos matriculados na Educação Básica. O sistema educacional é orientado para que, ao final da Educação Básica, a passagem para o ensino superior seja feita por uma prova, um exame individual e voluntário de qualificação, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nesse sistema, historicamente, alunos que acessam melhores escolas, geralmente privadas, têm mais chances de obter melhores resultados, e, assim, um exame orientado supostamente à meritocracia acaba perpetuando e contribuindo para o alargamento de desigualdades. Mesmo com advento das cotas, por meio da Lei nº 12.711/2012, que determina que metade das vagas de instituições de ensino superior públicas devem ser destinadas a candidatos egressos da rede pública, há um mundo ou uma ausência-de-mundo, em termos arendtianos, que circunscreve o cotista. Dificuldades que passam por questões objetivas, como defasagem de conteúdo, escassez de recursos financeiros

¹⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 18 set. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

para transporte e aquisição de material didático, e entram em questões subjetivas, atreladas à violência e à alienação realçadas na pobreza.

Em *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?*, livro escrito pelo filósofo americano Michael Sandel (2020), o autor afirma que democracias liberais estão em risco, e o princípio do mérito, um dos alicerces que organizam o mundo globalizado, no qual a lógica do mercado seria capaz de traduzir interesses comuns e alcançar o bem público, coloca em risco democracias consolidadas, como a norte-americana e a inglesa, pois oblitera a questão do bem comum. O autor não se opõe à meritocracia, pois um modelo econômico que recompensa o esforço tem duas justificativas elementares, ligadas à eficiência e à justiça, mas desde que o mérito tenha seu lugar e não oculte injustiças naturalizadas. O ponto em questão, para o autor, passa por condições de igualdade fictícia e pela noção de que sou dono de meu destino e mereço aquilo que conquistei, reforçando a ideia moderna de liberdade:

Apesar de inspiradora, [*sic*] o princípio do mérito pode tomar caminhos tirânicos, não somente quando as sociedades não conseguem ser fiéis a eles, mas também — na verdade, sobretudo — quando conseguem. O lado negativo do ideal meritocrático está embutido em nossa promessa mais sedutora, a de domínio e a de vencer pelo próprio esforço. Essa promessa vem com um fardo difícil de carregar. [...] Responsabilizar as pessoas pelas coisas que elas fazem é bom, até certo ponto. Respeita a capacidade delas de pensar e agir por elas mesmas, como agentes morais e cidadãos. Mas uma coisa é responsabilizá-las por agirem de acordo com a moral; outra é pressupor que somos, cada um de nós, totalmente responsáveis por nossa sina. (Sandel, 2020, p. 52-53).

Sandel descreve o modelo educacional norte-americano em toda a sua contradição, o qual, como no Brasil, favorece privilégios de classes sociais endinheiradas e transfere para o indivíduo a total responsabilidade por seu destino, como se fosse possível controlar o acaso e viver alheio às contingências. O autor nos convida a pensar um sucesso de outra ordem, em prol da coletividade e do bem comum.

No contexto brasileiro, podemos traçar um paralelo e afirmar que a polarização política e o radicalismo ideológico são signos expressivos de nosso cenário político, estendendo-se ao âmbito da educação, deixando cada vez menos espaço para a pluralidade de ideias e posições, enfraquecendo nossa democracia. Por isso, este trabalho traz a questão da valorização do caráter político da educação, presente em Hannah Arendt e em Paulo Freire, para assim pensar a relação entre educação e política de modo filosófico.

É possível compreender que a articulação dos conceitos de educação e política nas obras de Hannah Arendt e Paulo Freire depende de suas respectivas noções de liberdade e do vínculo ontológico desta com o mundo. Por conseguinte, o sentido político da educação, ainda que analisado sob perspectivas distintas pelos autores citados, manifesta-se em meio à coexistência histórica dos seres humanos, ou seja, por meio da responsabilidade e do cuidado para com bem público. Não está na ordem do privado. O autor Lucas Barreto Dias traz uma passagem exemplar, ao fazer a distinção entre o conceito de liberdade arendtiano e a ideia de liberdade privada:

A liberdade política só existe na medida em que seres humanos inspirados por princípios mundanos agem em um espaço público comum. O espaço público é, portanto, o local de aparição da liberdade. Nessa perspectiva, pode-se ver como Arendt não aceita o conceito liberal de liberdade: a tradição liberal concebe a liberdade como um afastamento da política, um estar livre da política, de modo que o indivíduo é designado como livre [...]. Esta concepção liberal, diz Arendt, conduz justamente a um esvaziamento do espaço público e uma derrocada da política em nome dos interesses privados. A definição arendtiana da liberdade enquanto uma experiência política plural e pública deve ser vista, portanto, como uma recusa do individualismo liberal. (Correia, 2022, p. 241-242).

Arendt acredita que a liberdade está vinculada à ação, à possibilidade de inserir o novo, de romper um padrão, sem com isso se contrapor à liberdade da vontade, mas, ao conjugar a liberdade com a ação, insere-a no âmbito da experiência plural. A liberdade pública não é responsiva ao nosso automatismo biológico e demandas sociais, muito menos orientada à nossa vida privada. Não se reduz à resolução de uma realidade opressora, mas precede essa condição. Ao situar a liberdade no âmbito público, ela se realiza no agir COM e traz a exigência da condição de igualdade de visibilidade, o que de forma alguma pode ser confundido com homogeneidade.

Se o sentido último das práticas educacionais é o exercício da liberdade, então é possível afirmar que, a partir de Hannah Arendt e Paulo Freire, não se pode conceber a educação como politicamente neutra. Em ambos, a liberdade é atravessada pela ideia de nascimento, não surge como algo dado ou constituído internamente. Para Arendt, a natalidade é condição para adentrarmos o espaço público, devendo essa condição ser gestada e parida, como um *segundo nascimento*. Nascemos biologicamente para posteriormente adentrarmos o espaço público, e nesse interstício situa-se a educação. O nascimento para o mundo

público é condição para a vida pública e para o exercício da liberdade. Em Freire, a ideia de nascimento vincula-se à libertação de condições de invisibilidade:

A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (Freire, 2013c, p. 41).

Freire orienta-se pela libertação, ou seja, pela produção da liberdade, e essa produção de liberdade jamais pode ser entendida pela ótica da fabricação. Ela depende da pluralidade e tem sentido público, pois liberdade se produz em comunhão, é libertar-se COM, e assim inserir e criar possibilidades outras de coexistência. Freire se encarrega de trazer para dentro da escola um espaço de produção de liberdade, ocupa-se do sentido social e também do ético-político da educação. Em ambos, a noção de liberdade diz respeito à condição da pluralidade, da visibilidade e da dignidade das relações humanas. Em Freire, o *amor mundi*, embora não dito de forma literal, traduz-se na amorosidade, no afeto e no compromisso COM o outro, em comprometer-se com a produção de liberdade, com novas relações mais humanizadas e comprometidas eticamente. “Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (Freire, 2013c, p. 100). O diálogo não é diálogo, se não for precedido do amor. Esse amor é o elo da pertença ao mundo e aos seres humanos. O ato de reconhecer o outro, do autorreconhecimento e do reconhecimento de si no outro e do outro em si mesmo é essencial para a construção de uma pedagogia pautada pelo diálogo.

Por mais que sua obra traga a questão da opressão, de forma alguma pode ser reduzida a isso, embora essa questão seja elementar para pensar a educação brasileira e sua herança colonial. Freire transcende a ordem do social e traz a questão da condição humana. O que está em jogo na pedagogia da libertação é o ato criador que rompe o *status quo* e produz liberdade, por meio da conscientização, da valorização dos saberes e alteridades e da autonomia dos sujeitos.

Freire reforça que é impossível que o docente seja o sujeito da autonomia do aluno, pois não se adquire autonomia por meio da decisão de terceiros. Ela se exercita no exercício de decidir e na capacidade de articular e rearticular o que foi aprendido. Fazer brotar essa autonomia é um compromisso que deve ser

estabelecido na prática docente, pensado na responsabilidade pela formação social do aluno a partir da ideia de uma ética universal. Em suas palavras:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (Freire, 2011b, p. 13).

A partir da consciência de nosso inacabamento, o estar no mundo e com o mundo traz consigo a responsabilidade por minhas ações que intervêm nesse mundo. Ação mediante a qual formas autênticas de coexistência são possíveis. Ação que deve ser precedida e indissociável da reflexão e mobilizada pelo *amor mundi*.

4.2.

A ressignificação da pluralidade como condição para o ser-mais

Uma inquietação mobiliza Hannah Arendt em seu texto “O que é a filosofia da *Existenz?*”, publicado na obra *A dignidade da política* (1993). Ela emana do desígnio da tradição filosófica, que, desde Parmênides, tenta estabelecer uma harmonia entre ser e pensamento partindo de tentativas que ora tentam apreender, ora excluir a contingência do mundo. Com a impossibilidade de se chegar à essência das coisas, na qual nosso pensamento não é capaz de dar conta da realidade, o existencialismo, principalmente no século XX, abre uma brecha para questionar nossa relação com o mundo não adequada à premissa de que a racionalidade e a compreensão do mundo se pertencem. Não nos interessa esmiuçar as críticas feitas pela autora ao longo da história da filosofia, mas, sim, os elementos fundamentais dessa leitura que dão contorno à sua filosofia política. Essa herança pode ser percebida a partir de sua noção fenomenológica de mundo, que aparece não como algo dado, mas criado pelo homem, e também em sua concepção do homem, em seu caráter indefinível e inexplicável, não sendo possível enquadrá-lo em categorias universais, como a natureza humana. Entretanto, nesse texto, como veremos com mais detalhes a seguir, ao inserir a condição ontológica da pluralidade, Arendt nos chama atenção para pensarmos que a experiência humana, em toda relação da tríade realidade-homem-mundo, é invariavelmente entrelaçada a partir da experiência política, essa última subjugada pela tradição filosófica.

4.2.1. A radical indeterminação do ser humano

Kierkegaard, considerado por muitos o primeiro filósofo do existencialismo, opõe ao sistema hegeliano¹⁸ a pessoa única, partindo, como assinala Arendt, “do desespero do indivíduo em um mundo explicado”, estando o indivíduo em constante contradição com um mundo de coisas definidas. Kierkegaard é o primeiro filósofo que fala que, por meio da angústia em relação à morte, abrimos-nos para a indeterminação radical do homem como um ser de possibilidades.

A filosofia de Kierkegaard ressoa em Heidegger, que vai além, com sua ontologia fundamental, atribuindo ao significado do ser a temporalidade. Mesmo que seus estudos não tenham sido concluídos, o autor buscou estabelecer, por meio da realidade humana condicionada pela morte, que o significado do ser é o nada. Para o autor, a tradição filosófica calcificou as definições do ser humano por meio de categorias que assinalam propriedades ontológicas metafísicas, e, por esse motivo, as distinções entre o “ser” e o “ente” foram realizadas de forma inadequada. Por isso, alguma identidade metafísica tornou-se eixo fixo a partir do qual a condição humana foi compreendida e certas cosmovisões foram estabelecidas. Não cabe neste trabalho pormenorizar todas as nuances da ontologia fundamental, já referida anteriormente, mas destacar o elemento importante no texto de Arendt, “O que é a filosofia da *Existenz?*”, que atribui um absoluto egoísmo e até a impossibilidade dessa filosofia, ao propor uma separação do Eu com todos os seus pares.

Em Heidegger, é na ausência de possibilidades representada pela morte que sou capaz de me voltar para minha singularidade e exercer meu ser-mais próprio. A suspensão da impessoalidade, que nos coloca em consonância com os demais homens, é dada por meio da singularização, cuja gênese é descrita pela explicitação de uma pluralidade de existenciais do ser-aí e que aqui será caracterizada em seus traços gerais. Como possibilidade do ser-aí, a morte-morrer pode ser antecipada, de modo que a existência se articule com o ser mortal propriamente dito. Ao antecipar compreensivamente a morte-morrer, o ser-aí existe consoante a finitude de suas possibilidades, uma vez que a morte-morrer se identifica existencialmente com a possibilidade que impossibilita as possibilidades. A impossibilidade das possibilidades é a possibilidade mais radical

¹⁸ Idealismo transcendental.

do ser-aí, justamente pelo fato de ela revelar cada possibilidade como simples possibilidade, arejando a existência do ser-aí, ao desvelar ao ser-aí o caráter de vir-a-ser inerente a todo modo de ser. Mortal, o ser-aí é o exercício de tornar-se si mesmo por meio das possibilidades que exerce. Para Arendt, essa abordagem ontológica esconde uma estrutura rígida presa aos modos de ser, além de apontar para sua impossibilidade. Em suas palavras:

Heidegger chega a esse ideal do EU por ter feito do homem o que Deus era na antiga ontologia. De fato, um ser mais elevado entre todos os seres, só é possível como um ser individual único que não conhece iguais. O que aparece como Queda em Heidegger são aqueles modos da existência humana que se apoiam no fato de que o homem vive no mundo junto com outros homens. Historicamente falando, o Eu de Heidegger é um ideal que tem produzido confusão na filosofia e na literatura alemãs desde o romantismo. Em Heidegger, essa arrogante paixão de querer ser um Eu se contradisse a si mesma, pois nunca antes foi tão claro, como agora em sua filosofia, que este é o único ser que o homem não pode ser. (Arendt, 1993 p. 31).

As críticas de Arendt orientam-se pelas proposições que separam o sujeito do outro, e ela dedica a parte final do texto a Jaspers, que, segundo ela, rompe com a tradição da supremacia do sujeito e abala as estruturas de uma filosofia de cristalizações por meio de uma nova filosofia existencialista, que não se propõe ensinar, e, sim, a perpetuação do abalar, um “perpétuo apelo em si”, nas palavras de Arendt. Para Jaspers, diante da incognoscibilidade do ser, “a *Existenz* só pode desenvolver-se no estar-junto (*togetherness*)”. Destarte, a *Existenz* não representa um modo de ser, mas um mover-se em liberdade, repousada na sua espontaneidade, e está em comunicação para a liberdade dos outros. (Arendt, 1993, p. 37).

Arendt afasta-se da ideia de ser humano como indivíduo singular, e isso aparece em sua filosofia pela noção de pluralidade. Rompendo com a ideia que sustentou por muito tempo a compreensão tradicional entre ser e aparência, Arendt lança seu olhar para a pluralidade humana. Em suas palavras:

Neste mundo em que chegamos e aparecemos vindos de lugar nenhum, e do qual desaparecemos em lugar nenhum, Ser e Aparecer coincidem. A matéria morta, natural e artificial, mutável e imutável, depende em seu ser, isto é, em sua qualidade de aparecer, da presença de criaturas vivas. Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador. Em outras palavras, nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra. [...]. (Arendt, 2022, p. 38).

A noção de pluralidade é central na filosofia de Hannah Arendt e no desenvolvimento de sua concepção de mundo e política, como já mencionamos anteriormente. Na apresentação de Adriano Correia, “Pensar o que estamos fazendo”, ele sintetiza a dualidade da pluralidade arendtiana:

A ação é a atividade que corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que a Terra e o mundo são habitados não pelo Homem, mas por homens e mulheres portadores de uma singularidade única — iguais enquanto humanos, mas radicalmente distintos e irrepetíveis, de modo que a pluralidade humana, mais que a infinita diversidade de todos os entes, é a “paradoxal pluralidade de seres únicos. (Arendt, 2020a, p. 32-33).

Arendt não apenas trata do caráter dual da pluralidade pela qual apareço no mundo, conjugando igualdade e diferença, o que permite nossa comunicabilidade,¹⁹ mas também como condição ontológica, que tem sua dialogicidade no ego-pensante, em que se instaura o dois-em-um socrático. Nas palavras da autora:

A realização, especificamente humana, da consciência no diálogo pensante de mim comigo mesmo sugere que a diferença e a alteridade, características tão destacadas do mundo das aparências tal como é dado ao homem, seu hábitat em meio a uma pluralidade de coisas, são também as mesmas condições da existência do ego mental do homem, já que ele só existe na dualidade. (Arendt, 2022, p. 238-239).

A pluralidade do pensamento é transposta ao mundo das aparências por meio de uma unicidade, e é ela que impede que essa unicidade não se converta em uniformização ou homogeneidade. Governos antidemocráticos, como o totalitarismo, pela ótica da autora, têm justamente a característica de subsumir as diferenças, que tornam cada ser único, em um mesmo tipo de indivíduo; “é como se a sua pluralidade se dissolvesse em Um-Só-Homem de dimensões gigantescas” (Arendt, 2018c, p. 586). Uma existência que reconhece a pluralidade traz em si a alteridade, não desumaniza o outro, pois não vê o outro como um não-eu sub-humanizado.

¹⁹ A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender (Arendt, 2020a, p. 281).

O filósofo Alexandre Cabral (no prelo) elucida a ótica da outridade da obra de Hannah Arendt, ao trazer a questão da desalterização²⁰ implícita na herança colonial, no artigo “Pensamento decolonial e fenomenologia da alteridade: um diálogo com Martin Buber, Emmanuel Lévinas e Hannah Arendt”. Por uma perspectiva fenomenológica, que necessita do aparecimento do fenômeno, tal qual ele se mostra, o autor traz a questão de como uma herança colonial promove o velamento de fenômenos, a desfenomenologização de alteridades, e o que orienta nossa atenção no texto de Cabral é a interposição da noção de pluralidade arendtiana como afirmação positiva da alteridade. A despeito da especificidade da noção arendtiana de alteridade,²¹ o que está em jogo é como a autora dignifica o outro em sua compreensão da existência humana. Nas palavras do autor:

É possível dizer que, para Arendt, a outridade do outro não se revela comparativamente: o outro não é um não-eu, um não-ele/a. A outridade aparece na singularidade/unicidade humana, que não se revela, como em Heidegger, por meio de uma transformação existencial privilegiada (como, por exemplo, aquela que acontece na decisão antecipadora da morte, em *Ser e tempo*), mas através da pluralidade humana, ou seja, da rede ou teia de seres humanos que condicionam diversas atividades humanas. [...] É na pluralidade de seres singulares que encontramos o lugar para se falar em alteridade na obra arendtiana. (Cabral, no prelo).

Desse modo, as noções de pluralidade e mundo como espaço da aparência em Hannah Arendt são condições para o aparecimento de alteridades desfenomenologizadas. É preciso deixar aparecer um movimento que reforça a alteridade em sentido afirmativo, denominada por Cabral alterogênese.²²

²⁰ Nas palavras de Alexandre Cabral (no prelo): “Chamo de desalterização essa desfenomenologização histórica. Desalterização: experiência histórica de subtração ou sequestro das alteridades humanas e não humanas.”

²¹ Podemos observar, na seguinte passagem, que a noção de alteridade em Arendt (2020a, p. 282) compõe sua noção de pluralidade. “A distinção humana não é idêntica à alteridade — à curiosa qualidade da *alteritas*, comum a tudo o que existe e que, por conseguinte, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais do Ser, transcendendo toda qualidade particular. A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda vida orgânica já exhibe variações e distinções, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa distinção e distinguir-se, e só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa — como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos.”

²² “Em condições coloniais, a fenomenalidade positiva da alteridade aparece como imperativo ético-político. Isso significa: é preciso deixar aparecer, fazer aparecer as alteridades desalterizadas colonialmente em alteridades fenomenologicamente positivas. Afirmar a fenomenalidade plena das alteridades humanas é, como dito na introdução, o que chamo de alterogênese” (Cabral, no prelo).

A resignificação da pluralidade, pela perspectiva de Arendt, traz a possibilidade de nos reconciliarmos com o mundo público, no qual somos sempre estrangeiros. E, nesse sentido, pensar e assumir a pluralidade como condição ontológica talvez possa abrir espaço para o exercício da vocação do ser-mais.

A desumanização que contrapõe o ser-mais, segundo Freire, é resultado de uma ordem injusta, representada pela ideia de ser-menos: sujeitos desfenomenologizados, no sentido empregado por Alexandre Cabral, a que me referi anteriormente, invisibilizados e coisificados. Sujeitos cuja humanidade foi arrancada por condições naturalizadas de opressão. Freire não se contenta com concepções determinísticas a respeito do ser humano, uma vez que o ser-mais não exige condições *a priori*. Ele se constitui nos condicionamentos da história, nas vivências e reflexões; mas, cabe lembrar, condicionamento não é determinação. Estar cômico do inacabamento, do caráter mobilizável do modo de existir no mundo nos abre para um processo de busca incessante, criadora, comprometida ético-politicamente, e que permite a assunção de nós mesmos como seres-com-o-mundo.

4.3. Sócrates com brasilidade

Arendt e Freire se conectam, ao pensarem a educação por meio da noção de liberdade pública e pelo compromisso com o mundo também público. Levando em conta a ideia fenomenológica de que a condição humana não tem propriedades metafísicas, o que a faz ser ontologicamente indeterminada, o ser humano se revela por meio de seus modos mundanos de ser, o que permite conjugar natividade e liberdade, fazendo-se, então, possível compreender os modos de atuação no mundo, como formas de criação e renovação do próprio mundo, permitindo que este se revele mais humanizado, com “gente mais gente” (Freire, 2011b, p. 127). Entretanto, temos que tatear algumas diferenças em suas matrizes conceituais que reverberam em suas posições a respeito do lugar e do papel da escola e do(a) discente.

É importante lembrar que a filósofa de origem judaica passou pela Segunda Guerra Mundial, tendo conhecido o horror do Holocausto, além de ter vivido como estrangeira até o fim da vida, mesmo que aceita e recebida nos Estados Unidos. A tentativa de compreender o que aconteceu naquele período

acompanha toda a sua filosofia, e é na dignificação da política que ela encontra caminhos para reconciliação com o mundo público. Seu livro *Entre o passado e o futuro* (2016), por exemplo, situa suas ideias sobre política e contextualiza as crises no mundo moderno, entre elas a crise na educação. O presente, representado pela modernidade, encontra-se em uma fenda temporal, pois perdemos o fio de uma tradição que ligava passado e futuro. Um passado esvaziado, que não dá conta do presente. Arendt acredita que o distanciamento de Platão dos assuntos humanos, que deu origem à tradição filosófica e política, afastou cada vez mais a ideia de que verdade e política poderiam caminhar juntas.

O prólogo nos convida a pensar no resgate de um tesouro perdido da modernidade, experimentado em revoluções, no qual nenhuma tradição conseguiu dar conta de seu aparecimento, uma espécie de “felicidade pública”²³ ou “liberdade pública”. A primeira parte do livro é dedicada às noções de tradição e história. Podemos indicar que há uma intenção de valorizar o passado, o que não significa obstaculizar o futuro, mas assinalar que há um saber que não pode ser esquecido, representado pela noção de autoridade, de legar a força expansiva do passado, no qual se estruturam os alicerces para a política, o que foi obscurecido na modernidade:

Historicamente falando, o que de fato se partiu foi a trindade romana que por milhares de anos uniu religião, autoridade e tradição [...]. O que se perdeu foi a continuidade do passado, tal como ela parecia passar de geração em geração, desenvolvendo-se no processo de sua própria consistência. (Arendt, 2022, p. 267).

Há uma relação direta entre autoridade e liberdade, ambas necessárias na esfera pública.

[...] dois conceitos políticos centrais e inter-relacionados — autoridade e liberdade. Pressupõe a discussão da primeira parte, porquanto questões elementares e diretas como: O que é autoridade? O que é liberdade?, só podem surgir quando não mais se dispõe de respostas deixadas pela tradição e ainda válidas. (Arendt, 2016, p. 43).

A autoridade é o que concerne a estruturas que possibilitam a estabilidade da política. Um legado que norteia caminhos percorridos, e, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade (Arendt, 2016, p.

²³ “O nome, na América, foi ‘felicidade pública’, que, com suas conotações de ‘virtude’ e ‘glória’, entendemos tão pouco como sua contrapartida francesa, ‘liberdade pública’: a dificuldade para nós está em que, em ambos os casos, a ênfase recaía sobre ‘público’” (Arendt, 2016, p. 31).

251). Ensinar passa pela exigência e pelo legado de responder pelo mundo; cabe ainda ao docente ser um “representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: —Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 251).

Ora, cabe perguntar aqui se essa apresentação de mundo não viria carregada de legados opressores. Arendt não pensa o problema da opressão, talvez porque viveu em outro contexto, com outros contornos. Pensando com ela e a partir dela, seguimos os passos de Freire e nele encontramos o universo do aluno tematizado em sala de aula, o mundo que o circunscreve revelado como uma estrutura histórica que precede a escola e condiciona sua leitura do mundo. Não se vira adulto sem passado, uma criança não é um ser dado,²⁴ ela está sendo, ou seja, é um processo não acabado. Em Freire, esse acabamento não finda, somos inacabados, o vir-a-ser é um aspecto de nossa inconclusão. Freire parte da realidade do educando, a conscientização é uma apropriação dessa realidade, mas não involuntária. No prefácio de *Conscientização*, Moacir Gadotti destaca: “A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não” (Freire, 2018a, p. 13).

Como já visto, a conscientização passa de um estado de consciência ingênuo para o crítico, a reflexão precede a ação indissociavelmente. A práxis freiriana, por conseguinte, harmoniza ação e pensamento, filosofia e política, o que a aproxima do Sócrates arendtiano. Nele, muitas realidades aparecem como pontos de partida, e a verdade surge por meio do diálogo, ou seja, pela perspectiva específica do ser humano no mundo, o que mostra o sentido relacional da própria verdade. Não há intenções aqui na comparação entre Freire e Sócrates, apenas o intuito de destacar que ambos conferem a mais alta importância às relações humanas, ao saber produzido na fala e na escuta, na comunicabilidade, na horizontalidade das relações de saberes, na não compartimentalização do conhecimento. Em Sócrates, o pensamento não tem função impositiva, assim como na conscientização freiriana o pensamento desperta e se relaciona com a vida à medida que trata de questões do âmbito humano, como justiça, felicidade, virtude.

²⁴ “Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser” (Arendt, 2016, p. 245).

Outro elemento importante que vale destacar nos textos de Arendt é a semelhança entre as atribuições do(a) professor(a), que legitima sua autoridade²⁵ por meio de uma atitude responsiva pelo mundo materializada no exemplo, e a ideia de um Sócrates educador. Ao incorporar em sua atitude o princípio da não contradição, o filósofo grego, recusando-se a fugir de sua sentença de morte, torna a verdade de sua filosofia a verdade de seus atos. Nas palavras da autora:

Esse ensinamento pelo exemplo é, com efeito, a única forma de “persuasão” de que a verdade filosófica é capaz sem perversão ou distorção; ao mesmo tempo, a verdade filosófica só pode se tornar “prática” e inspirar a ação sem violar as regras do âmbito político quando consegue manifestar-se sob o disfarce de um exemplo. (Arendt, 2016, p. 321).

A experiência da educação se dá em meio à pluralidade, seja de modos de pensar, modos de ser, modos de experimentar a verdade etc. Por mais que os conceitos políticos de Hannah Arendt sejam distintos dos de Freire, ambos concordam que não devemos submeter as crianças à responsabilidade de um adulto, e que a educação não pode estar a serviço de nada além do interesse e da liberdade pública. Entretanto, gostaríamos de destacar um elemento importante enfatizado pela autora, a saber, que a educação não pode estar a serviço de uma ação produzida por uma geração anterior à sua.

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. (Arendt, 2016, p. 235).

Uma educação que se pensa a partir da promoção e da solidificação da cidadania e da democracia precisa estar atenta à e livre da instrumentalização de governos; sua neutralidade consiste em não impor lados partidários, pois cai no vício da homogeneização, da massificação, da atrofia criativa. Uma educação cujo

²⁵ O docente deve servir de exemplo. e não apenas apresentar significados e conhecimentos desconectados de seus atos. Não basta apenas conhecer o mundo e transmitir esses saberes. Ao falar do professor, ela destaca: “conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: — Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 251).

sentido é o bem público, com igualdade de visibilidade, e que se ocupa do ato criador de novas possibilidades no mundo e com ele é uma educação política em sua noção mais elevada do que a política significa. Se não é possível desvincular educação, política e liberdade, então, pode-se dizer que a educação tem como horizonte a potencialização dos espaços históricos de coexistência humana, espaços esses em meio aos quais as alteridades e as singularidades são concomitantemente promovidas, o que despota práticas de violência.

Um processo pedagógico que faz pensar realidades com autonomia pode quebrar automatismos, sobreposições, hegemonias; envolve pensar o que estamos fazendo a partir do que fizemos e de nossa historicidade. Tomando como referência um Sócrates educador a partir de Hannah Arendt, que ensina a pensar ao ser capaz de transmitir sua perplexidade, o espanto filosófico (*thaumázein*), ouvindo as opiniões dos outros, pensando sobre elas e propondo a seu locutor realizar o mesmo, mas levando em conta o Paulo Freire.

No caso brasileiro, essa historicidade é marcada por estruturas naturalizadas de opressão. Pensar um Sócrates com brasilidade, que não apenas se ocupa em despertar seus ouvintes, transferindo sua perplexidade, mas entra em sala de aula como a parteira que dá à luz o ato criador de novas possibilidades e novas experiências de mundo e coexistência, que recusa o não lugar, lugar das pessoas oprimidas e suas vidas invisibilizadas, em uma atitude afirmativa e que possibilita que os não lugares apareçam e tomem seus espaços. Em alguma medida, este trabalho é um convite a pensar como paradigma para a educação um Sócrates brasileiro, em que, a partir do não saber, emerge a criação de um saber comum, que se ocupa em harmonizar política e filosofia, educação e liberdade pública, formando cidadãos comprometidos com o mundo público — quebrando correntes do cárcere da opressão, tirando seres humanos de suas cavernas privadas, e que, ao invés de verdades universais, possa enxergar o outro, ouvi-lo e significá-lo com vínculo de pertencimento.

É possível ensinar a pensar e, mais do que isso, a amar um mundo tão hostil? Freire e Arendt acreditam que sim, na medida em que é possível nos apropriar de nosso tempo e trazer novas possibilidades mundanas de ser. Pensar nessa possibilidade exige coragem e passa por repensar a educação como lugar de acolhimento e preparação para a felicidade pública.

5

Conclusão

Por que educamos e qual o sentido da educação? Qual a relação entre educação e política? Pode a educação ser politicamente neutra? Mobilizada por essas perguntas, esta dissertação se propôs pensar filosoficamente a relação entre política e educação pela articulação entre Hannah Arendt e Paulo Freire. Arendt, escolhida pela notoriedade e pela singularidade como pensadora da política; Freire, escolhido pela ousadia e pelo humanismo, que tornam sua pedagogia um compromisso ético-político.

A educação, para ambos, atravessa a noção de *amor mundi* e almeja garantir o exercício da liberdade pública em seu vínculo ontológico com o mundo e com os outros, capaz, assim, de fortalecer os alicerces da política e orientar relações mais comprometidas com a coexistência.

Na primeira parte do trabalho, expusemos o arcabouço conceitual de Hannah Arendt especialmente para fundamentar a relação entre educação e política, a qual, segundo a autora, conecta-se por meio da noção de liberdade pública, cujo pano de fundo é o *amor mundi*. Para pensar os problemas da educação com Arendt, fomos convidados a refletir sobre os problemas da sociedade moderna e chegamos à questão da política. Educação é um problema político elementar, e nossa dificuldade em lidar com problemas políticos dificulta as questões em torno da educação. Na modernidade, o embaraço em lidar com problemas políticos sob as condições de uma sociedade de massa que eleva o trabalho, não mais submetido à esfera das necessidades, mas, sim, à ordem hegemônica do utilitarismo esvaziou o espaço público.

Segundo Arendt, a história do pensamento ocidental subjugou a vida pública, causando uma ruptura entre a verdade e a política, entre o pensamento e a ação, afastando gradativamente a filosofia e os assuntos humanos. O ponto de inflexão, entre uma pólis grega, que conferia a mais elevada categoria à vida

política, e uma sociedade alienada politicamente, como vimos, é dado na tradição que começa em Platão, decepcionado com a eficácia da dialética socrática, incapaz de impedir a morte de Sócrates. Na leitura do filósofo grego Sócrates está o cerne do pensamento político de Arendt. Dessa forma, ao final do primeiro capítulo, sugerimos um retorno a esses referenciais, especialmente para trabalharmos as noções que fundamentam a condição ontológica da pluralidade e o reposicionamento da verdade para os assuntos humanos. Por meio da dialética socrática, que não contrapõe verdade e opiniões, diferentes verdades e visões de mundo são expostas, permitindo a construção de um horizonte de saberes comuns.

No segundo capítulo, trouxemos a *brasilidade* de Paulo Freire e o problema da opressão, que obstaculiza a liberdade, hierarquiza culturas e saberes, e desumaniza relações. Em seu posicionamento filosófico-pedagógico, a linguagem é o eixo que interconecta o mundo e os sujeitos, e a partir das diferentes visões de mundo ampliamos nossa compreensão. Em um processo pedagógico que leva em conta as leituras individuais de mundo, busca-se a conscientização, ou seja, a compreensão de qual é meu lugar ou não lugar no mundo. Deve-se, então, problematizar a realidade e transcendê-la, assumindo o compromisso com a humanização, o ser-mais.

Com o objetivo de tatear um solo comum entre os autores a partir de suas matrizes filosóficas, destacamos a herança fenomenológica de Freire, que leva em conta a indeterminação do ser humano e que abarca em sua noção de mundo que ela é constituída por uma relação de caráter intencional. Como exposto no texto, não há subjetividade solipsista nuclear que anteceda a relação com o mundo, assim como não há mundo que não seja aquilo que se revela para e por uma consciência intencional. A partir da ideia de ser-no-mundo, Freire inscreve a preposição “com” na relação entre ser humano e mundo, inserindo a práxis, que articula pensamento e ação em unicidade, comprometida com formas autênticas de coexistências.

Esse compromisso orienta a educação para um processo de libertação, e, como vimos, Freire vai ampliando seu conceito de liberdade a partir da consciência de si e de sua ação no mundo, comprometida eticamente com a transformação da sociedade.

Freire traz o diálogo horizontal como instrumento fundamental para a sala de aula, levando em conta nosso modo de apreensão da realidade, o qual se dá em uma unicidade dialética que funde materialidade e subjetividade. O diálogo é a

única condição existencial que nos possibilita aparecer para o outro e construir novas significações.

Por fim, no terceiro capítulo, a partir de questões e dilemas da educação brasileira, pensamos que a valorização do caráter político na educação, presente em Hannah Arendt e em Paulo Freire, pode fortalecer a cidadania e a democracia, partindo do princípio de que os conceitos de educação e política nos referidos autores dependem de suas respectivas noções de liberdade e do vínculo ontológico desta com o mundo. Se o sentido da educação é o exercício da liberdade, então, é possível afirmar que, a partir de Hannah Arendt e Paulo Freire, não se pode conceber a educação como politicamente neutra. Mesmo que o sentido político da educação apareça sob diferentes perspectivas, propedêutico-política ou ético-política, por exemplo, está invariavelmente a serviço da política, pois se manifesta por meio do *amor mundi*, na responsabilidade e no compromisso com o cuidado e a renovação do espaço público, em meio à coexistência humana.

Propomos que a condição ontológica da pluralidade seja, então, ressignificada em sala de aula, para possibilitar a reconfiguração de novos espaços públicos. E, nesse sentido, pensar e assumir a pluralidade como condição ontológica talvez possa abrir espaço para o exercício da vocação do ser-mais. Entretanto, Arendt parece vincular a educação ao conhecimento e não contemplar a reflexão proposta pela dialética socrática. Com isso, escapa-lhe a produção de um saber que só se dá existencialmente, em meio aos outros e com eles — o saber produzido no diálogo. O caráter fenomenológico e distintivo de sua filosofia, que classifica de forma binária noções como mundo/ausência de mundo, política/pré-política, na mesma medida em que clarifica e solidifica essas noções, não fornece os meios para alcançá-las. E aí é que se insere a urgência da obra de Paulo Freire. Ao pensar a educação para a liberdade, ela se ocupa da produção da liberdade. No caso brasileiro, em toda a sua historicidade, marcada por estruturas naturalizadas de opressão, urge pensarmos um Sócrates com brasilidade, que não apenas se ocupe em despertar seus ouvintes transferindo sua perplexidade, mas que os faça cômicos de estruturas opressoras e exija deles uma atitude imbuída de esperança, fé e ousadia para a construção do espaço público.

Referências bibliográficas

- ALFONS, C. S. Bosch. Arendt: da filosofia da existência à crítica da filosofia política. **Cadernos Arendt**, v. 3, n. 5, p. 152-170, 22 jul. 2022.
- ALMEIDA, Vanessa S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020a.
- _____. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 231-259.
- _____. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Organização de Antônio Abranches. Tradução de Helena Martins et al. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993a.
- _____. **A promessa da política**. 7. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2020b.
- _____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer e o julgar. 9. ed. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida e Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- _____. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. Tradução de Denise Bottman. Organização, introdução e notas de Jerome Kohn. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- _____. **Liberdade para ser livre**. Tradução e apresentação de Pedro Duarte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018a. (Coleção Por que política?; v. 3).
- _____. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. 2. ed. Tradução e prefácio de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- _____. **O conceito de amor em Santo Agostinho**. 1. ed. Tradução de Alberto Pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- _____. O que é a filosofia da *Existenz*?. In: _____. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Organização de Antônio Abranches. Tradução de Helena Martins et al. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993b. p. 15-38.
- _____. **O que é a política?**: fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018b.
- _____. O que é autoridade. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016a. p. 196-230.
- _____. O que é liberdade. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016b. p. 196-230.
- _____. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. 9. ed. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018c.

_____. **Pensar sem corrimão**: compreender 1953-1975. Organização e apresentação de Jerome Kohn. Tradução de Beatriz Andreiuolo et al. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

_____. Trabalho, obra, ação. Tradução de Adriano Correia. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 7, p. 175-201, 2/2005.

BENVENUTI, Erica. A educação como âmbito pré-político. In: CARVALHO, José Sergio; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (Org.). **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios/Fapesp, 2017. p. 97-111.

BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRISKIEVICZ, Danilo A. **Hannah Arendt: educação e política**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista** [online], n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.222>>. Acesso em: 4 set. 2022.

BURGOS, Marcelo B. (Org.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a constituição social do aluno e o papel institucional da escola. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CABRAL, Alexandre. Pensamento decolonial e fenomenologia da alteridade: um diálogo com Martin Buber, Emmanuel Lévinas e Hannah Arendt. No prelo.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARVALHO, José Sergio; CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (Org.). **Hannah Arendt: a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios/Fapesp, 2017.

CORREIA, Adriano; ROCHA, Antonio Glauton Varela; MÜLLER, Maria Cristina; AGUIAR, Odilio Alves (Org.). **Dicionário Hannah Arendt**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2022.

CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Editora da UFF; Distrito Federal: Flacso, 1991.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. **O cuidado com o mundo**: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018a.

_____. **Direitos humanos e educação libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação e mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

_____. **Educar com a mídia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

_____. Entrevista a Luciana Burlamaqui. **TV PUC-SP**, 17 abr. 1997. Disponível em: <<https://youtu.be/8-kbIUQUltw>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

- _____. **Extensão ou comunicação?**. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.
- _____. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- _____. **Professora sim, tia não**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- _____; GORDON, Mordechai. **Hannah Arendt and education: renewing our common word**. Colorado, USA; Oxford, UK: Westview Press, 2001.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude e solidão**. 2. ed. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- _____. **Ser e tempo**. 10. ed. Tradução de Marcia Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2015.
- _____. **Sobre o humanismo**. 3. ed. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- KOHAN, Walter. Paulo **Freire mais do que nunca: uma bibliografia filosófica**. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LYRA, Edgar. Autoria e autonomia: ou Paulo Freire e os alemães. In: CASTANHEIRA, Maurício; SILVA, João André Fernandes da; PEREIRA, Taís Silva (Org.). **Erva cidreira: textos sobre produção do conhecimento, produção de material didático e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Publit, 2016.
- _____. **O esquecimento de uma arte: retórica, educação e filosofia no século 21**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.
- MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- PASSOS, Fabio A. **O conceito de mundo em Hannah Arendt: para uma filosofia política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.
- ROCHA, Ronai. **Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- STRECK, Danilo R. (Org.) et al. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Hannah Arendt: por amor ao mundo**. Tradução de Antônio Trânsito. Revisão técnica de Eduardo Jardim de Moraes. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.